

# Pedagogika

NR 1/2016

*on-line*

## FILOZOFICZNA



# 10-LECIE

TOWARZYSTWA  
PEDAGOGIKI  
FILOZOFICZNEJ  
IM. BRONISŁAWA  
F. TRENTOWSKIEGO



1808-1869

Bronisław  
Ferdynand  
Trentowski

LABORES PARIUNT  
HONORES

ISSN 1898-0910

## **„Pedagogika Filozoficzna on-line” 2016**

### **Redaktor naczelny:**

prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn (s.sztobryn@wp.eu; ped\_filozof@wp.pl )

### **Zastępca redaktora naczelnego:**

dr Marcin Wasilewski (protagoras@poczta.onet.pl)

### **Sekretarz redakcji:**

mgr Justyna Sztobryn-Bochomulska (ped\_filozof@wp.pl )

### **Recenzent:**

dr hab. Mikołaj Krasnodębski

### **Rada Redakcyjna**

#### *Międzynarodowa Rada Redakcyjna*

prof. dr Alena Vališová (Praga)  
prof. dr hab. Blanka Kudláčová (Trnava)  
prof. dr hab. Iryna Predborska (Kijów)  
prof. dr hab. Mariia Kultaieva (Charków)  
prof. dr h.c. Dietrich Benner (Berlin)  
prof. dr Wilfried Lippitz (Giessen)  
prof. dr hab. Andrej Rajský (Trnava)

#### *Polska Rada Redakcyjna*

prof. zw. dr hab. Maria Szyszkowska  
prof. nadzw. dr hab. Izabela Bieńkowska  
prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński  
prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik  
prof. zw. dr hab. Lech Mokrzecki  
prof. nadzw. dr hab. Rafał Godoń  
prof. nadzw. dr hab. Andrzej Murzyn

**Redakcja merytoryczna:**

mgr Tomasz Baudysz

**Opracowanie graficzne:**

mgr Blanka Pentela

**Skład komputerowy**

dr Piotr Soszyński

© Czasopismo wydawane przez  
**Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego**



Wszelkie prawa zastrzeżone. Treści artykułów nie mogą być przedrukowywane,  
ani w żaden sposób reprodukowane bez pisemnej zgody Redakcji czasopisma.

**Adres Redakcji:**

90-324 Łódź, ul. Tylna 9/11 „Willa Grohmana”

e-mail: [ped\\_filozof@wp.pl](mailto:ped_filozof@wp.pl)

ISSN 1898-0910

## SPIS TREŚCI

<b>Sławomir Sztobryn</b>	
<i>Przedślowie</i>	4
<b>Jan Przybył</b>	
<i>Bronisław Trentowski – zapomniany polski myśliciel</i>	6
<b>Rafał Marcin Leszczyński</b>	
<i>Bronisław Ferdynand Trentowski według Pawła Hulki-Laskowskiego</i>	12
<b>Paweł Hulka-Laskowski</b>	
<i>Bronisław Ferdynand Trentowski</i>	17
<b>Milan Krankus</b>	
<i>Recepcja myślenia B. F. Trentowskeho vo filozofii výchovy P. Hečka</i>	21
<b>Olena Fatkhutdinova</b>	
<i>The Idea of Humanization of Legal Education in Ukraine and Its Contemporary Implications</i>	33
<b>Mykola Zaycev, Dmytro Shevchuk</b>	
<i>Edukacja przed wyzwaniem nieokreśloności środowiska społeczno-kulturowego</i>	37
<b>Jarosław Jurkiewicz</b>	
<i>Teoria wychowania do podmiotowości Immanuela Kanta</i>	43
<b>Beata Borówka</b>	
<i>Metamorfozy rozumienia pedagogiki na przestrzeni wieków</i>	54





## PRZEDSŁOWIE

Obecny rocznik ukazującego się od 2006 roku czasopisma „Pedagogika Filozoficzna on-line” jest wydaniem jubileuszowym. Obchodzimy 10-lecie działalności Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, a także 10-lecie powołania do życia tego pierwszego w Polsce elektronicznego czasopisma, na łamach którego spotykają się filozofowie, pedagodzy, historycy i miłośnicy refleksji filozoficznej w pedagogice. Obie te rocznice skłaniają do rozmyślań o minionym czasie, osiągnięciach i potknięciach, których nie udało się uniknąć. Jak słusznie zauważają autorzy badań poświęconych czasopismom naukowym – „istnienie profesjonalnych stron internetowych polskich czasopism humanistycznych i społecznych wcale nie stanowi standardu”<sup>1</sup>. Nie powinno to nikogo dziwić i to nie dlatego, że humaniści zachowują chłodny dystans do tych nowoczesnych narzędzi przekazu, ale dlatego, że instytucjonalna opieka nad tymi czasopismami jest mizerna, uczelnie szukają oszczędności, aby przetrwać, a towarzystwa naukowe – z wyjątkiem PAU – skazane są na powolne wymarcie. Podkreślali to na I Kongresie Towarzystw Naukowych reprezentanci wielu dyscyplin naukowych, nie tylko humaniści<sup>2</sup>.

Wielką przeszkodą w rozwoju profesjonalnych czasopism środowiskowych jest wszechobecna parametryzacja, w Polsce doprowadzona do absurdu. W naukach humanistycznych i społecznych jest ona szczególnie destrukcyjna, oczekuje się bowiem

od badacza publikowania w czasopismach wysoko punktowanych – najlepiej z listy A, najczęściej zagranicznych i w obcych językach, ale w rzeczywistości trudno dostępnych. Zapomina się przy tym, że polska humanistyka ma przede wszystkim kształtować kulturę Polaków: wzmacniać ich tożsamość narodową, kultywować dziedzictwo narodowe oraz uczyć szacunku dla języka ojczystego, co wcale nie oznacza zamknięcia się na idee światowe. Humanistyka ma w obecnych warunkach coraz mniejsze szanse na spełnienie tej funkcji. Pogoń za punktami (których określona liczba została narzucona uczelniom, a te z kolei przerzucają ciężar ich zdobywania na pracowników) powoduje zawężenie listy czasopism budzących zainteresowanie naukowców. W krótkim czasie, z oczywistych względów, staną się one trybuną wybranych. Nie jest jednak moim celem narzekanie na władzę i wytykanie jej błędów, wprost przeciwnie, chciałbym pokazać, że w tym nijakim, ponowoczesnym świecie można twórczo działać także w ramach czasopism, które z założenia nie są zainteresowane wyścigiem po punkty. To, co w rzeczywistości interesuje ludzi nauki, to wolność badań i możliwość swobodnej publikacji ich wyników – to także możliwość skoncentrowania się na rozległych problemach wymagających innych interwałów niż kolejne oceny parametryczne.

„Pedagogika Filozoficzna on-line” wychodzi w tych trudnych warunkach nie bez kłopotów

1. P. Siuda red., *(Nie)obecna nauka. Strategie promocyjne polskich czasopism naukowych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych*, Poznań 2016, on-line: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14820/1/Nieobecona\\_nauka.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14820/1/Nieobecona_nauka.pdf) [dostęp: 03.03.2016].

2. Z. Kruszewski red., *Towarzystwa naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, –, Warszawa 2013.

– roczniki 2008/9, 2011/12 i 2013/14 były podwójne. Jednak czasopismo, podobnie jak Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej, okrzepło; nie tylko istnieje, ale także rozwija się – wbrew nieprzewidzianym sytuacjom, takim jak spalenie się serwera czy w ostatnim czasie atak hackerski. Za każdym razem podnosimy się silniejsi o nowe doświadczenia i przekonani o konieczności kontynuacji roz-

poczętej dekadę temu pracy. Nasze czasopismo prezentuje badania różnych środowisk w sensie metodologicznym i światopoglądowym, autorów polskich i zagranicznych. Jesteśmy otwarci na uczciwą, naukową polemikę i sami chętnie ją podejmujemy<sup>3</sup>. Mam nadzieję, że czasopismo wychodzące od 2015 roku w nowej szacie graficznej znajdzie uznanie u swoich czytelników.

*Redaktor naczelny*



---

3. Warto zwrócić uwagę na wyniki ogólnopolskich badań cytowanych wyżej autorów, którzy twierdzą, że „choć Internet i media społecznościowe mogą być bardzo przydatne jako wsparcie w funkcjonowaniu czasopisma, to jednak jest to obszar, na którym dyskusja często staje się niemytoreczna, nienaukowa i bezcelowa”. P. Siuda red., *(Nie)obecna nauka...*, dz. cyt.

Jan Przybył

## BRONISŁAW TRENTOWSKI – ZAPOMNIANY POLSKI MYŚLICIEL

W dziejach kultury polskiej możemy znaleźć wiele postaci niezwykle dla niej zasłużonych a jednocześnie zupełnie anonimowych dla – co kilkadziesiąt lat temu byłoby raczej niemożliwe – większości absolwentów wyższych uczelni. Do takich właśnie ludzi należy Bronisław Ferdynand Trentowski, w połowie dziewiętnastego stulecia znany wszystkim świadomym Polakom i uważany za jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiej myśli na przestrzeni stuleci. Ten nieznany dziś większości rodaków człowiek przyciągnął na swoje odczyty w poznańskim Bazarze takie tłumy, że władze pruskie rychło wydały go z granic Wielkiego Księstwa Poznańskiego; to jemu właśnie Kraków zgotował wielką fetę, a tłumy ciągnęły ulicami jego powóz po uprzednim wyprężeniu koni... Kim był i czego takiego dokonał ów człowiek, którego prace doceniali (wspomagając go materialnie) tacy ludzie jak Edward Raczyński, Karol Marcinkowski, Zygmunt Krasiński i August Cieszkowski?

