

Astrid Męzkowska-Christiansen

Ewa Zalewska

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Koncepcja wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego jako przyczynek do dyskusji o współczesnym modelu edukacji obywatelskiej w Polsce

Przedstawiany artykuł obejmuje próbę namysłu nad możliwością wykorzystania rozwijanej przez Kazimierza Sośnickiego koncepcji wychowania państwowego jako inspiracji dla dyskusji nad kształtem rodzimej edukacji obywatelskiej. Autorki dokonują krytycznej rekonstrukcji teorii wychowania państwowego, odnosząc się do podstawowych dla niej kategorii: etosu państwowego, wychowania państwowego i jego środków, dystrofii wychowania państwowego i niesionych przez nią zagrożeń dla blokowania rozwoju kompetencji obywatelskich. Koncepcja wychowania państwowego Sośnickiego jest analizowana na tle odniesień do aktualnych wyzwań dla edukacji obywatelskiej, osadzonych w demokratycznym modelu państwa.

Słowa kluczowe: teoria wychowania, filozofia wychowania, edukacja obywatelska, wychowanie państwowe, Kazimierz Sośnicki.

Przedstawiany artykuł obejmuje próbę namysłu nad możliwością wykorzystania rozwijanej przez Kazimierza Sośnickiego koncepcji wychowania państwowego jako inspiracji dla dyskusji nad kształtem rodzimej edukacji obywatelskiej. Podejście Sośnickiego wydaje nam się szczególnie znaczące w sytuacji dychotomizującego zderzenia dwóch dyskursów wychowania do politycznej wspólnoty, z jaką mamy obecnie do czynienia w Polsce: dyskursu wychowania obywatelskiego, osadzanego w tradycji liberalno-demokratycznej oraz dyskursu wychowania patriotyczno-narodowego o jego konserwatywnych bądź neokonserwatywnych źródłach. W odniesieniu do tego problemu dostrzegamy w myśli Sośnickiego wartościową, „konciliacyjną”, niedychotomizującą perspektywę namysłu nad wychowaniem państwowym – a zarazem obywatelskim, i stawiamy pytanie o to, jakich wyzwań/propozycji dla współczesnej edukacji mogłaby ona aktualnie dostarczać.

W obszarze sfery publicznej mamy obecnie do czynienia z ożywieniem dyskursu państwa narodowego i wychowania państwowego. Fakt ten znajduje swoje odzwierciedlenie m. in. w domenie zmian edukacyjnych,

w szczególności w konstrukcji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego (Rozporządzenie, 2017). W kontekście już to pobieżnej analizy jej treści można dostrzec edukacyjną zmianę w zakresie formowania nowego modelu polityki tożsamości¹ (Calhoun, 1994, s. 21 i n.), idącą w kierunku kulturowego nacjonalizmu, gdzie naród jest definiowany w odniesieniu do współdzielonej kultury, w tym do jej ideacyjnej warstwy obejmującej, między innymi, wzorce regulatywne w odniesieniu do kształtowania przekonań i postaw dotyczących stosunku obywatela do państwa. W szerszej sferze polityki publicznej, aktualnej realizacji polityki tożsamości towarzyszy dychotomizacja kategorii narodu, utożsamianej z państwem, *versus* „obywatelskości”, identyfikowanej – w dominującym dyskursie publicznym – z obszarem zdecentralizowanych, generowanych „oddolnie” inicjatyw, wraz z tymi formami partycypacji, które przyjmują charakter poboczny bądź oporowy wobec praktyk realizowanych przez grupę dominującą. Taka sytuacja „napięcia” pomiędzy dwoma wskazanymi obszarami odniesień kategorii „obywatel”, jest nie tylko charakterystyczna dla rodzimych praktyk społecznych a zarazem państwowotwórczych, wpisuje się bowiem w szerszy kontekst zjawisk o charakterze globalnym, obejmując równoległe tendencje odśrodkowe w konstruowaniu plemiennych tożsamości zbiorowych – w nawiązaniu do postmodernistycznego rozproszenia tożsamości politycznych (Devetak, 2006, s. 234-268; Bauman, 2006) – oraz tendencje dośrodkowe – centralizujące i kształtujące ich esencjonalne formy (Maffesoli, 2008), uobecniające się w aktualnym ożywieniu etnocentrycznych i narodowo-separatystycznych dążeń we współczesnej Europie.

