

ESTETYCZNE PRZEDSTAWIENIE ŚWIATA JAKO GŁÓWNE

ZAJĘCIE WYCHOWANIA¹

Jedyne i zupełne zadanie wychowania można wyrazić tylko za pomocą pojęcia moralności.

Możliwe, a nawet dozwolone jest przyjęcie dla wychowania tak wielu zadań, jak wiele jest celów godnych człowieka. Wówczas jednak mielibyśmy tyle analiz pedagogicznych, ile jest tych zadań. Badania przeprowadzano by w oderwaniu od ich powiązań. Nie dałoby się dostrzec tego, że poszczególne działania wychowawcy muszą mieć swoje granice ani tego, w jaki sposób mogą one na siebie wpływać. Gdyby każdy zamiar chciano urzeczywistnić wprost, wkrótce doszłoby do konstatacji, że ma się zbyt mało środków i obojętnie czego by nie starano się uczynić, dziesięć razy więcej można by zrobić w wyniku działań niezamierzonych. W taki sposób wszystkie elementy wchodzące w skład wychowania znalazłyby się poza swym właściwym odniesieniem. Ten sposób badań nie nadaje się więc do określania punktu wyjścia analiz pedagogicznych. Jeśli trzeba dokładnie przemyśleć zakres działania pedagogiki jako całości oraz sposób jego planowego urzeczywistnienia, to trzeba najpierw w pełni ująć *zadanie* wychowania.

Moralność akceptuje się powszechnie jako *najwyższy* cel człowieka i jego wychowania. Kto by temu przeczył, sam chyba nie wiedziałby, czym ona jest. Żeby moralność uczynić *wyłącznym* celem człowieka i wychowania, należy *rozszerzyć jej zakres* przez ukazanie jej *koniecznych podstaw*, to znaczy: warunków jej *realnej możliwości*.

Dobra wola jest myślą powszechnie znaną i słusznie uznawaną za *bliską ludziom*. Oznacza ona stałe postanowienie myślenia o sobie jako indywiduum, które podlega

powszechnie obowiązującemu prawu. Przypomina o tym słowo: „etyczność”. Jeśli dołączymy do tego jeszcze siłę i upór, za pomocą których człowiek kieruje dobrą wolą mimo przeciwnych jej „poruszeń umysłu”, to etyczność stanie się *cnotą*, siłą, a także czynem i skutkiem woli w ten sposób zdeterminowanej. Pozostaje jeszcze pytanie, co oznacza pojęcie postępowania zgodnego z prawem moralnym. Następnym problemem jest zagadnienie słusznej oceny w momentach bezpośredniego zetknięcia się człowieka i losu, a następnie, problem tego, co wówczas należy zrobić, wybrać lub pominąć jako to, co najlepsze, stanowiące właściwe i jedyne dobro. – Filozofia *znajduje wszystko bezpośrednio w pojęciu*; od człowieka oczekuje albo też żąda tego samego jako bezpośredniego przejawu *wolności*.

Czy ten sposób przedstawiania, jaki został tu zaprezentowany, daje coś wychowawcy?

Gdyby założyć, że mówimy tu wyłącznie o wychowaniu moralnym w najściślejszym tego słowa znaczeniu (bez uwzględniania wszelkiego rodzaju ćwiczeń lub wzmocnienia energii duchowej i fizycznej), czy to, co tak jednoznacznie jawi się filozofowi, gdy zajmuje się on *pojęciem* etyczności, jest *dane* także nauczycielowi? Czy widzi on dobrą wolę w taki sposób, że nie musi niczego więcej już robić, jak tylko odciągnąć ją od pewnych skłonności i zwrócić ku właściwym przedmiotom, na które wskazał w wykładzie moralności? Czy i on może korzystać z inteligibilnych² narzędzi poznania i dochodzić do tych samych wniosków bez znajomości przyczyny opisywanych zjawisk? Dla zwolennika nowszych systemów³ lepiej będzie spokojnie oczekiwać, aż radykalne dobro całkowicie samo objawi się w wychowanku. A jeśli wraz z nim pojawi się zło? Trzeba będzie też respektować wolność wychowanka jako człowieka. Nauczyciel nie powinien jej *tłamsić przez niewłaściwe usiłowania*. Konsekwentnie będzie zaniechać realizacji najważniejszej części zajęcia wychowania, a w końcu ograniczyć się do *przekazu uwag i napomnień*. Coś

podobnego zaprezentował już jeden ze zwolenników owych systemów i było to poważnie rozważane.

Nie należy jednak zbyt przykładać się do stosowania tych teorii, gdyż wskutek takiej praktyki rozpadłyby się wkrótce po powstaniu. Miejmy nadzieję, że przeciętny filozof transcendentalny, który zwróci uwagę na wychowanie, będzie umiał również wskazać właściwy punkt wyjścia do dyskusji na jego temat. *Musi* być ono możliwe, trzeba wprawdzie obdarzyć je tytułem prawnym, następnie przygotować dogodne warunki do jego realizacji w świecie zmysłowym, aby dla wszystkich pogląd realistyczny mógł zachować ważność. Wolność na kształt *przyczynowości ujawnia się* w świecie *zjawisk* przez swe żądanie. Dlatego też świat empiryczny uporządkowany przez wychowawcę trzeba uczynić przyczyną wolności wychowanka. Tym sposobem wyznaczyliśmy nasze pole, choć jeszcze nie reguły postępowania. To należy do samego wychowawcy. Filozof transcendentalny później wydedukuje te zasady z systemu.

Etyczność jest dla wychowawcy *wydarzeniem natury*, które można zaobserwować w duszy wychowanka przypadkowo i tylko w pewnym zakresie w poszczególnych momentach. Jednak powinno ono dokonywać się i zachować trwałość w każdym aspekcie, a ponadto pochłaniać wszystkie inne zdarzenia, myśli, skłonności, pożądania i przekształcać je w siebie. W takiej doskonałej formie musi owe wydarzenie angażować *wszystkie* duchowe siły wychowanka. W niedoskonałej formie, w której się rzeczywiście realizuje, dobra wola, posiada pewną część aktywności etycznej jako fragment całości. Część tę wyznacza się w odniesieniu do tego, *jak duża* jest dana aktywność w określonym momencie. W zależności od czasu rośnie, zmniejsza się, znika, staje się negatywna, znów wzrasta, a wszystko to można śledzić dzięki obserwacji i *o ile tylko* wychowanek wyraża się otwarcie.