Wywodzący się z drobnej podlaskiej szlachty Trentowski urodził się w roku 1808. Po ukończeniu szkół pijarskich w Opolu na Podlasiu kontynuował naukę w Warszawie, po czym wstąpił na uniwersytet i rozpoczął studia filologiczne oraz uczęszczał na wykłady z przyrodoznawstwa i filozofii. W 1828 r., po uzyskaniu stopnia magistra filologii, przez cztery miesiące przebywał w Paryżu, gdzie przysłuchiwał się wykładom między innymi Cousina, a po powrocie do kraju do wybuchu Powstania Listopadowego pracował jako nauczyciel literatury polskiej, historii i języków starożytnych w Szczuczynie. Ta ostatnia informacja jest o tyle ważna, że w przyszłości Trentowski napisze obszerny traktat pedagogiczny, słynną i szeroko dyskutowaną w jego czasach *Chowanę*, której pierwsze polskie wydanie zostało niemiłosiernie okrojone przez pruską cenzurę w Poznaniu. Po

wybuchu Powstania Listopadowego<sup>1</sup> zaciąga się do walk jako prosty ułan, bierze udział w kilkunastu bitwach i potyczkach, otrzymuje order *Virtuti Militari* i rangę porucznika. Po upadku powstania Trentowski postanawia poświęcić się studiom filozoficznym (podobnie jak kilkadziesiąt lat wcześniej uczynił to inny wybitny i tak samo nieznany dziś człowiek – Józef Maria Hoene-Wroński). Po nieudanych próbach dostania się na uniwersytety w Jenie i Lipsku rozpoczyna studia w Heidelbergu (1832) i kontynuuje je we Fryburgu Badeńskim, by w końcu – wstąpiwszy w związek małżeński z Niemką – osiąść tam aż do śmierci w 1869 r. Pierwsze swe prace pisze po niemiecku, przez co ściąga na siebie falę ataków ze strony nie tylko ultrakatolickich bigotów (którzy oskarżają go między innymi o panteizm), ale i patriotycznie nastawionych rodaków, zarzucających mu hołdowanie myśli niemieckiej. Jego odpowiedź była krótka i konkretna: Polacy nie czytają dzieł filozoficznych, a przecież z czegoś żyć trzeba. Stąd też reakcja patriotów, takich jak Karol Marcinkowski, Edward Raczyński i w końcu Zygmunt Krasiński, którzy zapewnili mu środki utrzymania pod warunkiem pisanie po polsku. O Trentowskim napisano bardzo dużo, ale w tym miejscu skoncentruję się na próbie odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego Trentowski jest ważny i dlaczego należałoby go przypomnieć?”

Po pierwsze, musimy uświadomić sobie, że to właśnie jego uważa się za twórcę tak zwanej „filozofii narodowej”, do której zalicza się również twórczość równie nieznanego dziś szerszym kręgom społecznym Karola Libelta. Skąd czerpie źródło owa „filozofia narodowa”? Otóż Trentowski, gruntownie zapoznawszy się z niemiecką i francuską myślą filozoficzną, stwierdził, że Polacy, aby urzeczywistnić swe plany (odzyskanie niepodległości), muszą naj-

1. Ciekawe, że sami uczestnicy nazywali je rewolucją.

pierw dorównać cywilizacyjnie najbardziej rozwiniętym narodom europejskim, za jakie powszechnie uchodzili wówczas Niemcy i Francuzi. Ażeby tego dokonać, zamiast angażować się w spiski i rewolucje i wspinać na wszelkie możliwe barykady (słynne „za naszą i waszą”), powinni uporządkować sprawy domowe: rozwinąć przemysł, handel, stać się liczącym podmiotem gospodarczym – bez czego jakakolwiek konfrontacja z zaborcami nie ma szans powodzenia<sup>2</sup>. Wstępem do tego wszystkiego powinien stać się rzetelny narodowy „rachunek sumienia”, mający dopomóc w pozbyciu się tych wszystkich wad narodowych, które w przeszłości zaważyły na losach Polski i doprowadziły do jej upadku, po czym miałyby nastąpić tytaniczna praca nad gruntowną przebudową świadomości narodowej i społecznej, czemu jako warunek wstępny służyć miałyby solidna edukacja. Trentowski, przekonany (podobnie jak inni myśliciele polskiego romantyzmu), że każdy naród posiada oryginalne i sobie tylko właściwe cechy, które zdecydowanie odróżniają go od innych, doszedł do wniosku, że tym wszystkim zabiegom nie przysłuży się kopiowanie wzorców zagranicznych i że Polacy powinni wypracować własną myśl filozoficzną, gospodarczą, pedagogiczną a nawet religijną. Ów narodowy charakter polskiej filozofii, pedagogiki (*Chowanna*), logiki (*Myślini*) czy nawet religii (nieopublikowana *Bożyca*) miał wynikać z tezy mówiącej, że każdy naród ma własne, tylko jemu właściwe przeznaczenie w dziejach ludzkości, powinien zatem rozwijać ów własny – jak to wówczas nazywano – „pierwiastek”, mający być oryginalnym wkładem każdego z nich do wspólnej skarbnicy wiedzy ludzkiej. Z tego typu podejściem spotykamy się u wielu myślicieli tego okresu, że wymienimy tu choćby Hoene-Wrońskiego, Karola Libelta, Augusta Cieszkowskiego czy Zygmunta Krasińskiego. Uważając, że kluczową rolę w dotychczasowym kształtowaniu świadomości narodowej Polaków odgrywał Kościół rzymskokatolicki, Trentowski stara się poka-

zać, że jego wpływ na charakter narodu Polaków nie był bynajmniej tak pozytywny, jak powszechnie przyjmowano. Przede wszystkim zaś wskazuje na wyjątkowo szkodliwy wpływ, jaki w wielonarodowej, wielokulturowej i wieloreligijnej Rzeczypospolitej pełniła pojęciowa zbitka Polak-katolik. Trentowski nie atakuje katolicyzmu jako religii (i skarży się na to, że tak właśnie jest odbierany), lecz przeprowadza huraganowy atak na to, co jego zdaniem jest katolicyzmu wypaczeniem. Pisząc o Kościele, wyraźnie mówi, o jaki Kościół mu chodzi

W dziele kształtowania narodowego charakteru Polaków Trentowski szczególną rolę wyznaczał Kościołowi. Ale tu powstaje pytanie: jakiemu Kościołowi? Aby uzyskać odpowiedź, należałoby uważniej zapoznać się z jego stanowiskiem w tej kwestii, ponieważ jest ono dziś prawie nieznane (podobnie jak jego twórczość w ogóle), a to chociażby z racji ostrej krytyki Kościoła rzymskokatolickiego i rzymskiego katolicyzmu w ogóle, któremu nasz filozof przeciwstawiał ideę „katolicyzmu istotnego” [prawdziwego – J.P.], w czym wtórował mu choćby Zygmunt Krasiński, którego poglądy związane z tą kwestią są dziś równie mało popularne. Podobnie jak Krasiński, uważał on, że katolicyzm to ideał, który ma się ziścić w przyszłości, a to, co reprezentuje Kościół określający się jako „katolicki”, to nie ów ewangeliczny katolicyzm, lecz – jak go nazywał – „papizm”

Trentowski był zdecydowanym przeciwnikiem tego, co dziś określa się mianem ekumenizmu. Podobnie uważał wszelkie próby łączenia Kościołów za działania wysoce szkodliwe, bo zakłócające przebieg „naturalnej ewolucji form religijnych”<sup>3</sup>. „Zostaw – pisał – każdy kościół widzialny przy jego zewnętrzności – to tylko szata! – zostaw go przy jego skończonym cielem, które z prochu powstało i w proch się obróci, w całość jego swobodzie”<sup>4</sup>. Tak jak wielu innych myślicieli tego okresu, uważa poszczególne wyznania chrześcijańskie za czasowe

2. Trentowski jasno wyłożył tę kwestię w obszernym traktacie *O wyjarzmienu Ojczyzny*, zamieszczonym w wydanym w Paryżu przeglądzie politycznym zatytułowanym *Teraźniejszość i Przyszłość*: B.F. Trentowski, *Rzecz o wyjarzmienu Ojczyzny*, „Teraźniejszość i Przyszłość: przegląd polityczny”, 1845–1843, t. 1, z. 4.

3. „Zły, a zgoła nie bezpieczny, bo do indyferentyzmu otwierający szerokie wrota, byłby to synkretyzm, o którym niejednen dobroduszny i głupiuteńki prawowierca marzy, gdybyś chciał za pomocą liturgii i kościelnych obrzędów lub też jednej widzialnej głowy naczelnej zjednoczyć chrześcijan. Jedność należy nie do tego lub owego ziemskiego, ale do niebiańskiego, duchowego, istnie chrześcijańskiego kościoła”. B. F. Trentowski, *Stosunek filozofii do cybernetyki*, Warszawa 1974, s. 289.

4. Tamże.



formy, które – gdy spełnią rolę, jaką wyznaczyła im Opatrzność – zostaną odrzucone niczym spowijający poczwarkę kokon czy stara skóra węża. Wierzy, że kiedyś powstanie jeden Kościół, ale nie będzie to owoc działań w rodzaju uzgadniania doktryn, ekumenizmu itp., lecz nastąpi to w momencie, gdy ludzkość uświadomi sobie różnicę pomiędzy nauczaniem Chrystusa a nauczaniem Kościoła i sama odrzuci „zużyte formy”, by oddawać cześć Bogu „w Duchu i w prawdzie”

Chrześcijaństwo istotne [prawdziwe – J.P.] jest podstawą wszystkich chrześcijańskich wyznań, i panuje nad nimi jak słońce nad należącymi do siebie planetami [...] i będzie kościół jeden jak jeden jest świat nasz słoneczny. Do tego celu nie przyjdzie ludzkość idąc za nauką kościelną, lecz za nauką Zbawiciela<sup>5</sup>.

Podobnie, jak Wroński, twierdził on, że jedynie filozofia jest w stanie dostarczyć skutecznego lekarstwa na trapiące ludzkość choroby. W stosunku do jednostek „oświeconych” religia spełniła już swe zadanie: teraz wybiła godzina filozofii, która wiarę zastępuje wiedzą. Nie oznacza to wszakże definitywnego końca religii, „ponieważ filozofia i głębsze poznanie jest rzeczą niewielu głów zdolniejszych, a dla ludu potrzebna jest wiara”<sup>6</sup>. „Stając przed ludem – pisze dalej – wykładać powinienem religię dla wiary, ale już uczniom szkolnym klas wyższych, a tym bardziej akademikom, muszę poddawać ją do poznania, inaczej rzecz najlepszą uczyniłbym złą i popsułbym wszystko”<sup>7</sup>. Wyraża w ten sposób przekonanie tak charakterystyczne dla myślicieli oświeceniowych (oraz wolnomularstwa), że „religia katechizmowa” powinna stać na straży – jak to określano – „moralności publicznej”, czyli być swego rodzaju moralnym przewodnikiem i zarazem straszakiem dla prostego ludu.