Na tym planie koncepcja wychowania państwowego Sośnickiego wydaje się przedmiotem wartym podjęcia analiz, przede wszystkim ze względu na fakt, iż autor nadaje jej postać teorii w wysokim stopniu formalnej, tj. w założeniu „ponadideologicznej”, a zarazem podejmuje problem ważny z aktualnego punktu widzenia, który można by sprowadzić do pytania o to, w jaki sposób pogodzić ze sobą dwie konkurujące idee: wychowania obywatelskiego, proponującą liberalny etos obywatelskości, z ideą wychowania państwowego.

W teorii Sośnickiego wychowanie państwowe jest rozumiane w kategoriach wychowania do szerokiej wspólnoty objętej pojęciem państwa. Pojęciu temu nadaje autor znaczenie grupy społecznej, nacechowanej dążeniem do wewnętrznej spójności, wytworzeniem organizacji instytucjonalnej oraz immanentną i nieusuwalną obecnością spójnego interesu państwowego rozumianego w kategoriach celowości działań grup i jednostek zorientowanych na rozwój i trwałość państwowości. Istnienie państwa jest związane z zajmowaniem określonego terytorium, zaś w ideę państwowości wpisany jest porządek prawny obowiązujący dla wszystkich grup i jednostek (Sośnicki, 1933, s. 132-134).

Państwo jest tu postrzegane jako organizacja konieczna dla zapewnienia bezpieczeństwa i rozwoju człowieka. Sośnicki przyjmuje tezy Hobbesa, odnoszące się do stanu „wojny wszystkich ze wszystkimi” jako stanu naturalnego zbiorowości pozbawionych organizacji państwowej (s. 52-53). Odnosząc się do zagadnienia pierwotnych, tj. nieregulowanych kontekstem państwowości relacji międzyludzkich, określa je mianem „kolizji” będących efektem indywidualnego zróżnicowania ludzi bądź obecności sprzecznych interesów grup

¹ Polityka tożsamości opiera się na totalizacji tożsamości, tj. tworzeniu jej esencjonalnych, stabilnych wizji zarówno w odniesieniu do podmiotowości indywidualnych, jak i kolektywnych.

społecznych (s. 49 i n.). Pomimo odwołań, jakie czyni w tym kontekście autor do treści *Lewiatana* (Hobbes, 1954), mamy jednak do czynienia ze znaczącą różnicą pomiędzy koncepcją bytu społecznego u Hobbesa i Sośnickiego – podczas gdy w świetle poglądów pierwszego, wyzute ze sprawczości jednostki, poddane w państwie nieograniczonej władzy suwerena, tworzą pozbawioną więzi gromadę, Sośnicki spostrzega społeczeństwo w kategoriach Tönniesowskiej wspólnoty – tj. wspólnoty ducha bądź interesu, bowiem obydwa te warianty są obecne w jego koncepcji (Tönnies, 2008) – zaś jednostkom nie odmawia sprawczości i indywidualności, które ujawniają się w zależności od warunków społecznych wytwarzanych za sprawą dominującego typu etosu państwowego (liberalistycznego bądź autorytarnego). Pomimo wskazanych różnic, podobieństwo pomiędzy przywoływanymi koncepcjami sprowadzić można do następującej tezy stawianej przez Sośnickiego: państwo w sposób konieczny ogranicza egoistyczną naturę człowieka, zaś wychowanie państwowe ma doprowadzić do hamowania „kolidacji”, związanych z różnorodnością ludzi, i sprzeczności interesów różnorodnych grup społecznych.

Podstawową kategorią teorii Sośnickiego, stanowiącą fundament relacji: jednostka-wychowanie-państwo, jest etos państwowy. To strukturalnie uporządkowany zbiór zasad, pełniący regulatywną funkcję wobec kultury:

Faktycznie w kulturze dzisiejszej, która oparła się na współżyciu ludzi z sobą, a nie na ich izolacji, etos musi przejawiać swe właściwości i dążyć do tego, by dopuścić do realizowania się w niej tylko takich treści, które się mu nie sprzeciwiają (1933, s. 81).