W całej swej określoności etyczność dokonuje się w sposób konieczny – jako niezawodny rezultat pewnych przyczyn duchowych tak samo niezbędnych, jak każdy skutek w świecie zmysłowym. Jednak nie na kształt praw fizyki, które nie mają jakiegokolwiek związku z zasadami działania duchowego. Wychowawca na równi z astronomem przez pytania do natury i dokładne wnioskowanie próbuje z obserwacji dostępnych mu zjawisk wydobyć ich charakterystyczne cechy i w ten sposób odkryć, jak można je modyfikować zgodnie z przyjętym celem i planem. W tym realistycznym stanowisku nie ma miejsca na jakikolwiek idealizm. Żaden przejaw *wolności transcendentalnej* nie może mieć ingerować w kompetencje i zakres działań wychowawcy. Cóż bowiem dałyby mu cuda pozbawione prawidłowości, jakie mają miejsce w istocie ponadnaturalnej? Nie może on liczyć na ich wsparcie ani nie da się ich przewidzieć, ani też zapobiec komplikacjom z nimi związanym. Czy mógłby je *sprowokować* albo *usunąć przeszkody*? – Czy *miałby* stracić absolutną władzę? Czy zatem *oprócz właściwej tylko dla niej*, najbardziej pierwotnej zdolności *rozpoczynania wszystkiego*, istnieje jeszcze coś innego powodującego te same skutki? Czyżby to, co intelligibilne, znów uwięziono w mechanizmie natury? Miejmy nadzieję, że filozofowie lepiej przypomną sobie swoje własne pojęcie. *Transcendentalnej wolności nie można napotkać w świadomości jak jakiegoś zjawiska wewnętrznego*. W przeciwieństwie do tego, *wolność wyboru*, którą wszyscy odnajdujemy w sobie, otaczamy troską jako najpiękniejszy przejaw naszego człowieczeństwa, który chcielibyśmy wyróżnić spośród innych cech istnienia. Ten właśnie atrybut wychowawca stara się wywołać i umocnić.

Sprawić, aby wychowanek przez wybór dobra i odrzucenie zła odnalazł samego siebie – to wyłącznie jest kształceniem charakteru. Z pewnością wyniesienie do samoświadomej osobowości powinno się dokonać w umyśle ucznia jako rezultat jego własnych działań. Nonsensem byłoby, gdyby wychowawca chciał sam stworzyć potrzebną do tego siłę, a

następnie próbował ją przekazać swojemu podopiecznemu. Może on jedynie usprawnić działanie mocy już istniejącej, która z *konieczności* jest *wierna swej naturze* w taki sposób, aby bezbłędnie i pewnie dokonywała owego wyniesienia. Wyprowadzenie i kontynuację tego procesu musi on uważać za swoje główne zadanie.

Teraz dokładniejszemu badaniu filozoficznemu trzeba poddać pojęcie etyczności. Na początku będzie to zwykła analiza, która zostanie przedłużona o konieczną syntezę *podstaw* wykazujących, do czego *odnosi się* to pojęcie. Nie można jednak ich włączać *do jego zakresu*. Formuła naszego badania może być stosowana bardzo szeroko, ale tutaj nie da się jeszcze wykazać całej jej jasności i ścisłości.

Posłuszeństwo jest pierwszym predykatem dobrej woli. W opozycji do niego musi się znajdować jakiś *nakaz* lub przynajmniej coś, co może się nim wydawać. Jego przedmiotem jest coś *nakazanego*. Nie każde jednak posłuszeństwo jest etyczne. Polecenie należy zweryfikować, obrać i uznać za obowiązujące, a to oznacza, że uczeń musi sam dla siebie podnieść go do rangi nakazu.

Człowiek etyczny nakazuje sam sobie, ale co? Tu powstaje konsternacja. Kant, który najlepiej ze wszystkich myślicieli ją odczuł, po długim wahaniu w miejsce treści wstawił pośpiesznie formę nakazu – powszechność, dzięki której polecenie można odróżnić od chwilowej zachcianki. Inni filozofowie umieszczają tu swoje pojęcia teoretyczne: zbliżenie do boskości, zwyczajów, prawa państwowego, a nawet pożytku i przyjemności*. Kto jest bezstronny, ten uzna puste miejsce za w istocie puste. Zatem będzie wnioskował, że wszyscy znamy pojęcie etyczności i gdyby zawierał się w nim *jakiś określony* przedmiot

* Dla porównania można by tu przytoczyć fragment z VI księgi *Państwa* Platona (505 B): „Tłuszczy powietrze wydaje się dobrem, temu zaś, kto postąpił w nauce, poznanie”. W tym fragmencie filozof gani koncepcję błędnego koła: „Ci jednak nie potrafią dowieść, jakie poznanie, lecz muszą powiedzieć: poznanie dobra”. (Przytoczenie za wydaniem polskim: Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo AKME, Warszawa 1990, s. 344n – dop. tłum.)

nakazu, znalazłbyśmy go razem z tym pojęciem. Nakaz nie zawiera więc *żadnego sprecyzowanego* przedmiotu. Mimo to przedmiot ten *odnosi się* on do nakazu, który trzeba przyjąć. Nakaz sam w sobie jest wolą. Chcenie woli musi być przed posłuszeństwem. Jeśli więc to pierwotne chcenie jest nieokreślone, aczkolwiek rzeczywiste, to najwidoczniej jest ono *czymś niezdefiniowanym i wielorakim*. Tutaj ukryta jest przyczyna wyjaśniająca, dlaczego nie dotrzemy do przedmiotu nakazu przez posłuszeństwo – naprzeciw niego bowiem znajduje się tylko *pojęcie ogólne* jako nakaz, innymi słowy: chcenie, które w stosunku do wszystkich indywidualnych i przypadkowych skłonności oraz pożądań jawi się jako nakaz.