Niezmiernie ciekawe są rozważania Trentowskiego dotyczące katolicyzmu, a zwłaszcza jego związku z polskością i pierwiastkiem narodowym. Był on na przykład zdecydowanym przeciwnikiem

utożsamiania polskości z katolicyzmem i w niewybrednych słowach zwalczał zbitkę pojęciową Polak-katolik. Jego poglądy w tej materii mogą niejednego rzymskiego katolika szokować, ale warto przypomnieć, że nie był on jedynym, który takowe głosił. Katolicyzm polski, pod wieloma względami stanowiący kontynuację zrodzonej w wieku XVII i rozwijanej przez następne stulecia „religii patriotycznej”, zdążył dość skutecznie zaanektować na własny użytek osobistości, z którymi współczesne im duchowieństwo toczyło zażartą walkę. Chodzi zwłaszcza o eksponowanie katolicyzmu naszych narodowych wieszczów, bez dokładniejszego wyjaśnienia, że nie był on bynajmniej tożsamy z rzymskim katolicyzmem, co więcej, ten ostatni traktowany był przez nich jako wynaturzenie prawdziwego katolicyzmu. Swe poglądy na tę sprawę najpełniej przedstawił Trentowski w obszernym artykule *O wyjarzmienu Ojczyzny*, opublikowanym w roku 1845 w magazynie *Teraźniejszość i Twórczość*.

Według Trentowskiego jedną z przyczyn upadku Polski było kurczowe trzymanie się Rzymu.

Gdyby Polska pojęła była posłannictwo własne wewnątrz, albo chwyciłaby za Reformację [...] albo przynajmniej utworzyłaby w łonie swem kościół narodowo-katolicki. Ale Polska została wierna Rzymowi, przestała wierzyć w Chrystusa, a uwierzyła w Antychrysta. [...] Polskę więc, równie jak Irlandię, zabiła właściwie wiara w Antychrysta i oddychanie jego tchnieniem, tj. niewolą, ciemnotą, stagnacją. [...] Nie li Polska i Irlandia, świadczą o morowym powietrzu, które od Rzymu od trzech wieków wieje na katolickie ludy?<sup>8</sup>

Badaczom twórczości Trentowskiego zawsze sprawiało niemało kłopotów zarówno poruszanie się w gąszczu słów dziwolągów, z takim zacięciem tworzonych przez autora *Myślini*<sup>9</sup>, jak i ostateczne ustalenie jego poglądów. Trentowski, choć zawodowy filozof, nie grzeszył bynajmniej jasnością, zwięzłością i konsekwencją swych wywodów, a bywało, że na jednejtej samej stronie formułował poglądy, które nie dawały się pogodzić z tym, co

5. Tamże, s. 284. „Zużyte formy”, to instytucje kościelne, dogmaty, prawo kanoniczne, urzędy, hierarchia itp., zaś „istotne chrześcijaństwo” znaczy to samo, co „katolicyzm” Zygmunta Krasińskiego, czyli pewien ideał, niewystępujący w pełni we współcześnie istniejących instytucjach religijnych. Owo „istotne chrześcijaństwo” Trentowskiego, podobnie jak „katolicyzm” Krasińskiego, obecne są w stopniu nierównomiernym w różnych kościołach.

6. B. F. Trentowski, *Stosunek filozofii...*, dz. cyt., s. 267.

7. Tamże, s. 268.

8. B. F. Trentowski, *Rzecz o wyjarzmienu Ojczyzny*, dz. cyt., s. 471–472.

9. Trentowski tłumaczy te zabiegi pragnieniem stworzenia polskiego słownictwa filozoficznego. Warto przypomnieć, że stworzony przez niego termin „jaźń” wszedł na stałe do języka polskiego jako odpowiednik fichteńskiego „Ich”.

napisał kilka wierszy wyżej. W tym samym artykule, w którym wyrażał sąd, że Irlandię (podobnie jak Polskę) zgubiło kurczowe trzymanie się katolicyzmu, ostatecznie dochodzi do wniosku, że Irlandię zgubił jednak nie katolicyzm, a anglikanizm. „Anglikanizm – pisze – jest jeszcze nikczemniejszy od moskiewskiej Schizmy, i tak prześladowa biedną Irlandię, jak Car Polskę. Co gorsza, nie chodzi tym *katowskim martwicom* o religię, ale o politykę, o zgładzenie *dwu szlachetnych narodów*”<sup>10</sup>. W tym miejscu Trentowski ma zupełną rację: zarówno w przypadku Irlandii, jak i Polski wyznanie (niekatolickie!) było jedynie narzędziem w ręku władzy politycznej. Przypisywanie katolicyzmowi winy za upadek polityczny Irlandii jest ponadto równie niedorzeczne, co przypisywanie klęsk doby potopu szwedzkiego braciom polskim. Sprawa druga: Trentowski uważał, że Polskę mogło uratować przeprowadzenie reformacji bądź ustanowienie narodowego kościoła, z tym, że jeśli chodzi o reformację, to istotnie, uważał on, że mogła ona Polskę uratować, ale... w XVI wieku i tylko wówczas, gdyby była ona oryginalnym tworem polskim. Jako zdecydowany wróg papieżstwa w jego ówczesnym kształcie Trentowski nawoływał do utworzenia polskiego, narodowego Kościoła.

Porwij za europejski pierwiastek, ukochany narodzie, to jest stań się wśród Słowiańszczyzny apostołem wolności, światła i postępu: odepchnij od siebie naukę Rzymu i jezuitów; utwórz Kościół polsko-chrześcijański, Narodowo-katolicki, zdolny być wyrazem nowego ducha czasów, gdyż protestancki także się zestarzał i choruje już na wsteczność, a schizmatycki stał się całkowiutęko niechrześcijańskim i azjatyckim; nienawidź również papieża jak cara, a Lutra zostaw Niemcom; chciej być posłańcem Bożym, wyrabiającym świetniejszą przyszłość świata – a powstaniesz! Wtedy zrobisz się potrzebny Europie i cała Europa będzie za tobą!<sup>11</sup>

Zamiarem Bronisława Trentowskiego było jednak nie tylko stworzenie polskiej filozofii narodowej czy narodowego Kościoła; myśląc także o narodowej logice i pedagogice, pozostawił obszerne

dzieła, zajmujące się tymi właśnie tematami (*Myśli ni, Chowanna*). Na tym jeszcze nie koniec: marząc o narodowym Kościele, zwracał się z wezwaniem do młodych księży, by ci stworzyli teologię narodową:

Młodzi duchowni polscy, do was szczególnie głos podnoszę, bo stary mózg zbyt twardy! [starzy księża – J.P.] Starajcie się o wywołanie do bytu teologii narodowej! [...] Już czas także, aby ksiądz prefekt nie kukał za tym lub owym dogmatykiem niemieckim, ale polskiemu Bogu zanucił hymn prawdziwie polski! [...] Jeżeli filozofia narodowa zaczyna wyzwać się spod jarzma cudzoziemszczyzny [...] czemuż nie ma tego uczynić i teologia narodowa? [...] Młody duchowny jenuszu, oto cel wielki dla ciebie!<sup>12</sup>

Natomiast zwracając się do mieszkańców Wielkiego Księstwa Poznańskiego, Trentowski woła: „Duchowni, rzućcie się do roboty ku utworzeniu teologii narodowej i przyjdźcie w pomoc polskiej filozofii!”<sup>13</sup>

We wstępie do *Stosunku filozofii do cybernetyki* Trentowskiego Andrzej Walicki pisze: „Myśl o uczynieniu tak pojętej teologii polską «teologią narodową» oraz o pozyskaniu dla niej młodej generacji katolickiego duchowieństwa była zamiarem niezwykle śmiałym. Jako projekt modernizacji katolicyzmu był to program bez precedensu i bez odpowiednika”<sup>14</sup>. Myśl o narodowym kościele i narodowej teologii wynikała u Trentowskiego przede wszystkim z przekonania, że zarówno prawosławie, jak i protestantyzm związane są ściśle z charakterem narodów je wyznających i jako takie stanowią pierwiastki obce kulturze polskiej, będąc na ziemiach Rzeczypospolitej wyznaniem mniejszości narodowych<sup>15</sup>. Wiąże się to też z popularnym od czasów Lessinga i Herdera przekonaniem o istnieniu specyficznych cech poszczególnych ludów czy narodów, co w różnych koncepcjach historiozoficznych interpretowano jako cechy predysponujące dany naród do wykonania konkretnego zadania, zleconego mu przez Opatrzność<sup>16</sup>.

10. B. F. Trentowski, *Rzecz o wyjarzmieniu Ojczyzny...*, dz. cyt., s. 451.

11. Tamże, s. 473.

12. Tenże, *Stosunek filozofii...*, dz. cyt., s. 298–299.

13. Tamże, s. 309.

14. Tamże, s. XXVIII.

15. Tenże, *Rzecz o wyjarzmieniu Ojczyzny*, dz. cyt., s. 473.

16. Mając na myśli nastanie Królestwa Bożego, Zygmunt Krasiński pisze:

A do dnia tego wiodące tu wschody  
To w łasce Twojej poczęte narody! –

Powróćmy do kwestii już wcześniej poruszanej: przez wiele lat Trentowski deklarował się jako ewangelik reformowany. Tymczasem liczne fragmenty jego pism w sposób jednoznaczny temu przeczą. Wielu badaczy jego twórczości nie ma wątpliwości, że był to z jego strony jedynie kamuflaż, mający pomóc mu w unikaniu polemik z klerem rzymskokatolickim<sup>17</sup>. Przypatrzmy się, jak to naprawdę wyglądało.