Etos obejmuje zbiór zasad i wartości przeżywanych przez jednostki. Ma dla nich znaczenie afektywne (wrażające się w przywiązaniu, nie zaś miłości do państwa), intelektualne i wolitywne. Jest źródłem odczuwania powinności przez jednostki, dla których staje się on „motywem naszej woli i [będzie się] realizować w naszym postępowaniu” (s. 76). Etos państwowy cechuje się względnie trwałą formą, która zależy od „woli państwa” (tj. woli jego obywateli) do postępowania w rytm określonych wzorów kulturowych. Ewentualne dążenie do zmiany etosu państwowego ma, zdaniem autora, charakter walki politycznej. Etos państwowy nie jest dla niego tym samym co prawo państwowe, choć pozostaje silnie z nim sprzężony (s. 167).

Etos państwowy jest jednym z trzech podstawowych rodzajów etosu obok społecznego (grupowego) i moralnego. Pełni on funkcję uspołnicającą aksjonormatywną przestrzeń kultury, obejmując dążenie do podporządkowania sobie pozostałych etosów bądź redukcji ich opozycyjnego charakteru wobec etosu państwowego jako dominującego (Gajda, 2006, s. 81). Jednak, co zaznacza Sośnicki, te trzy wyróżnione rodzaje etosu: państwowy, moralny i społeczny, nie powinny się pokrywać swoim zakresem, ze względu na zakres realizowanych przez nich zadań:

Nasze sumienie obywatelskie może być zgodne w treści z naszym sumieniem moralnym, a jednak nie przestają one być różne, gdyż etosy, które w formie potencjalnej w nich żyją, mają różne właściwości. Jeżeli tedy wychowanie państwowe pragnie rozwinąć sumienie państwowe, to ma ono zupełnie inne zadanie niż

wychowanie moralne lub społeczne. Mimo to, że w wielu punktach dążenia ich mogą się schodzić, funkcje ich są inne. Te same zasady są rozumiane i spełniane z innego punktu widzenia i innego stanowiska na terenie rodzimych etosów (1933, s. 200).

Niespełnienie tak sformułowanej zasady, co jest charakterystyczne dla etosu państwowego o charakterze autorytarnym, stanowi zagrożenie totalitaryzmem, imperialistycznymi dążeniami (eufemistycznie określonymi przez Sośnickiego mianem „zaborczości”) oraz zablokowaniem rozwoju sfery społecznej:

Czasami znów etos państwowy stara się całkowicie wyrugować etos moralny i zająć jego miejsce. Ogłasza się on wprost etosem moralnym. Lojalność, podporządkowanie się państwu i pozytywna współpraca z nim stają się cnotami moralnymi, a wyroczenie przeciwko prawu i duchowi państwa jest nie tylko przestępstwem wobec państwa, ale wprost grzechem przeciw moralności, słowa i organa państwa nabierają charakteru instytucji religijnych i zazwyczaj przyjmują rolę świeckich bożyszcz na ziemi, a zasadnicze prawa państwa stają się niewzruszalnymi dogmatami (s. 187).

W odniesieniu do warunków rozwoju wychowanków, kolonizacja etosów moralnego i społecznego przez etos państwowy prowadzi do rygoryzmu moralnego, dogmatyzmu myślenia i erozji indywidualnych form tożsamości:

Etos państwowy, który całkowicie oświadczył strukturę psychiczną obywateli i wyrugował z niej inne etosy, okazuje skrajną tendencję do ustalenia się. Wprowadza on martwą jednolitość i bezduszną harmonię. uregulowawszy wszystko według swych zasad, uwolniwszy się od wszystkich swoich konkurentów ukrytych w indywidualnościach jednostkowych, wprowadza jednostajność życia i zarazem usuwa wszelkie zjawiska, stosunki i sytuacje, któreby zmieniając się, mogły pobudzić go do życia od wewnątrz (s. 190).

Sośnickiego idea wychowania państwowego przeciwstawia się totalizującemu ujęciu państwowości wyrażanemu w myśli Hegla, unifikującemu treści etosu moralnego, społecznego i państwowego (Sośnicki, 1993, s. 199). Tego rodzaju uspołnienie etosów różnorodnych w swojej naturze i funkcji jest charakterystyczne dla autorytarnej postaci etosu państwowego, któremu, w waloryzującym ujęciu, przeciwstawia Sośnicki etos liberalistyczny, czyli taki, który „ustosunkowuje się w sposób liberalistyczny do innych etosów; czy to idzie o etos moralny, czy o etosy grupowe” (s. 189). Etos liberalistyczny – dowodzi autor – wzmacnia siły wewnętrzne państwa, wyłaniające się z indywidualności jednostek lub spośród grup społecznych, przyczyniając się do jego rozwoju, a także do rozwoju obywatelskiego potencjału jednostek.