Zanim zastanowimy się, co odróżnia między sobą akty woli rozkazującej chceniu, konieczne są jeszcze dwie uwagi. Po pierwsze, nie są one niczym etycznym, gdyż jako wcześniejsze istnieją niezależnie, *zanim* wejdą w stosunek nakazu ze skłonnościami. Jednak gdy tylko staną się jednym z członów tej relacji, należą już do etyczności. Tego, co pierwotne w chceniu, należy szukać w zupełnie innej sferze niż etyczna. Po drugie, skoro owe nieokreślone akty mają wpływać na posłuszeństwo, to *należy je tak zbudować*, aby dały się ująć za pomocą ogólnego pojęcia, do którego odnosi się powszechny konsekwencja, *wyłączna* uwaga, samokrytyka oraz pokora. Konstrukcja ta musi mieć takie własności, żeby wszystko, co jest jej obce, odrzucono. Musi przy tym wnosić do przeciwieństwa *ścistość* i rozróżniać to, co godne i dobre od tego, co niegodziwe i złe. Dzięki niej wydzwięk imperatywów moralnych będzie wyrazisty i przenikliwy. Wpierw jednak należy sformułować stosunek intelektu do *skłonności*. Tego rodzaju konstrukcja nie może być tylko logiczna. Z dobrze usystematyzowanej nauki o moralności nie da się nauczyć odpowiedniego życia. Taka nauka ostudza wolę. Potrzeba tutaj jednocześnie poetyckiej i pragmatycznej struktury. Najwyższy już czas znaleźć elementy, które na nią się składają.

Daremnie próbowano by narzucić żądom posłuszeństwo, gdyby zaraz potem przetworzyć na ich kształt intelekt. Wiecznie prawdziwe pozostaje twierdzenie Kanta, że żadna zasada praktyczna nie może domagać się dla jakiegokolwiek przedmiotu realności. Wynika z tego, że intelekt nie jest pierwotnie wolą, gdyż ona niechcąca niczego byłaby sprzecznością. On postrzega i *osądza* zgodnie z tym, co poznał w doskonały sposób. Najpierw patrzy i przeprowadza rozróżnienia, następnie kieruje się uwagą i znowu obserwuje. Człowiek posłuszny sam wytwarza polecenie *jako* nakaz. Czy ma on wówczas jawić się sobie samemu jako ustanawiający nakaz czy jako napotyający konieczność już istniejącą? Czy ma uważać siebie za *właściciela* swego wewnętrznego zasobu sensu i życia? Czy też dla słuszności jego oceny byłoby lepiej, gdyby starał się tylko zgłębić obcą wolę jakiegoś doskonałego intelektu? *Nie* powinien utożsamiać się z tym, który ustanawia polecenie, gdyż wówczas zniweczy się posłuszeństwo. Jeżeli bowiem w jakimkolwiek sensie chcenie okaże się podstawą nakazu, to jedna samowola zastępuje miejsce innej. *Człowiek etyczny jest na wskroś pokorny.* Właśnie *taką* znajomość pojęcia etyczności zakładałem w tym punkcie dyskusji.

Niech zatem wychowanek jawi się sobie jako ten, który trafia na konieczność. Może jednak nie posiada on żadnego przedstawiania siebie, gdyż równie dobrze mógłby ją odnaleźć bez zwracania uwagi na swoją osobę? To pytanie nieco dalej rozwiąże się samo. Wpierw należy rozważyć kwestię: jaką konieczność tu znajdujemy? Z pewnością nie chodzi o teoretyczną. Znana jest różnica między *powinnością* a *przymusem*. Uznać jakiś nakaz to nie przystać na coś, czego nie można zmienić. Nie jest to też konieczność *logiczna*, gdyż w gruncie rzeczy ona także jest jakimś przymusem, a poza tym wskazuje na wyższą zasadę i oddala pytania o przyczyny i sposoby działania. Poszukujemy czegoś, co nie jest zamknięte, wyuczone, dane w doświadczeniu lub zbadane w naukach przyrodniczych. Do tego momentu ma rację Kant, który jednoznacznie przeciwstawiał

czystemu rozumowi to, co empiryczne. – Nikt tu nie powinien wspominać o konieczności *moralnej*. Przed chwilą bowiem udowodniłem, że znajdujemy się całkowicie poza jej obszarem. Mowa jest tu o tym, co jest pierwotnie niezbędne i *staje się* dopiero etycznie konieczne, gdy zaczyna rządzić posłuszeństwem w opozycji do skłonności.

Pozostaje nam do rozważenia *konieczność estetyczna*.

Wyraża się ją w sędach absolutnych, a poza tym w swoich żądaniach nie wywiera przymusu na jednostkę*. Nie opowiada się za skłonnościami, ale też nie jest ich wrogiem. Powstaje razem z doskonałym przedstawieniem przedmiotu. Dla różnych przedmiotów istnieje wiele pierwotnych sądów, które wcale nie muszą odwoływać się do siebie, aby logicznie je wyprowadzono. Może się zdarzyć, że po odizolowaniu wszystkiego, co przypadkowe, w zróżnicowanych przedmiotach odkryje się podobne stosunki, a te z kolei w naturalny sposób wytworzą odpowiednie sądy. O ile zna się te proste *powiązania* estetyczne, o tyle również ma się nieskomplikowane o nich *sądy*. Są najważniejsze spośród wszystkich umiejętności i posługują się autorytetem. W tej dziedzinie muzyka zasługuje na wyróżnienie. Z pewnością może wymienić wszystkie swoje stosunki harmoniczne. Z równie silną asercją uzasadni ich właściwe zastosowanie. Jednakże, gdyby nauczyciela harmonii zapytano o dowody na istnienie tonu podstawowego, to mógłby się tylko uśmiechnąć albo współczuć pytającemu, który jeszcze tego dźwięku nie *słyszy*. Szczególnie ważne jest to, aby sądy estetyczne nigdy nie domagały się dla swego przedmiotu realnego istnienia. *Jeśli* ów przedmiot zaistniał i trwa, utrzymuje się również opinia, która określa, jaka ta rzecz być *powinna*. Dzięki trwaniu sąd estetyczny pozostaje ważny dla człowieka, który nie może uciec przed jego sformułowaniem. W końcu jawi się

* Por. Platon t. VIII, s. 45 Editio Bip. (645 A): „Bo rozum jest piękny, ale jest łagodny i gwałtu nie wywiera”. Przytoczony fragment znajduje się na końcu pierwszej księgi *Praw* Platona. (Cytuję za wydaniem polskim: Platon, *Prawa*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1997, s.358 – dop. tłum.)

mu jako przymus najbardziej zniewalający. Brak gustu jest dla artysty przestępstwem. Może jednak zniszczyć nieudany obraz lub odłożyć instrument, a nawet całkowicie zaniechać uprawiania sztuki.