Dla Bronisława Trentowskiego protestantyzm był zgodny z wolą Bożą jedynie jako antyteza papizmu i miał być ni mniej, ni więcej tylko „szczeblem do dalszego nastąpić mającego religijnego Europy rozwoju”<sup>18</sup>. Jego zdaniem protestantyzm pojawił się w odpowiednim miejscu i w odpowiednim czasie, by zrealizować plany Opatrzności, i ponieważ jego misja była ściśle określona chronologicznie, po jej wypełnieniu powinien przestać istnieć<sup>19</sup>. Ponieważ jednak spełnił swe zadanie jedynie w części a ponadto stworzył własną organizację kościelną, jawił się wielu naszym myślicielom romantycznym niczym dżin, który wymknął się z butelki. Stąd też ostrzeżenie, jakie Trentowski kierował pod adresem Polaków: „Kto by teraz, np. Polakom, chciał narzucać Protestantyzm niemiecki, nie znałby wcale swojego czasu i narodu; nie wiedziałby, co ciąży na sercu Europy i cofałby się o trzy wieki w zad”<sup>20</sup>. Trentowski, jak wielu innych polskich myślicieli tamtych czasów, był przekonany o istnieniu związku pomiędzy wyznawaną religią a charakterem narodu, był więc zdecydowanie przeciwny przeszczerpianiu wyznań zrodzonych na obcym gruncie i będących wytworem innej niż polska kultury na grunt ojczysty. Choć sam (jak twierdził, ze względów taktycznych) podawał się za ewangelika reformowanego, uważał kalwinizm i luteranizm za wyznania powstałe w obcym kręgu kulturowym, a zatem niepasujące do polskiego

charakteru narodowego i misji, jaką jego zdaniem ma do spełnienia naród polski.

Przypomnijmy, że podobne poglądy głosił w XVI wieku doskonale znający protestantyzm Stanisław Orzechowski, który wzywał do usunięcia z kraju cudzoziemców szerzących prądy religijne zrodzone za granicą, lecz jednocześnie przyznawał prawo głoszenia niekatolickich doktryn, których autorami byli Polacy (np. Jan Łaski czy Andrzej Frycz Modrzewski). Oskarżany przez obóz klerykalny o głoszenie obcych charakterowi narodowemu Polaków doktryn protestanckich, Trentowski gwałtownie zaprzecza: „A co mnie, jako Polaka i filozofa, obchodzi niemiecki Luter, lub szwajcarski Kalwin! Ogłaszałem kiedy ich naukę, lub okazałem się ich apostołem? Mam przekonanie własne, niepodległe [...]”<sup>21</sup>. Zaiste, dziwne to słowa w ustach człowieka chcącego uchodzić za ewangelika reformowanego, a więc wyznawcę nauki Jana Kalwina. Miał wszakże Trentowski – jak sam wyznawał – „przekonanie własne, niepodległe”. Był masonem najwyższych stopni mistrzowskich. O tym jednak dowiedziano się dopiero po jego śmierci, przy czym należy dodać, że również wolnomularstwo należało jego zdaniem zreformować – co też znalazło wyraz w napisanej przez niego rozprawie, na którą masoneria zareagowała niechęcią.

Jak już wcześniej zaznaczyłem, o Trentowskim, jego dziele i poglądach napisano dotąd bardzo wiele, co wcale nie oznacza, że jest on dziś postacią znaną i cenioną. Tymczasem po prawie trzydziestu latach zajmowania się myślą polskiego romantyzmu dochodzę do wniosku, że jest ona dziś aktualna jak nigdy przedtem. Co prawda, dzieła naszych wielkich rodaków wymagają uwspółcześnienia warstwy językowej, która zwłaszcza w przypadku Trentowskiego razić może nie tylko archaizmami, ale też mnóstwem wymyślonych przez niego osob-

---

Garść im powołań sypnął z wysoka –  
W każdym z nich żyje myśl jakaś głęboka,  
Co z piersi Twoich zesłanym jest tchnieniem  
I narodowi odtąd – przeznaczeniem

Z. Krasiński, *Psalm Wiary* [w:] tegoż, *Pisma*. Wydanie jubileuszowe, t. V, Kraków 1912, s. 8. O misji zleconej poszczególnym narodom przez Opatrzność wielokrotnie pisał Wroński. Por. J.M. Hoene-Wroński, *Prolegomena do mesjanizmu*, t. 1, Lwów [b.d.].

17. We wstępie do wydania *Stosunku filozofii do cybernetyki* Andrzej Walicki słusznie zaznacza, że rzekomy kalwinizm Trentowskiego był w istocie mistyfikacją, którą filozof posługiwał się, by uniknąć polemik z klerem katolickim.

18. Zob. B.F. Trentowski, *Rzecz o wyjarzmienu Ojczyzny*, dz. cyt., s. 450–451.

19. Przypomnijmy, że miał on być niczym innym, jak antytezą rzymskiego katolicyzmu w jego średniowiecznym wydaniu.

20. B.F. Trentowski, *Rzecz o wyjarzmienu Ojczyzny*, dz. cyt., s. 451.

21. Tamże, s. 540.

liwości terminologicznych, jednak zawarta w nich treść w dużej mierze zachowała swą aktualność, co aż nadto dobitnie świadczy o tym, że postulowany przez Trentowskiego „narodowy rachunek sumienia” dotychczas się nie dokonał i charakter narodowy Polaków pozostał w zasadzie niezmieniony. Poza tym – co najistotniejsze – twórczość polskich myślicieli romantycznych była od samego początku aż po czasy najnowsze poddawana przez stronę przeciwną różnorodnym interpretacjom, z którymi oni sami z pewnością nie mogliby się zgodzić. Poza tym musimy pamiętać, że całe obszary ich myśli były celowo przemilczane. Dla współczesnych im myślicieli katolickich były heretyckie, dla pozytywistów i marksistów „religianckie”, a dla wielu innych po prostu niewygodne. Nadchodzi więc czas, by odczytać je na nowo, na nowo zinterpretować i wreszcie na nowo docenić. „Bo nie jest światło, by pod korcem

stało, ani sól ziemi do przypraw kuchennych” – pisał w *Promethidionie* Norwid

Libelt i Cieszkowski nadawali filozofii rolę zdecydowanie praktyczną. Wskazując na jałowy, spekulatywny charakter dotychczasowej filozofii, widzieli w tworzonej przez nich samej myśli przygotowanie do c z y n u , gdyż tylko w nim i przez niego może ona wypełnić zadanie, do którego została powołana. Dla wymienionych wyżej myślicieli polska filozofia, czyli filozofia narodowa, miała być narzędziem służącym przeobrażeniu narodu polskiego tak, by był on w stanie nie tylko dorównać cywilizacyjnie potęgom, z którymi – póki co – nie miał szans zmierzyć się na polu bitwy, ale podbić je potęgą swego ducha. Czytając *Ojciec Nasz*, *Chowanę* czy inne dzieła naszych myślicieli romantycznych, musimy przez cały czas o tym pamiętać.





Rafał Marcin Leszczyński

## BRONISŁAW FERDYNAND TRENTOWSKI WEDŁUG PAWŁA HULKI-LASKOWSKIEGO

Wydanie niniejszego numeru „Pedagogiki Filozoficznej on-line” poświęconego Bronisławowi Ferdynandowi Trentowskiemu było poprzedzone opublikowaniem w maju 2016 roku przez Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna” książki poświęconej innemu wybitnemu ewangelikowi – Pawłowi Hulce-Laskowskiemu (1881–1946)<sup>1</sup>, który w okresie międzywojnia był jednym z najlepiej rozpoznawalnych protestanckich intelektualistów w naszym kraju. Pojawienie się książki o Hulce i obecnego numeru „Pedagogiki Filozoficznej” jest niezmiernie szczęśliwym zbiegiem okoliczności, nie dość bowiem, że Hulka-Laskowski był współwyznawcą Trentowskiego (obaj byli ewangelikami reformowanymi), to na dodatek w swoich pracach czynił uwagi na temat tego filozofa, a także poświęcił mu artykuł pt. *Bronisław Ferdynand Trentowski*, przedrukowany poniżej, a opublikowany pierwotnie w 6 numerze „Jednoty” z roku 1926<sup>2</sup>. Hulka, kojarzony współcześnie głównie z pierwszym przekładem na język polski *Przygód dobrego wojaka Szwejka*, był jednak przede wszystkim filozofem, religioznawcą i ewangelickim teologiem<sup>3</sup>, a z zamiłowania i wewnętrznego obowiązku działaczem społecznym, wychowawcą ludu oraz wykładowcą historii wychowania<sup>4</sup>. Posiadając wykształcenie filozoficzne, teologiczne i religioznawcze, potrafił on kompetentnie ocenić dorobek Trentowskiego, choć

czynił to przez pryzmat własnych poglądów i celów badawczych.

Na światopogląd i postępowanie Laskowskiego wywarły przemożny wpływ dwa doświadczenia z okresu dzieciństwa. Po pierwsze, doświadczenie robotniczej nędzy i niesprawiedliwości społecznej, której doznał jako dziecko ubogich żyrardowskich robotników. Po drugie, poczucie odmienności wyznaniowej i odrzucenia przez rzymskokatolicką większość, Hulka należał bowiem do środowiska potomków braci czeskich, którzy uciekli z Czech do Polski przed prześladowaniami ze strony Kościoła rzymskokatolickiego i połączyli się w XVII wieku z polskim Kościołem ewangelicko-reformowanym. Czescy przodkowie Pawła Hulki-Laskowskiego przynieśli ze sobą do nowej ojczyzny zamiłowanie do ciężkiej, uczciwej pracy, Biblię Kralicką i wybór pism Jana Amosa Komeńskiego, które w robotniczym domu Hulków stały na półce obok Pisma Świętego i kancjonału. Ewangelicy reformowani z Żyrardowa, nie porzucając pamięci o swoich czeskich przodkach, stopniowo nabywali polską świadomość narodową, czego dobitnym wyrazem jest zachowanie Pawła Hulki-Laskowskiego podczas pobytu w więzieniu na Pawiaku jesienią 1940 roku<sup>5</sup>. Przesłuchujący go Niemiec doradził mu mianowicie, aby podawał się za Czecha, a nie Polaka, gdyż wtedy będzie lepiej traktowany i zwiększy swoją szansę na uwolnienie.

1. Książka nosi tytuł *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*.

2. „Jednota” jest pismem Kościoła ewangelicko-reformowanego w Polsce, z którym intensywnie współpracował Paweł Hulka-Laskowski.

3. Wykształcenie w tych dziedzinach zdobył na uniwersytecie w Heidelbergu w latach 1903–1907, na którym chętnie studiowali polscy ewangelicy reformowani.

4. Laskowski był także aktywny na polu translatoryki. Przekłady z języka czeskiego, rosyjskiego, niemieckiego i francuskiego stanowiły dla Hulki ważne źródło dochodów, dzięki któremu mógł podreperować swój skromny budżet. Na temat biografii Hulki zob. R. Leszczyński (sr), Hulka-Laskowski Paweł [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 10, Wrocław-Warszawa-Kraków 1962–1964; Tenże, *Trudne życie* [w:] *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, red. R. Leszczyński (sr), Żyrardów 1995, s. 5–11; R. M. Leszczyński (jr), *Całozyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego* [w:] *Biografie i badanie biografii*, t. 4: *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2015, s. 67–83.