Etos państwowy nadaje sens i treść wychowaniu państwowemu, które jest wychowaniem do jego „pełnego przeżycia” (s. 203), odnosząc się do społecznej, afektywno-wolicjonarnej i intelektualnej sfery rozwoju wychowanków. Nawiązując do założenia o tworzeniu w wychowaniu państwowym warunków do pełnego przeżycia przez ucznia etosu państwowego, zaznaczyć należy, że w odniesieniu do jego intelektualnej strony, Sośnicki pisze, iż „[r]ozumowe przeżywanie etosu państwowego polega [...] na rozumieniu charakteru

i ducha państwa, jego życia i losu” (s. 203). Ten komponent etosu państwowego ma szczególne znaczenie dla zachowania równowagi między sferą afektywną i intelektualną struktury psychicznej wychowanka, bo choć Sośnicki wskazuje na istotne znaczenie przywiązania do państwa (które motywuje do działania zgodnego z obowiązującymi w nim zasadami i normami), przestrzega przed nadmierną afektywnością, pisząc: „[c]zęsto spotyka się żądanie, aby wychowanie państwowe zmierzało do wywołania miłości do państwa. Żądanie to jest zbyt wygórowane. Różnica między przywiązaniem a miłością jest różnicą między spokojnym, równym i trwałym wzruszeniem, a wybuchowym i żywiołowym afektem” (s. 194). Uwagi te wydają się szczególnie aktualne w związku z dominującym w Polsce modelem instytucjonalnej edukacji obywatelskiej, w którym centralne miejsce zajmuje martyrologiczna wizja naszej historii i patetyczna formuła jej prezentacji, skupiona wokół celebracji symboli narodowych i pielęgnowania postaw bezwarunkowej miłości do ojczyzny (egzemplifikacje dotyczą w tym przypadku czynów heroicznych, nierzadko okupionych śmiercią). Problematyka zasad i reguł rządzących demokracją (etos demokracji), kształtowanie postawy zaangażowanego i krytycznego obywatela zajmuje tu miejsce marginalne (por. Zalewska, 2013). Podobnie niepokoić może zjawisko nasilającego się kultu bohaterów narodowych (nieradko wzbudzających kontrowersje). Jak bowiem zauważa Sośnicki, „Jeżeli jednak indywidualne postacie mogą być wyszukiwane dla wychowania państwowego, to właśnie nie w swych rysach osobniczych, ale w tych czynach i właściwościach, w których spełnia się przez nie etos państwowy”, i dalej: „czynienie z kultu osób właściwego celu wychowania, ponad etosem państwowym lub nawet równorzędnie z nim, jest chybieniem tego celu” (1933, s. 194).

Przywiązanie jako preferowana forma emocjonalnej relacji z państwem ma także decydujące znaczenie z punktu widzenia stagnacji/ewolucji etosu państwowego, bowiem „Przeżywanie nie jest tu rozumiane jako bierne poddawanie się mu, ale jako proces złączony ze świadomą współpracą nad rozbudowywaniem go” (s. 230). Autor koncepcji wychowania państwowego odróżnia przy tym bierne i czynne przeżywanie etosu; jedynie w drugim przypadku znajduje ono przełożenie na potencjał obywatelski jednostki, dostarczając podstawy kształtowaniu się poczucia odpowiedzialności za sposób, w jaki wykorzystuje ona normy i zasady etosu.

Rezultaty wychowania państwowego sprowadza Sośnicki do głębokiej interioryzacji zasad etosu państwowego, które „wchodzą w skład struktury psychicznej wychowanka, nadając jej znamienne rysy i wyznaczając sposób postępowania” (Gajdamowicz, 1994, s. 104). Dokonując próby rekonstrukcji znaczenia interioryzacji etosu państwowego dla rozwoju kompetencji obywatela, autor wskazuje na konieczność „stworzenia takich właściwości człowieka, które by go uzdalniały do wzajemnej pomocy, do współdziałania i do pozytywnego współżycia z innymi” (Sośnicki, 1933, s. 58-59).