Jedynie *od siebie samego* człowiek nie może uciec. Gdyby dla swojej osoby był przedmiotem sądów estetycznych, to ich argumenty wywierałyby na nim taką presję, jak na miłośniku sztuki, który postanowił zostać artystą. Na dodatek sąd smaku wydobywa się niejako z wnętrza umysłu. Jeśli patrzeć na sposób, w jaki powstaje, często jest odczuwany jako pewien przymus, który właściwie nie tkwi w tym, co się wypowiada. Najlepiej jeśli zaraz na początku zwycięży. Co prawda, z czasem przemija, jednak sam sąd pozostaje, a jego łagodny nacisk nazywamy *sumieniem*.

Gdy człowiek moralny znalazł już praktyczną, a zarazem estetyczną konieczność, skłania swoje pragnienie do posłuszeństwa, przez co staje się ono jedną z granic stosunku. W jego rozważaniu kierujemy wzrok na siebie tylko *o tyle, o ile* znajdujemy w sobie to *pragnienie*, które pojawiło się w nas wraz z osądzoną relacją. Wpływ sądu estetycznego pozostaje z pewnością taki sam również wtedy, gdy jakiś inny człowiek, umieszczony w tym samym stosunku, wzbudza w sobie podobne pragnienie. Dlatego też jest nam łatwiej wydawać sądy o innych niż o nas samych. Owa presja *zachowuje swoją ważność* w odniesieniu do każdego, my natomiast zakładamy, że podobnie dzieje się z przedmiotem nacisku.

Gdyby teraz chciano zbadać sądy estetyczne odnoszące się do woli, trzeba byłoby przede wszystkim zrezygnować z idei najwyższego prawa moralnego jako jedynej maksymy czystego rozumu praktycznego, w stosunku do której wszystkie inne reguły etyki są tylko zastosowaniami. Jeślibyśmy rozpatrywali najprostsze chcenie skupiające się na sobie, innych wolach oraz rzeczach, pojawiłby się pewien pierwotny i niezależny sąd estetyczny *dla każdej z tych relacji*. Byłby on swoisty i wynikał z bezpośredniej

naoczności. Następnie, otrzymane w ten sposób określniki należało by ująć w uporządkowaną konstrukcję. To mogłoby się łatwo udać, gdyby sądy otrzymano na początku w najprostszych i dokładnych definicjach, niezmiyszanych z obcymi elementami i *nieznieształconych* przez filozofię, która drogą redukcji upodabnia jeden sąd do drugiego. Bez kłopotu można wytłumaczyć, dlaczego trudno jest z codziennych, przypadkowych ocen wyprowadzić jakiś trwały system przekonań praktycznych, na którego podstawie charakter wychowanka mógłby stać się stały i jednolity. Gdyby w tej konstrukcji zatroszczono się o prawidłowy opis nauki, wówczas bogactwo życia dopomogłoby jej w przedstawieniu świata przemienionego przez poezję lub narzucającego się jako prawda historyczna – w całości lub w części, ze zmieniającym się światłocieniem, który usuwa poszczególne kontrasty.

Ta myśl *pedagogiczna* pojawia się odrobinę za wcześnie, niemniej jednak zastosowanie ogólnych rozważań jest już bardzo bliskie. Trzeba jeszcze tylko skupić się na tym, jak posłuszeństwo moralne odnosi się do systemu *rozumu praktycznego**. To, co jest wierne idei, powinno pozostać *wolą*, ale przynajmniej częściowo zmieniać swój kierunek**. Każde pragnienie jest pierwotnie skierowane ku przedmiotom.

* Niech psychologowie nie wezmą nam za złe, że rozum praktyczny utożsamia się tutaj częściowo z władzą sądenia estetycznego. Nie wie jednak on niczego o związkach z wolnością transcendentalną. Istotnie, nie da się wyjaśnić, jak na podstawie przedstawionego projektu ma się ona znaleźć w kręgu problematyki filozofii praktycznej. Równie dobrze można by ją było dołączyć do teorii muzyki lub plastyki. Ze względu na niepokojące tego skutki skupmy się na koncepcji wychowania. Niemniej jednak dla filozofii teoretycznej wydawałoby się rzeczą pożądaną, gdyby nie musiała dla dobra tej praktycznej tolerować pojęć od dawna pozbawionych sensu.

** Porównajmy tutaj Platonijskie cnoty mądrości, męstwa i sprawiedliwości przedstawione przede wszystkim w księdze IV *Państwa* (428).

Kto często myśli i posiada dużą wiedzę, ma również wiele pragnień. Jeśli jego wyobrażenia są wyraziste, przyłącza się do niego pożądanie. Zmiana pożądanego obiektu oznacza zahamowanie *jednego* chcenia i natychmiastowe zastąpienie go czymś innym. Tylko umysł bardzo biegły i rozgarnięty jest do tego zdolny. Dlatego też mężczyznom łatwiej udaje się to niż chłopcom. Niemniej jednak dobrze wychowane dzieci mają *dzięki karności pewną wolność*, wskutek której bez większego wysiłku w każdym momencie można zahamować dowolne pragnienie. Nie ma jeszcze ona niczego wspólnego z etycznością. Natychmiast też widać, że wszystko zależy od tego, czy najpierw zapanuje egoizm, czy rozum praktyczny. W pierwszym wypadku wolność stanie się mądrością, w drugim – etycznością.

Takim sposobem wyraziliśmy to, co jest najważniejsze dla karności: powinniśmy wzbudzać wiele pragnień, jednak żadnemu z nich nie pozwalamy na realizację w niepohamowany sposób. Ma to wyglądać tak, jakbyśmy mieli do dyspozycji nieskończenie wielki zasób woli zamknięty jakby w mosiężnym naczyniu, które tylko intelekt jest w stanie otworzyć gdzie, kiedy i jak zechce. Od samego początku zetknięcie z przedmiotami będzie dokonywać się w miarę możliwości wielopostaciowo, a odczuwane stale poczucie karności będzie w zależności od warunków dostatecznie skuteczne, by mocno wpoić umysłowi, że nie powinien liczyć na bezwarunkowe zdobycie jakiegokolwiek przedmiotu. Zresztą wiadomo, że karność najlepiej prezentuje się jako obiektywna konieczność i trzeba ją rekompensować dużą porcją miłości i nieskrępowanej uprzejmości. Podobnie dzieje się w sytuacjach usuwania uporczywości dzieci bez szkodenia ich wesołości.

Jak należy chronić się przed nieskoordynowanymi pragnieniami, aby nie próbowały urzeczywistniać się przez czyny jako silna wola? W zależności od tego, gdzie powstało *właściwe zastanowienie*, tam również musi należy je przekształcić w *działanie* i jego

wspieranie aż do ukazania się skutku. W ten sposób intelekt doświadcza, do czego jest zdolny oraz nabiera odwagi do rządzenia.