5. Por. R. Leszczyński (sr), *Trudne...*, dz. cyt., s. 9.

Hulka odrzucił tę propozycję, stwierdzając: „Trzysta lat, wrośliśmy w Polskę i polskość. Czeskie pochodzenie jest tylko pochodzeniem. Czeskich przodków szanuję dla ich postawy moralnej wobec ucisku, myślę o nich ze czcią, ale jestem Polak”<sup>6</sup>. Podobnym patriotyzmem wykazali się żyrardowscy współwyznawcy Hulki, którzy we wrześniu 1940 roku nawiązali kontakt z ZWZ (później AK), organizując w swojej kaplicy skład partyzanckiej broni, ukrytej pod kościelnymi ławkami w specjalnych schowkach, a na strychu budynku zborowego urządzając konspiracyjną radiostację, która nadawała antyniemieckie programy<sup>7</sup>. Łatwo się domyślić, co stałoby się z żyrardowskimi ewangelikami reformowanymi, gdyby Niemcy odkryli, jakiego rodzaju przedmioty przechowują oni w kościele.

Pomimo silnego osadzenia żyrardowskich potomków braci czeskich w kulturze polskiej wielu rzymskich katolików nieustannie dawało im do zrozumienia, że nie są oni Polakami, lecz Niemcami, „Szwabami”, co zwłaszcza w odniesieniu do osób o czeskich korzeniach było kompletnym absurdem. W *Spowiedzi kalwina* Hulka wspominał przykre sytuacje z okresu dzieciństwa i wczesnej młodości: „Zacząłem cierpieć bardzo wcześnie za swój kalwinizm – pisał. Grube kpiny z herezji, niskie parodie kazań ewangelickich, wyzwiska, czasem kuksaniec, nie pozwalały ani na chwilę zapomnieć, że jestem kalwinem”<sup>8</sup>. Zgodnie z jego relacją, gdy próbował bawić się na podwórku z dziećmi wyznania rzymskokatolickiego, obrzucały go one obraźliwymi epitetami, recytując pod jego adresem taki oto wierszyk: „Niemcze, szwabie, kartoflarzu, gonisz dziwki po cmentarzu, Pana Boga nie znasz, kopytem się żegnasz”. Do tego „wiersza” dodawano komentarz: „Jesteś Luter i szwab, i bawić się z tobą nie będziemy”. Niestety stereotyp ewangelika-szwaba, mają-

cego na dodatek kontakt z siłami nieczystymi, nie dotyczył jedynie młodszych dzieci, ponieważ obecny był również w szkole i dorosłym życiu. Według Hulki „w szkole były już bardzo wyraźne stronnictwa: tu prawowierni, tu heretycy, tu Polacy, tam «Szwaby». I tak już zostało przez cały czas szkoły, w fabryce, w domach fabrycznych”<sup>9</sup>. Gdy w okresie międzywojnia Hulka stał się znanym protestanckim pisarzem i religioznawcą, wybijano mu czasem szyby w oknach w związku z jego proewangelickimi artykułami, a klerykalni wydawcy bojkotowali jego teksty<sup>10</sup>. Czarę goryczy przepełniło zniszczenie cmentarza wyznań mniejszościowych w Żyrardowie w roku 1945. Córka Laskowskiego, Elżbieta, zapamiętała to wydarzenie następująco:

W pierwszych dniach po ucieczce Niemców tutejsi „aktywni patrioci” uważali, że muszą jakoś zmanifestować swoją miłość do ojczyzny, dzielność i odwagę. [...] Przyszła kolej na „niemiecki cmentarz”, choć wcale nie był on niemiecki, bo grzebano na nim zmarłych wszystkich wyznań chrześcijańskich z wyjątkiem rzymskich katolików. Chowano więc tam katolików z kościoła narodowego, prawosławnych, baptystów, luteran, adwentystów. Tłumek energicznie tłukł pomniki i kamienie nagrobne. Dostało się między innymi pomnikowi powstańca z 1863 r., bo miał nieszczęście być luteraninem i w dodatku nosił niemieckie nazwisko<sup>11</sup>.

Między innymi z powodu tego zdarzenia schorowany Laskowski wyprowadził się w sierpniu 1945 roku z Żyrardowa do zamieszkaną głównie przez ewangelików augsburskich Wisły<sup>12</sup>.

Jako przedstawiciel marginalizowanej mniejszości wyznaniowej Hulka był bardzo wrażliwy na wszelkie przejawy nietolerancji, stając w swoich artykułach i książkach w obronie ludzi sponiewieranych i odrzuconych. Ujmował się zatem za mariawitami, katolikami z Polskiego Narodowego Kościoła Katolickiego, wobec których II Rzeczpospolita stosowała prawne i policyjne represje<sup>13</sup>, wyznawcami judaizmu,

6. P. Hulka-Laskowski, *Księżyc nad Cieszynem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia*, Katowice 1946, s. 114.

7. Por. A. Jelinek, *Kartka z historii kaplicy ewangelicko-reformowanej w Żyrardowie*, „Słowo i Myśl”, 1994, nr 11, s. 1; J. Stejskał, *Bracia czescy w Żelazowie, Łodzi i Żyrardowie* [w:] Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog, red. R.M. Leszczyński (jr), Łódź 2016, s. 73.

8. P. Hulka-Laskowski, *Spowiedź kalwina*, „Wiadomości Literackie”, 1933, nr 54, s. 1.

9. Tenże, *Pięć wieków herezji. Wypisy z literatury polskiej*, Warszawa 1960, s. 20.

10. Tenże, *List do Jana Wantuły z Ustronia* [w:] Paweł Hulka-Laskowski – pisarz..., dz. cyt., s. 308–309.

11. E. Hulka-Laskowska, *Ze wspomnień o Ojcu (1939–1946)*, Żyrardów 1986, s. 7.

12. W kilka tygodni po przeprowadzce stan zdrowia pisarza pogorszył się tak bardzo, że konieczne było przewiezienie go do szpitala w Cieszynie, w którym zmarł 29 października 1946 roku. Paweł Hulka-Laskowski został pochowany na cmentarzu ewangelicko-augsburskim w Cieszynie (W. Sosna, *Cieniom ludzi zacnych pochowanych na Cmentarzu Ewangelickim przy ul. Bielskiej w Cieszynie i na innych nekropoliach*, Cieszyn 2009, s. 48–49).

13. Por. K. Karski, *Symbolika. Zarys wiedzy o Kościołach i wspólnotach chrześcijańskich*, Warszawa 1994, ss. 98–99, 103.

wolnomyślicielami, robotnikami, kobietami i mniejszościami narodowymi. Wiedział on z autopsji, „jak wiele energii i siły pochłania w Polsce szukanie drogi do ojczyzny każdej jednostce obcego pochodzenia i niekatolickiego wyznania, gdy w zaraniu życia zamiast szeroko rozwartych ramion braci i przyjaciół widzi wyniosły gest władców, stawiających miłości młodego serca twarde warunki inkwizytorskie”<sup>14</sup>. Zamiarem Hulki było udzielenie owym poszukiwaczom ojczyzny pomocy intelektualnej, którą stanowią miały jego artykuły i książki<sup>15</sup>. W tekstach tych żyrardowianin podważał tezę, że polskość jest tożsama z byciem rzymskim katolikiem. Jego zdaniem Polska jest zbyt wielka, aby można było zamknąć ją w ramach jednego wyznania, choćby nawet większościowego.

Szczególnie wiele miejsca w swoich opracowaniach poświęcił Hulka apologii polskich ewangelików, starając się dowieść, że ewangelicyzm jest immanentnym elementem polskiej kultury, pełniąc w naszym narodzie ważną rolę kulturotwórczą. Walcząc ze stereotypem Polaka-katolika i ewangelika-Niemca, analizował w swoich dziełach polską historię, literaturę i filozofię, szukając w nich obecności inspiracji protestanckich. Wskazywał zatem na wybitnych polskich twórców, którzy byli ewangelikami lub ewentualnie inspirowali się koncepcjami ewangelickimi: Mikołaja Reja, Stanisława Murzynowskiego, Andrzeja Trzecieckiego, Jakuba Lubelczyka, Jana Łaskiego, Daniela Naborowskiego, Samuela Bogumiła Lindego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Marię Konopnicką, Seweryna Goszczyńskiego, Aleksandra Świętochowskiego, Joachima Lelewela, Stanisława Witkiewicza, Stefana Żeromskiego itp. Wspominał także o wybitnych ewangelickich patriotach – generale Henryku Dąbrowskim (tym samym, o którym śpiewamy w hymnie narodowym!), generale Stanisławie Fiszerze, Józefie Hauke-Bosaku i Szymonie Konarskim<sup>16</sup>. I w tym właśnie kontekście w pracach Laskowskiego pojawia się nazwisko Bro-

nisława Ferdynanda Trentowskiego, który w Hulkowej apologetyce ewangelicyzmu miał być kolejnym dowodem na wkład polskiego protestantyzmu do kultury naszego narodu.

W dziele *Pięć wieków herezji*, będącym antologią tekstów wybitnych polskich literatów i filozofów, które zostały napisane – zdaniem żyrardowianina – w duchu protestanckim, Hulka zamieścił obszernie fragmenty czwartego tomu *Chowanny* Terentowskiego (Poznań 1842, s. 786–791). Tekst ów najwyraźniej bardzo przypadł do gustu Laskowskiemu, ponieważ nieraz odwoływał się do niego, gdy uzasadniał swoje tezy dotyczące znaczenia ewangelicyzmu dla kultury polskiej, wykazując przy okazji związek Trentowskiego z obozem Reformacji. W pracy *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany* stwierdził:

Na pedagogiczno-narodowe znacznie Reformacji spojrzal z wyżyn historiozofii znakomity filozof i pedagog polski, Bronisław Trentowski wywodząc:

„I cóż dobrego przyniosła światu Reformacja? Dziwne i że tak powiem, ślepacze pytanie! Już jednym zniesieniem mnichowskiego handlu odpustami grzechów, oczyścił Luter chrześcijaństwo od tybetańskiego lamaizmu. Luter dozwala i nakazuje każdemu chrześcijaninowi czytać Pismo święte, jako jedynie boską religii podstawę, oraz wyklądać ją wedle własnego rozumu i przekonania. Wielka to ustawa, bo zapewnia każdemu wolność sumienia i wiedzie każdego do pełnoletności pod względem religijnym; bo daje nam na powrót własną głowę i zowie hańbą, myśleć wedle cudzej, choćby i papieskiej głowy, bo uświęca tylko Kanon, a martwemu, ponieważ raz na zawsze wytłumaczonemu dogmatowi przywraca życie. [...] Ustawa ta rozdmuchała w każdej chrześcijańskiej piersi samodzielność, męskość, dojrzałość, wolność, własne uczucie, całościowość i pojedynczość; wywołała na scenę świat nowy, ludzkość dzisiejszą”<sup>17</sup>.