Preferencje dla takiego (pozytywnego) modelu relacji międzyludzkich wynikają u Sośnickiego z przekonania o konieczności odwoływania się w przypadku społecznych, politycznych i kulturowych kolizji do wspólnych wartości, norm, zasad i symboli. Etos państwowy jako ich źródło pełni zatem funkcję regulacyjną — dlatego Sośnicki kładzie nacisk na tworzenie w toku wychowania warunków sprzyjających głębszej interioryzacji jego składowych elementów, prowadzącej do ukształtowania podświadomej struktury, którą nazywa „usposobieniem państwowym”.

W świetle *Podstaw wychowania państwowego*, rdzeniem postaw obywatelskich stać się powinno przywiązanie podmiotu do państwa i państwowości, a jednocześnie jego refleksyjność i sprawczość. Aktywność obywatelska nie ogranicza się bowiem do recepcji i akceptacji etosu państwowego, ma ona także swój twórczy, kreatywny wymiar, bowiem rekonstruowanie i konstruowanie etosu państwowego jawi się jako wyzwanie i zadanie obywateli. Jego realizacja przyczynia się do rozwojowej dynamiki zmian wszystkich obszarów rzeczywistości.

Zaangażowanie obywateli w sprawy państwa nieodmiennie wiąże się z odpowiedzialnością za podejmowane działania i ich skutki, przy czym, jak pisze Sośnicki, „[w]ychowanie państwowe pragnie wzbudzić przede wszystkim odpowiedzialność przewidującą” (s. 230). Wymaga one podjęcia namysłu nad możliwymi konsekwencjami naszych czynów. Akcentując znaczenie obywatelskiej refleksyjności i intelektualnego wymiaru postaw obywatelskich, Sośnicki wpisuje się w etyczny nurt rozważań nad tą kwestią, zapoczątkowany przez Arystotelesa, który wskazywał na konieczność podejmowania przez podmioty wysiłku zmierzającego do „roztropnego rozeznania w sytuacji” i czuwania nad moralnym ładem państwa (Habermas, 1983, s. 36). Pytając o warunki czynnego zaangażowania się w działania na rzecz państwa (wspólnoty) i związane z taką postawą zadania wychowania państwowego (jako obszaru ich kształtowania), Sośnicki podkreśla znaczenie wolnej woli podmiotu, twierdząc:

Tylko czyny spełniane zgodnie z etosem z dobrej woli, świadczą o czynnym przeżywaniu go; tam gdzie wypływają one z przymusu z nim złączonego, lub gdzie nabierają zewnętrznej formalnej zgodności z normami prawnymi, tam mamy do czynienia ze stosowaniem się do minimalnych wymagań treści etosu, ale nie ma przeżywania go czynnego (1933, s. 230).

Szczególne znaczenie dla kształtowania autonomii woli jednostki wydaje się mieć, w świetle przywoływanych treści, wychowanie państwowe, a zarazem obywatelskie, respektujące podmiotowość ucznia – w tym jego sprawczość i decyzyjność. W praktyce odnosić się ono będzie do tworzenia okazji do podejmowania działań na rzecz środowiska lokalnego (szkoły), w toku których uczeń zyskuje realny wpływ na jego kształt.

Sośnicki akcentuje intelektualny wymiar wychowania państwowego, o ile jest ono osadzone w waloryzowanym przez niego liberalistycznym modelu państwowego etosu. Idea światłego, a zatem dobrze wykształconego obywatela, która nieodłącznie towarzyszy jego pisarstwu, wymaga odwoływania się w szkole do różnego typu wiedzy, stanowisk i poglądów. Z tego powodu przeciwstawia się kolonizacji przestrzeni edukacyjnej przez etos autorytarny, który „wyeleminuje z wiedzy wszystko, co jest dla niego obojętne lub z nim niezgodne, lub gdy będzie się uciekał do sztucznego naginania i fałszowanie wiedzy, pozbawiając ją wolności, prawdy i obiektywności” (s. 230).