Przyjrzyjmy się jakiemuś chłopcu, który wyraźnie doświadcza swoich sił. To, co uzna za głupie, szybko porzuca, to zaś, co przemyślał, uparcie wypełnia. Spójrzmy na chłopca, którego zainteresowanie łatwo wzbudzić w dowolny sposób, przez stosowne postępowanie zaś można go zachęcić, pouczyć, pokierować lub zawstydzić. Ten widok cieszy nas i życzymy mu jak najlepiej. Mówimy o nim, że jest *wolny*, gdyż zakładamy, że z pewnością swoimi szeroko otwartymi oczyma odszuka i dostrzeże to, co jest mądre. Nie ma w nim niczego, co by nam nakazywało powściągać się przed wygłoszeniem takiego sądu.

Zapomnieliśmy chyba, jak dużo zależy jeszcze od tego, *jaki świat* będzie to dziecko miało przed sobą. Musi je przecież ocenić, a rzeczywistość wypróbować.

Ten świat powinien być otoczony różnorodnymi przejawami życia. Nasz podopieczny będzie bacznie przyglądał się wszystkim jego elementom. To, do czego zdoła sięgnąć, będzie dotykał i poruszał, aby zbadać wszystkie możliwości przedmiotu. Nad innymi rzeczami będzie się zastanawiał i w duchu z nimi się utożsamiał. Będzie usiłował kierować ludźmi i ich postępowaniem, porównywał style życia zależne od czegoś lub niezależne. To, co uzna za wartości, będzie naśladować, przynajmniej w myślach, i obierać za swój cel. Jeśli podziała na niego jakiś bodziec, będzie go *kalkulował* i w ten sposób jest już stracony dla prawdziwej etyczności.

Założmy zupełnie inaczej, że nic go nie interesuje. Lata dziecięce przeminęły mu w nieustannej pogoni za chwilowymi zachciankami⁴. Jest pewny jedynie swojej siły fizycznej, zdrowia, wolności od potrzeb oraz *wewnętrznej postawy*. By nie czuć się całkiem wyobcowany ze spraw światowych, na podstawie swych przelotnych zapatrywań zbierze pewną sumę jasno określonych przekonań. Będzie zważał tylko na *maniery*, których po wejściu do społeczeństwa wymaga się od dorastającego młodzieńca. Z obawą,

by im nie uchybić, z życzeniem, by się ich wyuczyć, wkroczy spokojnie do kręgu towarzyskiego. Jego rozsądek uchwyci wszystkie stosunki, osąd zaś wskaże mu przeciwieństwo między tym, co śmieszne a tym, co stosowne z łatwością właściwą jego zachowaniu. Znajdzie to, co przynosi zaszczyt i zniesławia, odkryje uczciwość oraz wierność, obłudę, a także zdradę. Jeśli tylko ów młodzieniec będzie miał umysł rzeczywiście *naśladowczy*, będzie pełen współczucia i wrażliwości na cierpienia i nadzieje innych. Skłoni się też *do* refleksji, dzięki której odkryje i zacznie szanować piękno duszy i dobroć. Z tych przekonań zbuduje sobie prawo i obowiązek, by wiernie za nimi podążać. Inaczej wcale nie mógłby żyć, gdyż bez odpowiedniego porządku sam sobie by urągał. Dlatego *chce* zgodnie z nim postępować i *jest do tego zdolny*. Wy zaś z *jeszcze większym naciskiem* określicie go jako *wolnego*. I słusznie. Gdybyście tylko jeszcze dokładnie wiedzieli, jak musiało się to dokonać...

To wszystko zależy od psychologicznego przypadku: chłopiec *pogrążył się w egoistycznych kalkulacjach albo w estetycznym ujęciu* otaczającego świata. To nie może dłużej pozostawać kwestią zbiegu okoliczności. Jeżeli wychowawca w prawidłowy sposób rozpoczął swoje dzieło, to będzie mógł *dzięki estetycznemu przedstawieniu świata* dostatecznie wcześniej i jasno je *określić*, aby umysł nie przyjmował prawa moralnego od świata, lecz od czystej praktycznej roztropności. Takiemu przedstawieniu świata chyba ze słuszością należy nadać miano głównego zajęcia wychowania, aby w razie konieczności móc wymazać z pamięci ślady niekorzystnego wpływu otoczenia. W związku z tym, karność, która pobudza pragnienie oraz je ujarzmia, nie jest niczym więcej jak tylko koniecznym przygotowaniem do właściwego etapu ćwiczenia dzieci⁵.

Pojęcie estetycznego ujęcia świata jest obszerniejsze od pojęcia podobnego ujęcia ludzkiego pragnienia. W konsekwencji zaś obszerniejsze od tego, co bezpośrednio postuluje etyczność. I takie właśnie być powinno. Mimo że przedmioty zewnętrzne są dla

nas przypadkowe, jest bardzo ważne, ażeby do tego, co przypadkowe, zaliczyć tak wiele spośród nich, jak to tylko jest możliwe, jednak nie można zupełnie pominąć *sfer* zewnętrznej. W tym momencie ujawniają się najróżnorodniejsze roszczenia [związane z poczuciem] smaku, które *co do sposobu postulowania nie są niczym innym jak estetyczną oceną woli*. Ich przymus jest odczuwany tym intensywniej, im bardziej to, co zewnętrzne, jest z nami związane. Stąd też bierze się siła, z jaką domagają się swoich praw przelotna chwała, przyzwoitość i ton towarzyski. Zazwyczaj mówi się, że istnieje tylko *jedna* cnota i *jeden* smak. Ludzie sprzeciwiający się temu - jeśli nie odrzucają etyczność, to przynajmniej opierają się na obcych zasadach wynikających z dążenia do wewnętrznej wielkości i samozadowolenia albo z *mądrości* obywatelskiej lub religijnej.

Jak powinno się wyrazić ogólnoestetyczne przedstawienie świata? Należy wystrzegać się redukcji sądów smaku i negacji istnienia konfliktów. Jeżeli żąda się w naszych czasach bogatej i stosunkowo wczesnie rozpoczętej lektury wybranych poetów klasycznych i dla doskonalenia zmysłów domaga się ćwiczeń, które pozwoliłyby zrozumieć różnego rodzaju dzieła sztuki, z łatwością odgadnie się zasadniczy związek między przyczynami, który z reguły pomijamy milczeniem.