Myśli Trentowskiego zawarte w zacytowanym tekście z *Chowanny* były dla Hulki bardzo bliskie, ponieważ także i on sądził, że Reformacja, podważając papieski autorytet i rzymskokatolickie dogmaty oraz zachęcając ludzi do samodzielnej interpreta-

14. P. Hulka-Laskowski, *Pięć wieków...*, dz. cyt., s. 18.

15. Por. tegoż, *List do Jana Wantuły...*, dz. cyt., s. 308.

16. Por. tegoż, *Pięć wieków...*, dz. cyt., ss. 21–22, 25–26, 32, 35, 49–50; tenże, *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany (b. Jednota litewska) na tle Reformacji i kultury polskiej*, Wilno 1936, ss. 6, 8, 18–21, 26, 28–29; tenże, *Rola i zadania inteligencji ewangelickiej w naszym życiu religijno-kościelnym. Referat odczytany na VI Zjeździe Polaków Ewangelików dnia 1 listopada 1929 r. w Krakowie*, Warszawa 1930, ss. 10, 13; tenże, *Mikołaj Rej, „Jednota”*, 1934, nr 5, s. 71–73; tenże, *Świadomość i godność*, „Zwiastun Ewangeliczny”, 1928, nr 45, s. 431.

17. Tenże, *Wileński Kościół...*, dz. cyt., s. 18–19.

cji Biblii, przyniosła ze sobą wolność myśli i badań, czym otworzyła drzwi do współczesności. Bez owej wolności nie można – zdaniem Laskowskiego – wychować człowieka kreatywnego, zdolnego do tworzenia wielkiej, wartościowej kultury<sup>18</sup>.

Pokrewieństwo sądów Trentowskiego i Hulki na temat Reformacji przywiodło Laskowskiego do wygłoszenia tezy, że ocena kulturotwórczej roli protestantyzmu przez Trentowskiego:

[...] przy całej swojej zwięzłości nie pozostawia nic do życzenia. Ale Trentowski jako znakomity pedagog idzie o krok dalej i wnioskuje: „Chcąc dać ludowi Pismo święte do ręki, potrzeba było pierwaj nauczyć go czytać. Stąd konieczność wiejskich szkółek elementarnych i takiego upowszechnienia ogólnej cywilizacji, jakiego dotąd w Europie nie było”. To słowo o upowszechnieniu ogólnej cywilizacji, jakiego dotąd nigdy w Europie nie było, zasługuje na mocne podkreślenie. Reformacja jest i w Polsce wielkim upowszechnieniem cywilizacji. Mówi Trentowski, że Reformacja wyzwoliła rozum ludzki i przywróciła mu wolność, poczym zadaje sobie jeszcze raz pytanie o wartości Reformacji i odpowiada z zapalem: „Ona urodziła czasy nowsze, ze wszystkimi charakterystycznymi ich piętnami; jej winna ludzkość europejska całą świetność dzisiejszą, swą oświatę i swe szczęście!”<sup>19</sup>.

Powyższy tekst z *Chowanny* Hulka przytacza także w jednym z rozdziałów pracy *Polska wierząca*, w którym dowodzi wyższości cywilizacyjnej krajów protestanckich nad katolickimi, podsumowując rozważania Trentowskiego następującym stwierdzeniem: „z wywodami historiozofów można się godzić lub można się nie godzić, ale Trentowskiemu przyświadcza życie. Jest faktem niezaprzeczonym, że pod względem politycznym i umysłowym przodują światu ludy protestanckie”<sup>20</sup>. Jak więc widać, ewangelik z Żyrardowa uczynił z *Chowanny* Trentowskiego oręż w walce o prawa polskich ewangelików, starając się udowodnić za jej pomocą ważność protestantyzmu dla cywilizacji światowej, a zatem również dla kultury polskiej, która – co Hulka bardzo mocno akcentował – rozkwitła w XVI wieku wraz z rozwojem Reformacji. Według Żyrardowianina

[...] czy chcemy, czy nie chcemy, musimy ustosunkować się do faktu, że właśnie Reformacja dała narodowi polskiemu wiek złoty jego kultury i że ojcem piśmiennictwa polskiego jest protestant [Mikołaj Rej – dop. R.M.L.]. [...] Rozkwit państwa i narodu polskiego łączy się tak nierozdzielnie z Reformacją, że dzisiaj widzimy dość wyraźnie, iż upadek państwa polskiego zaczął się z upadkiem Reformacji i spotężnieniem reakcji katolickiej. Podczas gdy w sprostestantyzowanej Polsce odzywały się mądre głosy Modrzewskich, zamyślających się głęboko nad koniecznością naprawy Rzeczypospolitej, gdy śpiewakiem jej był wielki Kochanowski, w Polsce zawojowanej na nowo przez katolicyzm, największym myślicielem był twórca obskurnych *Nowych Aten*, ksiądz Chmielowski, a jej najwybitniejszym poetą był ksiądz Baka. Wychowawcami narodu stali się jezuiti i doprowadzili do tego, że największa mądrość polityczna wyrażać się zaczęła w przedziwnej zaiste sentencji, iż Polska nierządem stoi<sup>21</sup>.

W przedrukowanym poniżej artykule *Bronisław Ferdynand Trentowski* Laskowski wywodził z prawdziwą satysfakcją, że Trentowski „utożsamienie polskości z katolicyzmem uważa za absurd, bo w takim razie Hiszpan musiałby być Polakiem, a Polak Hiszpanem. Polakowi nie powinno być obce nic z tego wszystkiego, co jest treścią dążeń całej ludzkości”<sup>22</sup>. Odwołania do Trentowskiego w tekstach Żyrardowianina miały zatem uzasadnić walkę Hulki ze stereotypem Polaka-katolika

Oprócz wyraźnej sympatii Trentowskiego do protestantyzmu Hulka cenił u filozofa jego antydogmatyczne podejście do spraw światopoglądowych. Laskowski położył nacisk na niechęć Trentowskiego do przypisywania mu określonej opcji filozoficznej lub politycznej. We wspomnianym opracowaniu o Trentowskim Hulka twierdził, że był to

[...] zwolennik szczery wielostronności i wróg nieprzejednany wszelkiej ciasnej jednostronności, umiał w życiu stosować swoje zasady, gdy spotykał się z próbą wciągnięcia go do jednej partii i zrobienia zeń stronnika jednej jakiej zasady. [...] W czasach, gdy tyle toczyło się sporów i dyskusji na tematy polityczne i społeczne, gdy każdy widział zbawienie ojczyzny w jakimś programie, czy doktrynie, Trentowski nie przestawał

18. Tenże, *Rola i zadania...*, dz. cyt., s. 7, 12–13; tenże, *Wileński Kościół...*, dz. cyt., s. 19–30; tenże, *Polska wierząca*, Warszawa 1929, s. 12–13; tenże, *Porucznik Regier*, Warszawa 1927, s. 68–69. Zob. też R.M. Leszczyński (jr), *Poglądy filozoficzno-religijne Pawła Hulki-Laskowskiego [w:] Paweł Hulka-Laskowski – pisarz...*, dz. cyt., s. 226; A.T. Tys, *Walka Pawła Hulki-Laskowskiego z wychowaniem dogmatycznym w kontekście jego epoki – przyczynek do badań nad myślą wychowawczą P. Hulki-Laskowskiego [w:] Paweł Hulka-Laskowski – pisarz...*, dz. cyt., s. 252–265.

19. P. Hulka-Laskowski, *Wileński Kościół...*, dz. cyt., s. 18–19.

20. Tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 14.

21. Tamże, s. 16.

22. Tenże, *Bronisław Ferdynand Trentowski*, „Jednota”, 1926, nr 6, s. 95.



zwalczać ciasnego ducha partyjnego i sekciarskiego. I w dziedzinie zagadnień politycznych, gdy toczyła się taka ożywiona a czasem aż nienawistna dyskusja o ustroju przyszłego państwa, gdy padały bezustannie słowa: demokracja, arystokracja, republika, monarchia, i gdy każdy należał do jakiejś określonej partii, Trentowski stanowił wyjątek, mając odwagę powiedzieć w swej *Przedburzy politycznej*, że nie jest ani monarchistą, ani republikaninem, „lecz całą gębą Polakiem”<sup>23</sup>.

Pragnieniem łączenia Polaków żywionym przez Trentowskiego tłumaczył Hulka fakt, że w jego pracach można napotkać pozytywne wypowiedzi pod adresem katolicyzmu. Laskowski uważał, że chociaż Trentowski:

[...] był głęboko przekonany o prawdzie protestantyzmu nad katolicyzmem, nie dawał się wciągnąć do walki z „papieżnikami”.

Na prośbę Królikowskiego, aby napisał coś radykalnego przeciw „Rzymczykom”, odpowiedział Trentowski odmownie, motywując odmowę tak:

Moim postanowieniem jest bowiem nie walka z papieżnikami, lecz wyczynienie filozofii narodowej. Główna rzecz u mnie dawać coś i budować, a poboczna burzyć<sup>24</sup>.