Stawiając pytanie o realizacyjną stronę koncepcji wychowania państwowego, obejmującą jego treści, metody i środki, Sośnicki skupia się na naszkicowaniu jej podstawowych komponentów, newralgicznych punktów, dostarczając propozycję do dalszego namysłu. W odniesieniu do treściowego aspektu tejże koncepcji, Sośnicki dostrzega prorozwojowy potencjał „kolizji społecznych” i uznaje wychowanie państwowe za ważny

obszar uczenia się strategii zarządzania nimi na trzech etapach: powstawania, przebiegu i rozwiązania. W procesie wychowania wykorzystywać można tak kolizje pojawiające się w środowisku szkolnym (klasowym), jak i takie, w których uczniowie nie uczestniczą bezpośrednio. Stwarza to okazję do kształtowania racjonalnej postawy wobec sytuacji problemowych, poczynsz od etapu rozpoznawania istoty kolizji (nazwania problemu), z którym wiąże się także pytanie Sośnickiego o to, „jak wychowywać do zapobiegania kolizjom zbytecznym i nieproduktywnym?” (s. 54). W kwestii kryteriów rozpoznawania tego typu kolizji uzyskujemy, co prawda, dość ogólnikowe stwierdzenia dotyczące ich niekiedy regresywnego znaczenia rozwojowego (jednostkowego i społecznego), jednak – jak się wydaje – diagnoza, analiza i klasyfikacja istniejących współcześnie napięć pomiędzy różnymi typami etosu społecznego (czyli „kolizji”, w języku Sośnickiego) pod kątem ich potencjału dla rozwoju jednostek i społeczeństwa może stanowić interesujący i ważny moment we współczesnej edukacji obywatelskiej. Z tego punktu widzenia dostrzegamy także potencjał kolejnej propozycji Sośnickiego odnoszącej się do analiz „kolizji”. Autor, będąc rzecznikiem kształcenia formalnego, akcentuje także znaczenie tego typu działań dla rozwoju myślenia ucznia, co stanowi jeden z aspektów wychowania państwowego/obywatelskiego. Dwa pierwsze etapy (powstawania i przebiegu kolizji) tworzą okazję do doskonalenia procesów analizy i syntezy, konstruowania argumentów, negocjowania, sięgania do różnych źródeł informacji (autor rekomenduje tu, między innymi, metodę projektów). Autor akcentuje także walory tego rodzaju aktywności uczniów dla rozwoju ich kompetencji społecznych oraz kształtowania poczucia wspólnotowości, odnosząc się do kwestii rozwijania postaw współpracy i lojalności uczniów wobec wspólnie wypracowanych rozwiązań.

Realizacyjny aspekt wychowania państwowego zaproponowany przez Sośnickiego obejmuje taki model programu nauczania, który – w nawiązaniu do typów programów szkolnych wymienianych w literaturze przedmiotu – uznać można za odpowiednik programu określanego mianem wzorca ześrodkowanego na problemach (Ornstein i Hunkins, 1998), ze względu na formalny aspekt zaproponowanych treści, jak i procedurę pracy nad nimi.

W odniesieniu do środków wychowania państwowego, Sośnicki wyodrębnia ich trzy zasadnicze grupy, do których należą:

- a) rzeczywiste i aktywne formy współdziałania młodzieży w ramach różnego rodzaju działań pożytecznych dla państwa, np. polegających na czynnym lub biernym (tj. w roli obserwatorów) uczestniczeniu w dyskusjach, obradach oraz angażowaniu się w działania na rzecz środowiska politycznego i społecznego; obszarem takiego zaangażowania może stać się także „państwo szkolne” (jak je nazywa Sośnicki). Od strony metodycznej wiąże się to z ideą uczenia się przez działanie, stosowaniem metod problemowych i z pracami projektowymi; warto podkreślić, że uczeń ma tu status podmiotu współdecydującego o funkcjonowaniu szkoły (a nierzadko także środowiska lokalnego);
- b) środki wychowania oparte na ceremonializmie, symbolach, rytuałach, wartościach istotnych z punktu widzenia ukonstytuowanego bytu państwowego i jego etosu; środki te dotyczą wspólnoty przeżywającej (tj. odczuwającej podobne emocje, co jest ważne dla zachowania jej spójności);

c) środki wychowania o charakterze intelektualistycznym, które „polegają na teoretycznym i rozumem rozważaniu spraw państwa” (Sośnicki, 1933, s. 187) – w tym znaczeniu Sośnicki akcentuje stronę poznawczą wychowania państwowego, pośrednio nawiązując do zagadnienia propedeutyki politycznej.