Jest zrozumiałe, że elementarne sądy dotyczące woli* jako oceny indywidualnych przypadków nie mogą ze względu na swą prostotę i ważność ująć uwagę nawet małego dziecka, jeśli tylko środowisko będzie temu sprzyjać przez stosowne okazje. Często mówi się, iż czuła troska matki, przyjazna powaga ojca, więzi rodzinne i porządek domowy może

* Dziś są powody, by strzec się przed zarzutem wymyślenia nowej etyki, a przez to zadrwienia sobie z surowych wymagań dawnej i autentycznej moralności. Przywołajmy tu zatem znane już nazwy: prawość, dobroć, opanowanie. Odłóżmy na razie na bok wyraźniejsze ich określenie. Postaramy się je osiągnąć przez to, że nie będziemy szukać niczego nowego, ale wypowiemy dobitniej to, co już od dawna jest wiadome.

ocenić tylko dziecko, gdyż to, co widzi, jest dla niego jedyną możliwością, a jednocześnie wzorem do naśladowania.

Przyjmijmy, że pierwszy warunek został spełniony, albo że później zrekompensuje jego brak dobroczynna łagodność jakiegoś życzliwego wychowawcy. Wychowanie *musi* opuścić *pierwszy* krąg, okazałoby bowiem słabość zasługującą na naganę, gdyby dziecko nauczone i dążące do dalszego poznawania wiedzy, ciągle jeszcze musiało ograniczać się tylko do rzeczy znajdujących się najbliżej z obawy przed tym, co na zewnątrz. Wychowanie musi postępować naprzód i wstecz. Do przodu pozostał mu tylko jeden krok, do tyłu zaś nieskończona przestrzeń i głębia. Od tej pierwszej strony otwiera się *ponadmysłowe* królestwo, gdyż w tym, co dostrzegalne, największym pięknem i rzeczą najbardziej zasługującą na szacunek jest krąg rodzinny. Jednak *rzeczywistość* znajdująca się po jej przeciwnej stronie w sposób wyrazisty ukazuje swoje braki i potrzeby. Bywa też, że poprzez wychowanie odsłania to, czego wychowanek nie dostrzega, lecz mimo wszystko powinien poznać, by móc żyć jako człowiek.

Ponieważ kontrasty znoszą się wzajemnie i w tym większym stopniu, im bardziej są oddalone od środka, należy zawsze postępować jednocześnie i równomiernie w obydwu kierunkach tak, ażeby obok coraz większego cienia wyraźniej mogło zabłysnąć coraz to mocniejsze światło.

Bóg to *realne* centrum wszystkich idei praktycznych i ich nieograniczonej mocy oddziaływania, Ojciec wszystkich ludzi i Głowa świata. On zajmuje tło pamięci jako Odwieczny i Pierwszy, do którego musi dotrzeć w końcu wszelka refleksja ducha wracającego z zamętu życia po to, by odpocząć w sobie przez kontemplację wiary. Wartości najwyższe powinny mieć trwałe miejsce wśród *najwcześniejszych* myśli dziecka, z którymi wiąże się osobowość stającego się człowieka. Myśli o tym, co najistotniejsze, nie można już bardziej *uwznioślić*, dlatego rodzi się niebezpieczeństwo, iż przy

nieustannym trwaniu ducha w tym jednym, *tak prostym* punkcie, ulegnie ona deformacji i uzna się ją za pospolitą i nudną. Ona jednak z całą pewnością nie powinna stać się ani taka, ani też zuchwała poprzez pęd do spekulacji budującej własny świat. Jej ideę powinno się utrzymywać w formie nieskażonej na czas życiowych przełomów. Jednak jest pewien środek, aby pojęcie Boga stopniowo ożywiać, wzmacniać, kształtować i zapewnić mu rosnący szacunek. Absolut musi być *jeden* dla kogoś, kto zna Go tylko z definicji. Właśnie to wyznacza drugi kierunek w stopniowym przedstawianiu świata.

Jest oczywiste, że nauczanie szkolne ma rozwijać dwa osobne, równomiernie postępujące szeregi, zmierzające od początku do najwyższego stałego punktu, aby się tam ostatecznie złączyć. Można je rozróżnić dzięki pojęciom *poznania* i *uczestnictwa*. Szereg pierwszego z nich rozpoczyna się w naturalny sposób od ćwiczeń zmierzających do wyostrenia postrzegania i do wstępnej „obróbki” wyobrażeń oraz najbliższych doświadczeń, krótko mówiąc: od abecadła pogładowości⁶. Nieco trudniej będzie ustalić punkt wyjścia szeregu uczestnictwa i go uzasadnić. Dokładne rozważenie tego zagadnienia ujawni, że nie może on znajdować się w terażniejszości. Sfera dziecięca jest za wąska i zbyt szybko można ją przemierzyć. Natomiast obszar poznania dorosłych jest u ludzi *wykształconych* zbyt wzniosły i zbyt mocno określony przez stosunki, których nie *chce* się tłumaczyć chłopcom i dziewczynkom, nawet jeśli się mogło to zrobić. Niemniej jednak czasowy ciąg *historii* osiąga swój szczyt właśnie w terażniejszości, u starożytnych Greków zaś – dzięki klasycznym przedstawieniom idealnego wieku młodzieńczego w *poematach Homera* wyznaczono punkt wyjścia tych rozważań. Jeśli więc w *nauce szkolnej* nie będziemy bać się poprzedzić łacińskiego języka uczonych greckim, to unikniemy w ten sposób niezliczonych wypaczeń literatury, historii ludzi i idei, sztuki itd.* Ponadto, można

* Przedmiot ten jest tak ważny i bogaty w treść, że wymaga on osobnej książki. Autor nie pisze tu bez wymownego doświadczenia świadczącego o wykonalności tego zadania. Zresztą wiele powodów przyznaje

mieć pewność, że zainteresują wychowanka wydarzenia i osoby, które będzie mógł on ująć w całości. Stąd przejdzie on do własnych, nieskończenie różnorodnych refleksji nad ludzkością i społeczeństwem, a także nad zależnością obydwu z nich od Siły Wyższej.