Hulka z uznaniem wypowiadał się o tej irenicznej, tolerancyjnej i antydogmatycznej postawie Trentowskiego, gdyż była mu ona bliska. Pomimo licznych przykrości doznanych ze strony rzymskich katolików Laskowski deklarował: „Nie myślałem nigdy o nawracaniu katolików. Kocham ich takimi, jakimi są, bo są to bracia nasi”<sup>25</sup>. W duchu ewangelickiej teologii liberalnej, z którą zetknął się Hulka na studiach w Heidelbergu i wyznawał do końca życia, propagował żyrardowianin koncepcję chrześcijaństwa bezdogmatycznego i sprowadzającego się do

etyki<sup>26</sup>. W jego oczach Trentowski zajmował podobne stanowisko, zbliżając się w związku z tym do teologii liberalnej. Antydogmatyzm Hulki i Trentowskiego implikował z kolei przekonanie obu myślicieli o tym, że sfera życia społeczno-politycznego powinna zostać uwolniona od dominacji jednego wyznania. W artykule o Trentowskim Laskowski pisał:

Szanując każde przekonanie religijne, zaleca [Trentowski – dop. R.M.L.] w swojej *Cybernetyce* jak najdalej idącą tolerancję i przewidując możliwe ujednostonnienia życia państwowego, z którymi się, niestety, już zapoznaliśmy, uważa, że monarcha powinien być jednakim dla wszystkich wyznań religijnych w państwie, a nawet być ich wszystkich głową<sup>27</sup>.

Należy mieć nadzieję, że w świetle powyższych rozważań staje się jasne, iż sporządzenie przez Pawła Hulkę-Laskowskiego opracowania o Trentowskim oraz zainteresowanie żyrardowianina jego twórczością nie było przypadkowe. Obaj filozofowie wyrażali się z uznaniem o kulturotwórczej roli Reformacji, widząc w niej siłę skłaniającą ludzki rozum do uwolnienia spod panowania kościelnych dogmatów i kształtującą dojrzałego, nowoczesnego człowieka. Byli oni także przeciwnikami wychowania dogmatycznego i dominacji jednego wyznania w sferze społeczno-politycznej. Opowiadali się również za tolerancją religijną i światopoglądową. Nie powinien więc nas dziwić fakt, że Paweł Hulka-Laskowski, potomek czeskich wygnańców i człowiek, który doskonale rozumiał, co znaczy przynależność do wyznania mniejszościowego w katolickiej Polsce, posługiwał się tekstami Trentowskiego, wykorzystując je w swojej apologii polskiego ewangelicyzmu.

23. Tamże.

24. Tamże, s. 94.

25. List Pawła Hulki-Laskowskiego do Jana Wantuły z 24.12.1928, s. 1. Maszynopis listu znajduje się w archiwum Jana Brody w Skoczowie.

26. Zob. o teologii liberalnej: M. Hintz, *Etyka ewangelicka i jej wymiar eklezjalny. Studium historyczno-systematyczne*, Warszawa 2007, s. 94–97; R.M. Leszczyński (jr), *Poglądy filozoficzno-religijne...*, dz. cyt., ss. 214–217; 223–227; tenże, *Teolog liberalny*, „Jednota”, 2016, nr 2, s. 32–33; A. Napiórkowski, *Teologie XX i XXI wieku*, Kraków 2016, s. 70–71.

27. P. Hulka-Laskowski, *Bronisław...*, dz. cyt., s. 94–95.

Paweł Hulka-Laskowski

**BRONISŁAW FERDYNAND TRENTOWSKI\***

Niepodobna oprzeć się uczuciu głębokiego smutku, gdy się widzi, jak coraz bardziej interes narodowy podporządkowany zostaje aspiracjom i sentymentom, które są w gruncie rzeczy nie tylko międzynarodowe i kosmopolityczne, ale bardzo często antynarodowe, czyli w naszym wypadku antypolskie. Narzekaliśmy podczas panowania obcego, że nie mogliśmy powiedzieć sobie całej prawdy i że narzucano nam obcą „prawdę”, która tak często była kłamstwem i zmyśleniem dla celów brudnej polityki. Ale jednocześnie rezygnowaliśmy i rezygnujemy z bardzo wielkiej części prawdy polskiej jedynie dlatego, że ta prawda nie może się podobać Rzymowi. Istnieje jakieś niespotykane gdzie indziej dążenie do umiłczenia pewnych faktów i wydarzeń naszych dziejów, chociaż one powinny stanowić przedmiot chluby i miłości dla patriotyzmu polskiego.

Temu dziwnemu stanowi rzeczy zawdzięczamy niezrozumiały fakt, że największy polski filozof, który co do wpływów na emigrację dorównywał Mickiewiczowi, a chwilami nawet go przewyższał, został szybko zapomniany pod wpływem rodzącego się pozytywizmu i zwycięstwa u nas tak zwanej filozofii katolickiej. A przecież mało który z myślicieli naszych dawał współczesności polskiej tyle wspańskich wskazań, ile ten wierny syn ojczyzny i wszechstronny myśliciel. Tylko w kołach specjalistów-filozofów odezwie się czasem głos żywego uznania, ale do ogółu szerszego głos ten nie dociera i przeciętnie oświecony Polak nie wie o Trentowskim nic, albo prawie nic. Pięćdziesiąta rocznica jego śmierci w roku 1919 (Trentowski urodził się r. 1808 um. 1869), przeszła niepostrzeżenie i w wirze wydarzeń politycznych nikt nie pomyślał o uczczeniu pamięci człowieka, który całe życie swoje poświęcił pracy dla ojczyzny. Przypominamy tedy, że za trzy lata będzie

sześćdziesiąta rocznica jego śmierci<sup>1</sup> i że my, ewangelicy reformowani, już obecnie pomyśleć winniśmy o odpowiednim uczczeniu naszego znakomitego współwyznawcy przez wydanie niektórych dzieł jego i przez przypomnienie go całemu narodowi, któremu wiernie służył.

Urodził się Trentowski w Opolu na Podlasiu (r. 1808) z rodziców wyznania reformowanego. Już w dwudziestym roku życia ukończył uniwersytet warszawski i stał się nauczycielem czteroklasowej szkoły w Szczuczynie. Po wybuchu powstania listopadowego razem z doroślejszymi uczniami pośpieszył Trentowski pod sztandary narodowe i służył w jeździe Augustowskiej. Po upadku powstania wraz z korpusem generała Rybińskiego przekroczył granicę pruską. Rząd pruski zmuszał emigrantów do wyjazdu do Francji lub powrotu do Polski. Trentowski pragnął pozostać w Niemczech, aby móc studiować filozofię, a ponieważ nie posiadał środków, więc przyjął miejsce nauczyciela u chłopca w Jungfer nad morzem Bałtyckim. Po paru miesiącach, gdy z domu nadeszły pieniądze, udał się do Królewca, aby zapisać się na uniwersytet, ale po paru tygodniach wykryto, że należał do powstania i zmuszono go do opuszczenia Prus. Daremnie starał się o przyjęcie go na uniwersytet w Lipsku i w Jenie, dopiero uniwersytet Heideberski przyjął go w poczet swoich słuchaczy. Po roku przeniósł się do Fryburgu w Bryzgowii, w 1836 roku otrzymał stopień doktora filozofii, a w dwa lata później stał się docentem uniwersytetu. Pracował bez wytchnienia, pisując dużo po niemiecku i łacinie.

W przedmowie do pierwszego dzieła filozoficznego napisanego po niemiecku tłumaczył się z bolesnej dla niego konieczności pisanie w języku obcym... „ty moja droga, moja niewypowiedziana

\* „Jednota” 1926, nr 6.

1. Pisane w 1926 roku (przyp. R.M. Leszczyński).

nie miłowana Ojczyzno, ty raju mój, z którego zostałem wygnany, nie gniewaj się na twego syna, że pisze nie w twoim języku! Nieszczęśliwa, uciśniona, gorzko płacząca sieroto! – Tobie mógłbym większe wyświadczyć usługi, niż obcemu krajowi, który tak w geniusze bogaty! Któż jednak panem jest losu?” Na szczęście wśród rodaków znaleźli się ludzie, którzy potrafili ocenić wyjątkowe zdolności młodego filozofa, postarali się o odpowiednie środki pieniężne i umożliwili Trentowskiemu pisanie dalszych dzieł po polsku.

Dorobek jego myśli filozoficznej i politycznej jest bardzo znaczny. Od roku 1837 do 1840 ogłosił kilka poważnych prac w języku niemieckim i łacińskim, poczynając zaś od roku 1842 drukuje polskie pisma filozoficzne i polityczne, których treścią jest wychowanie narodu i przygotowanie go do wielkich zadań. Najpierw wymienić należy *Chowannę*, czterotomowe dzieło poświęcone sprawie wychowania narodowego, a więc w literaturze naszej dzieło w swoim rodzaju jedyne i ciągle jeszcze godne poznania, bo zawiera mnóstwo cennych wskazówek, dotyczących wszystkich dziedzin nauczania i wychowania. Usiłując stworzyć terminologię naukową czysto polską, użył Trentowski słowa „chowanna” zamiast „pedagogia”. Z tego samego powodu swemu systemowi logiki dał tytuł „Myślini”. Szlachetnej jego myśli jawił się naród jako idea etyczna i dlatego nie przestał myśleć o tym, w jaki by sposób podnieść naród własny i uczynić go większym od innych narodów właściwym ustosunkowaniem do ideału moralnego. Zagadnieniom filozoficzno-politycznym poświęcił dzieło *Stosunek filozofii do cybernetyki, czyli sztuki rządzenia narodem* (cybernetyka od greckiego słowa kybernetes – sternik). Duże trzytomowe dzieło jego *Panteon wiedzy ludzkiej* wyszło dopiero po jego śmierci w latach 1873/4 i 1881. Prócz tego wydał cały szereg pism politycznych aktualnych dla narodu w różnych latach ruchliwego okresu połowy stulecia dziewiętnastego. Gdy chodziło o zapoznanie opinii niemieckiej ze stanem sprawy polskiej, pisał po niemiecku. Całokształt prac Trentowskiego, z wyjątkiem kilku pierwszych dzieł napisanych po niemiecku i po łacinie, jest całkowicie poświęcony sprawom wychowania narodu w najszerszym znaczeniu słowa. Rozumiał on jak mało kto, że wielkość narodu rodzi się w umysłach, duszach i sercach i dlatego wszystkim dziełom swo-

im byłby mógł postawić na czoło słowo Mickiewicza: „O ile powiększycie i polepszycie duszę waszą, o tyle polepszycie prawa wasze i powiększycie granice”.

Trentowski jest przekonany, że to wszystko, co Polska straciła przez błędy i wady ludzkie, to odzyskać może jedynie przez mądrość i cnotę. Dlatego ideałem obywatela jest dla niego człowiek doskonały pod względem moralnym. Zastrzega się, że mówienie o wadach charakteru polskiego przychodzi mu z trudem, ale że dla tego celu, do jakiego dąży, uniknąć tego nie może. Ideał doskonałości moralnej, a zarazem cel rozwoju człowieka, widzi nasz filozof w Bogu. Za najwyższe przykazanie dane człowiekowi uważa nakaz upodobnienia się do Boga. „Zbożaj się!” – wyraża to przykazanie Trentowski.