Podsumowując kwestię wychowania państwowego w ujęciu Sośnickiego, zarówno w wymiarze ideowym, jak i realizacyjnym, warto podkreślić, iż jest ono osadzone w modelu liberalistycznym, ma silnie intelektualny wymiar oraz pozostaje skoncentrowane wokół kwestii kształtowania kompetencji sprawczych podmiotu wychowania, jego odpowiedzialności za własne czyny oraz gotowości do angażowania się w życie wspólnoty. Nakreślona przez Sośnickiego perspektywa pozwala mu na wskazanie potencjalnych dystrofii wychowania państwowego, tj. zagrożeń i błędów stanowiących blokadę na drodze wychowania obywatela. Zalicza do nich:

- a) ideologiczne zawłaszczenie sfery społecznej i całości wewnętrznego życia jednostek przez etos autorytarny, kolonizujący przestrzeń rozwoju i wychowania oraz przyczyniający się do blokowania sprawczej siły jednostek;
- b) fanatyzm;
- c) pozór w wychowaniu, rozumiany jako „zewnętrność etosu państwowego” – chodzi tu o fasadowe działania wychowawcze, podejmowane przez wychowawców pod zewnętrznym przymusem; powierzchowność etosu państwowego i jego „zewnętrność” związana z brakiem możliwości przeżywania go na gruncie edukacji może doprowadzić do sytuacji, gdy dominuje „kaszodziejska gderliwość na temat państwa, jak też wystrzałowa patetyczność, [które] nudzą i chybiają celu; co najwyżej wywołują one powtarzanie ogólnikowych frazesów” (s. 217);
- d) antyintelektualizm, uobecniający się w sytuacji, gdy wychowanie państwowe jest przeciwstawiane wychowaniu umysłowemu, zaś „szkoła [by] traciła coraz bardziej charakter instytucji kształcącej, a stawała się jedynie instytucją wychowującą” (s. 212).

Zaprezentowana lista zagrożeń wymaga krótkiego komentarza. Ideologizacja etosu państwowego następuje między innymi w efekcie jego utrwalenia się i przyjęcia statusu wyłączności. Dla samego wychowania (państwowego) niesie to niebezpieczeństwo „przesadnego tradycjonalizmu, który nie bacząc na zmienione warunki życia i na powstawanie nowych stosunków między ludźmi, nie chce niczego zmieniać ze swoich zasad” (s. 202). Prowadzi on do nastawienia na przeszłość i swoistej inercji wobec teraźniejszości, co czyni wychowanie państwowe nieadekwatnym wobec jej wyzwań, pozbawia je możliwości rozwoju. Anihilacja innych etosów wobec dominującego prowadzi ludzi do zacieśniania horyzontów poznawczych i uniemożliwia lub utrudnia ocenę rzeczywistości dokonywaną z różnych punktów widzenia – taki stan rzeczy Sośnicki określa mianem „oportunistycznego zasklepiania się”, stanowiącego zagrożenie fanatyzmem. Nierozwojowy charakter zideologizowanego etosu i, w konsekwencji, fanatyzm wynikają z niezdolności do akceptacji innych perspektyw oglądu rzeczywistości oraz negowania odmienności, prowadząc do konsekwentnej redukcji społecznych mechanizmów twórczej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości.

Przechodząc do próby całościowego namysłu nad koncepcją wychowania państwowego w ujęciu Sośnickiego, warto zauważyć, że stanowi ona swoisty kontrapunkt dla aktualnie implementowanej w przestrzeni praktyk edukacyjnych koncepcji wychowania narodowo-patriotycznego; kontrapunkt godny namysłu, gdyż, z racji swojego historycznego osadzenia, nienaznaczony kontekstem aktualnej rywalizacji politycznej pomiędzy grupami reprezentującymi konkurujące idee państwowości. Edukacja państwowa, w świetle tej koncepcji, to edukacja do wspólnoty naznaczonej różnorodnością – zarówno w wymiarze kulturowym (tj. w odniesieniu do różnorodności etosów wchodzących w jej zakres), jak i w wymiarze społecznym, uwzględniającym różnorodność społecznych grup i ich interesów. Idee wychowawcze odnoszą się tu do wspierania rozwoju obywatela prezentującego o tyle refleksyjny, tj. naznaczony zdolnością do rozważnego dokonywania ocen, stosunek wobec rzeczywistości, jak i żywe zaangażowanie w sprawy państwa jako dobra wspólnego, a zarazem przedmiotu afektywnych nastawień. W tym sensie idee patriotyzmu, o ile wywodzą ich sens z myśli Sośnickiego, ujmowane w kategoriach treści wychowania państwowego, stanowiąc będą czynnikiem koncyliacyjny, zorientowany na promowanie społecznej spójności, nie pozostając semantycznymi formami pozbawionymi treści, ani też nie stanowiąc oręża w walce politycznych przeciwników.