Jak najwcześniejsze kształcenie dziecięcej wrażliwości mogłoby się okazać zupełnie błędne, gdyby np. wrażenie *etyczne* po przeczytaniu dziecku bajki było w jakikolwiek sposób dwuznaczne. Relacje między opowieścią a rzeczywistością muszą narzucać się mu same, gdy będzie porównywał te obrazy z kręgiem doświadczenia, w którym żyje. To z jednej strony przeciwieństwo między postaciami poety a jego własnymi figurami, które kocha, z drugiej zaś opozycja między bóstwami a Opatrznością, którą wymyślił jako odzwierciedlenie rodziców i otacza szacunkiem. Wywołuje to w nieskażonym, młodzieńczym uczuciu skutek dokładnie odwrotny niż w wypadku tych, którzy zamiast wykładów religijnych wolą ucieczki w fantazje, w których można zuchwale drwić ze świata empirycznego, albo w ćwiczenia artystyczne ujawniające ich mistrzostwo. Chłopiec bawi się w rzeczywistości, realizuje w tym swoje wyobrażenia. Gdyby ktoś był do tego stopnia nieszczęśliwy, że pozazdrościłby bóstwu jego nadzmysłowego królestwa i domagał się w nim wolnej przestrzeni dla swej fikcji, ten ma chyba zbyt mało żywotności zewnętrznej. Trzeba by poprawić jego dietę i wzmóc ćwiczenia gimnastyczne.

Świat, któremu poważnie przypatruje się wychowanek, rozwija się nieustannie. Co prawda, rzeczywistość sytuuje się między tymi samymi ekstremami, ale odsuwa się te skrajności, by zrobić miejsce ogromnej ilości postaci, które wkraczają w historię, a każda z nich jest oświetlona przez jej pierwszego klasycznego obserwatora albo przynajmniej przez wyrazistość prawdy czystych źródeł historii. Okresy, których nie opisał żaden mistrz, ani duchem nie oddał poeta, są niewiele warte dla wychowania. Jeżeli naucza się języka ze

pierwszeństwo *Odysei* przed *Iliadą*. Ale po ukończonym dziesiątym roku życia na taki początek wychowania byłoby już za późno.

względu na pisma, to równocześnie pozbawia się go ciekawych elementów. Najpierw powstają opowiadania w wyniku trzeźwego wyboru, a w końcu próbuje się przez ton infantylny naśladować język dziecięcy. W nowszych czasach trafia się na studia poświęcone dorastającej młodzieży. We wcześniejszych epokach, przede wszystkim zaś w starożytności, chłopiec prowadził swobodny tryb życia. Za lekturę Homera zabierał się, gdy wyrósł z pełnego potrzeb okresu dzieciństwa – tak też być powinno.

Każdemu, co mu się należy! Niech realizuje się tę sentencję we wszelkim przedstawianiu, rozważaniu i opisywaniu różnorodnych charakterów. Pierwszym obowiązkiem wychowawcy jest strzeżenie tego, co czyste, gdy określa i grupuje indywidualności. Jeżeli niemożliwe jest już ich naśladowanie, to trzeba przynajmniej zaakceptować dawne zasady i ostrożnie ich używać. Obraz ustanowiony przez wychowawcę jest otwarty i rozległy jak świat. Stąd *znajdą* w nim *miejsce* wszystkie cechy, którymi poszczególne gatunki poezji różnią się względem siebie. Wszystko, co słabe i złe, ulega oddzieleniu i próbuje usankcjonować siebie w zamiarze stworzenia dzieła sztuki. *Sumienie idzie również do opary*, choćby poeta protestował nie wiadomo jak stanowczo. Wychowawca wycofuje go ze swojego obszaru działań i powołuje się na Platona mówiącego, że prawda i wyrazistość zła nie może służyć oczyszczeniu tego, co lepsze oraz wywyższeniu *dobra*⁷.

Dzięki lekturze poetów i dziejopisarzy, a także wzrastającej znajomości ludzi oraz moralnym i religijnym referatom, które pomagają przetworzyć materiał dostarczony wcześniej, wyostrajają się etyczne rozróżnienia, poprawia się obserwacja niuansów między charakterami i ocena ich *oddalenia* od normy etycznej. Dzięki temu zyskują na jasności i godności elementy praktycznej idei Boga: od strony *poznania* ze zwiększającą się wyrazistością ukazuje się pojęcie *natury* jako systemu sił i ruchów, które wiernie kontynuują zapoczątkowany tok, wytyczają nam wzorzec prawa, porządku i miary. Nasze

ujęcie świata jest ułomne. Wiele zyskalibyśmy, gdyby wyłączono naturę z obszaru naszej percepcji. Takie ujęcie nie odpowiadałoby jednak życiu opartemu na rozumie. Czy jest ktoś, kto sądzi, że zdoła nauczyć się właściwego postępowania wyłącznie dzięki ideom etycznym? Człowiek znajduje się w samym środku natury, przeniknięty jej mocą. Odwzajemnia ją na zewnątrz własną siłą poprzez myślenie, pragnienie, a następnie działanie w sposób zgodny ze *swoją* naturą i *istotą*. *Przez jego wolę* przechodzi ciąg porządku świata, lecz w określonym *miejscu* dla określonego chcenia. Ten *los* wynika wyłącznie z indywidualnej sytuacji jednostki. Inaczej rzecz się ma w wypadku genealogii wyprowadzającej go od wyższego planu natury, który dla każdego stworzenia zaprojektowała Opatrzność – ten determinant jest potrzebą, która niepokoi każdego człowieka. To właśnie *ją trzeba dostrzec i rozważyć*, aby można było we właściwy sposób określić swoje dalsze kroki, a także *przyjąć właściwą miarę* dla każdego poszczególnego momentu. W przeciwieństwie do tego, idea etyczna zwraca się zawsze do pokolenia, jednak milknie w indywidualnościach. Nie wie ona niczego o kolejnej przeszkodzie, która czeka na człowieka, chce go widzieć u kresu działania. Co prawda, uczeń znajduje się na drodze tam wiodącej, jednak idea niczego o tym nie wie. Trzeba samemu poznać siebie, swoje siły oraz otoczenie, które może udzielić wsparcia. Należy *zaakceptować* własną ograniczoność, jeśli jej moc *według swojej miary* ma stać się jednostce posłuszna.

Los nie jest zatem ową *starożytną moirą*⁸, niszczycielką życia, czystym przeciwieństwem wszelkiego ducha*.

* Najnowsze pojawienie się *moiry* jest triumfem dawnych poetów. W taki sposób ich siła poetycka umieściła na powrót przeszkodę, którą kiedyś narzuciła prymitywna wiara ludu. Nowsi mistrzowie dali się uwieść szaleństwu, jakoby to od nich zależała sztuka. Jakaż dyscyplina artystyczna, która posiada określone zasady, do swoich elementów zalicza to, co nie daje się w ogóle kształtować? Która z nich cierpliwie znosi element zupełnie heterogeniczny względem wszystkich pozostałych, a z tego powodu całkowicie niezdolny do wytworzenia między nimi żadnych *interwałów*? Wreszcie, jaki wykształcony człowiek współczuje z

Człowieka etycznego nie jest w stanie nic zaniepokoić, dlatego że wcale nie pragnie on, by w jego indywidualności dopełniły się ludzkość i rozum. Wychodzi on naprzeciw Opatrzności, *stara się współpracować z Nią w roztaczaniu opieki nad gatunkiem*; słyszy wezwanie, ażeby kontynuować to, co już rozpoczęto, dobrze przy tym wie, że teodyceę powierzono ludzkiemu *czynowi*.

Lecz gdzie podziało się wychowanie i w jaki sposób uczeń zrozumie skutki swojej indywidualności? To pytanie pojawia się pod koniec rozważań, ponieważ człowiek postrzega siebie jako naturę tylko wtedy, gdy ją zna w ogóle. Komu zatem obca była surowa dyscyplina *matematyki* razem z jej konsekwencjami, tego nie zmusza się również tutaj, by wnikał w ścisłą regularność natury.

Jasno *ujmijmy to, co dane*. Najpierw niezbędne jest skupienie uwagi i oddanie się temu, co zastaliśmy. Przedtem kluczowe jest jeszcze opanowanie zbłąkanych myśli, przyzwyczajenie się do dokładnego wykonywania i zakończenia raz rozpoczętej pracy. Tutaj znajduje się obszar rozważań, które opisałem we wprowadzeniu do tego traktatu.

Mimo to przychylnemu i myślącemu czytelnikowi pozostanie połączyć oraz wypełnić niniejsze zarysy. Nikomu nie powinno się wydawać, że zaprezentowano tu całość. Niemniej jedno jawi się nam wyraźnie: można lekceważyć systemy, które nigdy nie będą służyły wychowaniu albo przynajmniej nie temu, co jego dotyczy. Mój wywód powinien stać się przedmiotem ich nagany. Miejmy nadzieję, że to, co powiedzieliśmy, nie jest zbyt nowe ani stare, aby dać komukolwiek powód do tego, by chciał szukać źródeł powyższych rozważań w innych teoriach zamiast próbować zrozumieć samego autora. W przeciwnym

powodu dawno odrzuconego, *błédnego pojęcia*? Absolutny los i absolutna wolność są jednakowo starymi pozostałościami braku wykształcenia i tak samo oburzającymi pojęciami zarówno dla teorii, jak i dla smaku. Jeżeli w jakimś dziele sztuki ich się użyje, to co najwyżej określą scenerię, czas, zamiary działających postaci, następnie *założenia, a nawet i granice*, wewnątrz których można za każdym razem oczekiwać ujęcia piękna.

razie, zmusza on go do wyznania, że uważa za przejaw głupoty sytuacje, w których ktoś chętnie łączy oryginalne twierdzenia różnych myślicieli lub sądzi, że nikt go nie rozumie, podczas gdy dla niego samego pozostaje zagadką, jak mogą współistnieć determinizm i etyczność.

Inni, którzy w *abecadle poglądowości* nie przepadają tak abstrakcyjnymi analizami, są proszeni, by rozważyli, że przecież korzystny dla badań powinien być traktat pedagogiczny dający możliwość na określenie wielkości stojących przed nami zadań według *dystansu*, jaki trzeba przebyć, jeśli pragnie się wznieść od tego, co najniższe ku najwyższemu.

¹ Tytuł oryginału: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. Przetłumaczono na podstawie: SW, t. 1, dz. cyt., s. 259-274.

Rozprawka ukazała się drukiem w 1804 roku jako dodatek do drugiego wydania *Abecadła poglądowości według pomysłu Pestalozziego*. Stanowiła drugą część – jak pisał sam Herbart w jednym ze swoich listów – pewnej „wcześniejszej pracy”. Napisał ją najprawdopodobniej pod koniec 1801 lub na początku 1802 roku na prośbę swojego przyjaciela, Theodora Zimssena (1777-1850), który przejął po nim obowiązki nauczyciela domowego w rodzinie Steigerów. Zdaniem współczesnego niemieckiego herbartologa, Gerharda Müßenera, za brakujący fragment należy uznać tzw. *Najstarsze zeszyty* (Älteste Hefte). Jeden z nich był opatrzony tytułem *Pädagogik*. Oldenburczyk korzystał z niego w czasie swoich wykładów w Getyndze (1802-1808). *Najstarsze zeszyty* wydano jak dotąd tylko raz w 1919 roku w trzynomowej edycji dzieł pedagogicznych Herbarta pod redakcją Ottona Willmanna.

² Mianem: „intelligibilny” język filozoficzny określa to, czego nie da się spoznać zmysłami, zatem to, co jest poza nimi, choć wciąż możliwe do wyobrażenia.

³ Herbart nawiązuje do filozofii idealistycznych Kanta, Fichtego i Schellinga intensywnie rozwijających się w jego czasach.

⁴ Aluzja do Ludwiga, najstarszego z trzech synów Steigerów, którymi opiekował się Herbart jako nauczyciel domowy.

⁵ W *Pedagogice ogólnej* Herbart dzieli wychowanie na dwa etapy: wstępny, który określa terminem „rządzenie dziećmi” i właściwy, na który składa się nauczanie wychowujące i kierownictwo.

⁶ Herbart nawiązuje tu do swojej pracy *Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego*.

⁷ Aluzja do X księgi *Państwa* Platona, w której założyciel Akademii postuluje potrzebę cenzurowania dzieł artystów.

⁸ Moira – w mitologii greckiej bogini losu. Pierwotnie termin ten był raczej pojęciem filozoficznym i oznaczał przeznaczenie człowieka oraz ogólne, nieubłagane prawa świata. Każda istota ludzka od narodzin miała swoją moirę określającą długość życia oraz szczęście i dramaty, jakie ją spotkają. Stanowiła ona część losu całego świata i w tym znaczeniu bezosobowa, była nieubłagana jak sam los. Oznaczała prawa, których nawet bogowie nie mogli złamać, jeśli nie chcieli narazić się na ryzyko zaburzenia porządku świata.