Poglądy Sośnickiego odnośnie do wychowania państwowego wydają się szczególnie inspirujące w zestawieniu ze współczesną koncepcją kosmopolitycznego obywatelstwa (Nussbaum, 2016), na gruncie której wskazuje się na potrzebę i możliwość powiązania wartości i norm o charakterze uniwersalistycznym z etycznymi preferencjami danego społeczeństwa (ukształtowanym historycznie i kulturowo fundamentem jego tożsamości). Jednocześnie intencją zwolenników tego podejścia jest redukcja niebezpieczeństw wynikających z odwoływania się we współczesnym dyskursie publicznym do skrajnego uniwersalizmu lub nacjonalizmu (Kalbarczyk, 2013). Ta ostatnia tendencja ujawnia się z całą mocą (i umacnia) w Polsce, zwłaszcza w tych obszarach socjalizacji i edukacji, w których propaguje się zmitologizowaną wersję naszej historii i podsycania nietolerancję oraz wrogość wobec odmienności. Determinowane w ten sposób zamknięte obywatelstwo zawiera elementy ksenofobiczne, strach przed innym, czynienie z niego „wroga «polskości»” (Wonicki, 2011, s. 9), podczas gdy przygotowaniem do obywatelstwa otwartego, osadzonego w tradycji liberalnej jest „wytworzenie postawy humanistycznej, a więc otwartej, nastawionej na zrozumienie tego, jakże wszystkim ludziom przysługują prawa oraz propagowanie świadomości tego, że prawa te są wyrażone w różnych językach i okolicznościach” (s. 6). Proponowane rozwiązania szczegółowe dla takiej edukacji są w dużej mierze spójne z założeniami Sośnickiego, chodzi mu bowiem o refleksyjny, krytyczny i zarazem afirmatywny stosunek ucznia do własnej historii i kultury, o świadome obywatelstwo, budowane wokół ogólnoludzkich wartości i silnie nacechowane pierwiastkiem intelektualnym.

Bibliografia

- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Calhoun C. (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Devetak R. (2006). Postmodernizm. W: R. Burchill, R. Devetak (red.), *Teorie stosunków międzynarodowych* (s. 234-235). Przeł. P. Frankowski. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajdamowicz H. (1991). *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Habermas J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hobbes T. (1954). *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*. Przeł. Z. Znamierowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kalbarczyk T. (2013). Między etnocentryzmem a uniwersalizmem. Jak prowadzić dialog i szukać fundamentów globalnego porozumienia?. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 1, 155-164.
- Maffesoli R. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nussbaum M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Fundacja Kultura Liberalna.
- Ornstein A., Hunkins F. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356. Zaczepnięte 11 października 2017. Strona internetowa <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356>
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Tonnies F. (2008). *Wspólnota i stowarzyszenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wonicki R. (2010). O potrzebie kosmopolitycznego obywatelstwa. *Zoon Politicon*, 1, 74-83.
- Zalewska E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Summary

**Kazimierz Sośnicki's concept of national education as a contribution
to the discussion about contemporary model of civic education in Poland**

The article involves an attempt to reflect on the possibility of using the concept of national education, as developed by Kazimierz Sośnicki, as an inspiration for discussions about the shape of civic education in Poland. The authors make a critical reconstruction of Sosnicki's theory of national education, referring to its basic categories, such as: state ethos, national education and its means, the dystrophies of national education and their consequences for development of civic competences. The concept of Sośnicki's state education is analyzed against the background of current challenges for civic education embedded in the democratic model of the state.

Keywords: theory of education, philosophy of education, civic education, national education, Kazimierz Sośnicki.