Wskazując ideał w Bogu, Trentowski wyznaje swoją wiarę w Niego nie w jakiś mglistych nieokreślonych wyrażeniach, jak często czynią filozofowie i poeci, ale wypowiada się jasno i niedwuznacznie, że wierzy w Boga osobowego, Stworzyciela wszechrzeczy. Wiarę religijną uważa za tak istotny i zasadniczy rys natury ludzkiej, iż nie może sobie wyobrazić człowieka bez religii. Atoli wysuwając religię na czoło wszystkich spraw, z wielkim naciskiem przestrzega przed fanatyzmem i nietolerancją. Bezustannie powtarza tę przestrożę, bo gorąco pragnął, aby jego czytelnicy zapamiętali ją dobrze i trzymali się jej w życiu. „Polacy – woła w czwartym tomie *Chowanny* – czas już wielki przekonać się, że fanatyzm i ciemna religijność nie wiedzie do zbawienia!... miejmy litość sami nad sobą i nad ojczyzną, miejmy litość nad naukowością naszą, i zacznijmy raz szczerze miłować światło! Inaczej będą z nas wciąż Heloty, Negry, Samojedzi!” – „Jako chrześcijanin cenię chrześcijaństwo nade wszystko... Pisząc do Polaków, wśród których są katolicy, dysydenci, dyzunicy, miałem tym większy obowiązek kochać zarówno te trzy wyznania... Gdyby mnie kto chciał obwinić, że sprzyjam bardziej protestantom niż katolikom, temu oświadczam wprost, że albo mnie nie rozumie, albo złośliwie kłamie”.

Zwolennik szczery wielostronności i wróg nieprzejeđnany wszelkiej ciasnej jednostronności, umiał w życiu stosować swoje zasady, gdy spotykał się z próbą wciągnięcia go do jednej partii i zrobienia zeń stronnika jednej jakiej zasady. Gdy Królikowski, głosiciel chrześcijańskiego komunizmu społecznego

i wydawca „Polski Chrystusowej” (nawiasem mówiąc, ciesząc się dużymi wpływami wśród emigracji), zwrócił się do Trentowskiego z zaproszeniem do współpracy, filozof odpowiedział mu: „Polska Chrystusowa” to sprzeczność w przymiotniku. Mahometkański, Hermesowi, Zoroastrowy, Chrystusowy i inne przymiotniki podobne należą do wiary, do kościołów, do religijnego pola; w polityce narodów są nazwiska: polski, francuski, angielski itd. Mieszasz rzeczy religijne z politycznymi... Żądasz, abym przesłał ci do „Polski Chrystusowej” rozprawę i błędy ci wytknął i sam rozwiązał zadanie od ciebie położone. Bracie! Czytając to, musiałem się uśmiechnąć. Jakże chory na sekciarskiego ducha! Naród nie jest ani Królikowski, ani Trentowski: Nie jednostronność, ale wszechstronność do niego należy. On też ją rozwija na mnóstwie pisarzy różnorodnego kierunku. Wszyscy mamy cel tenże sam, tj. wyjarzmienie ojczyzny, lecz zmierzamy do tego różnymi drogami. Każdy z nas ma zakres pewien, w którym wpływ wywiera i działa, a więc każdy równie pożyteczny. Działaj ty swoją „Polską Chrystusową”, a ja działać będę moją filozofią”.

W czasach, gdy tyle toczyło się sporów i dyskusji na tematy polityczne i społeczne, gdy każdy widział zbawienie ojczyzny w jakimś programie, czy doktrynie, Trentowski nie przestawał zwalczać ciasnego ducha partyjnego i sekciarskiego, zalecając harmonijne pielęgnowanie tego wszystkiego, co sam Bóg włożył w duszę Polaka i co znalazło wielostronny wyraz w narodzie jako całości. Toteż chociaż był głęboko przekonany o prawdzie protestantyzmu nad katolicyzmem, nie dawał się wciągnąć do walki z „papieżnikami”. Na prośbę Królikowskiego, aby napisał coś radykalnego przeciw „Rzymczykom”, odpowiedział Trentowski odmownie, motywując odmowę tak: „Moim postanowieniem jest bowiem nie walka z papieżnikami, lecz wyczynienie filozofii narodowej. Główna rzecz u mnie dawać coś i budować, a poboczna burzyć”. Oczywiście, że przy „wyczynianiu” filozofii narodowej nie stawiał swego światła pod korcem, ale biorąc słowa historyka Kaspara Ruefa za swoje, wypowiadał się, że umie odróżniać między zasadami religii a imperializmem kościelnym. „Religia katolicka jest mi prawdziwą i świętą – cytuje Ruefa – ale kościół? Tym jest tylko hierarchia, tchnąca niestety własnym interesem i szukająca panowania

nad światem”. Przytoczywszy długi ustęp z tego historyka, dodaje: „Kto ci powie, bezstronny czytelniku: słowa Ruefa są niczym, bo są wymierzone przeciw kościoła naszego ortodoksji, odeprzyj mu: Precz mi z ortodoksją, która pragnie wojny i krwi chrześcijańskiej! To nie ortodoksja, ale ultramontanizm!”.

Szanując każde przekonanie religijne, zaleca w swojej *Cybernetyce* jak najdalej idącą tolerancję i przewidując możliwe ujednostonnienia życia państwowego, z którymi się, niestety, już zapoznaliśmy, uważa, że monarcha powinien być jednakim dla wszystkich wyznań religijnych w państwie, a nawet być ich wszystkich głową. Utożsamienie polskości z katolicyzmem uważa za absurd, bo w takim razie Hiszpan musiałby być Polakiem, a Polak Hiszpanem. Polakowi nie powinno być obce nic z tego wszystkiego, co jest treścią dążeń całej ludzkości.

Wierząc niezachwianie w odzyskanie wolności przez Polskę, daje ojczyźnie wskazania, jak się ma rządzić, aby wszystkim obywatelom było w niej dobrze. Przede wszystkim w odnowionym państwie ma panować zupełna równość wszystkich, ale nie powinno w nim braknąć szlachty. Oczywiście, nie tej rodowej, dziedzicznej, mianowanej przez królów, lecz mianowanej przez zasługi położone dla ojczyzny. Szlachta taka ma być tylko dożywotnim przywilejem, hołdem złożonym zasłudze, a zarazem tą gromadką wyróżniających się obywateli, z pośród których najłatwiej wybrać służebników ojczyzny.

Od posła na sejm żąda Trentowski dzielności charakteru, własnego zdania, niezależności od rządu, oświeconego umysłu. Z posłowania wyłącza urzędników, sędziów, wojskowych, i duchownych, chyba że zrzekną się piastowanego urzędu i stanowiska. Jeden poseł ma przypadać na 50 tysięcy mieszkańców. Prymasem państwa ma być hetman. Wszelka cenzura, przypisując sobie nieomyślność, jest bezwarunkowo szkodliwa i dlatego nie może być dla niej miejsca w państwie.

Jak głębokim był zmysł polityczny Trentowskiego i trafnym jego przewidywanie skutków naszej dziwnej psychiki, to widzimy szczególnie dobrze w naszej dobie, gdy Polska straciła zupełnie opinię publiczną. Otóż Trentowski żądał, aby w odnowionej Polsce istniał urząd ministra opinii publicznej! Oczywiście, że musiałaby naprzód istnieć sama opinia publiczna, której dzisiaj nie mamy.



Naturalnie, że wolność słowa, druku, zgromadzeń, wyznań itd. uważa za rzecz zrozumiałą samą przez się. W narodzie widzi urzeczywistniający się ideał etyczny i pierwszy badaj w Polsce wypowiada konieczność odrodzenia się wewnętrznego. Polska musi się we wszystkim odnowić i w nowe życie nie zabierać z sobą swoich starych wad. Zbawienia nie należy oczekiwać od ustaw, ale od tego, jak się do nich ustosunkuje naród. „Nie formy konstytucyjne, ale duch z nich wiejący, a przede wszystkim dzielna jaźń Narodu, jego światło, charakter, własne uczucie (samoświadomości) i cnota obywatelska są kołami, na których porusza się rydwan państwa”.

I w dziedzinie zagadnień politycznych, gdy toczyła się taka ożywiona a czasem aż nienawistna dyskusja o ustroju przyszłego państwa, gdy padały bezustannie słowa: demokracja, arystokracja, republika, monarchia, i gdy każdy należał do jakiejś określonej partii, Trentowski stanowił wyjątek, mając odwagę powiedzieć w swej „Przedburzy politycznej”, że nie jest ani monarchistą, ani republikaninem, „lecz całą głębią Polakiem”. Nie lubił wprost fanatycznie wszystkiego, co w jakikolwiek sposób zacieśniało i pomniejszało polskość, i pragnął naród swój wychować do samodzielności i samowystarczalności pod każdym względem. Kiedy życzliwy dla niego Królikowski pisał mu periodyczne pisma polityczne, Trentowski dopatrywał się w ich doborze pewnej jednostronności i tak do niego napisał: „Już dziesiątym jesteś z ziomków, do którego się udałem z prośbą o prowadzenie rzadkich i drobnych spraw moich w Paryżu. Ten pragnął robić mnie ma gwałt Szymczykiem, tamten Towiańczykiem, inny demokratą, inny Czartoryjsz-

czykiem i tak dalej przez stronnictwa... Ty, bracie, czynisz to samo. Piękni z was obrońcy wolności w ogóle, kiedy nawet niepodległej myśli nienawidzicie! Wy nie ludzi wolnych, ale każdy z was małpę istoty własnej, duchowego niewolnika, słowem moralnych Helotów mieć chcecie”. Daremnie szukalibyśmy na emigracji takiej samodzielności sądu, z jaką spotykamy się u naszego filozofa.

Żyjąc własną myślą i nie zapożyczając się u nikogo, pragnął, aby i naród polski kroczył własnymi drogami, nie uzależniając się od nikogo. W czasach, gdy wszyscy tak wiele oczekiwali od Napoleona III, dla którego i Trentowski miał dużo sympatii, pisał do Stanisławy Magierowskiej: „Pytasz, czyli nie zwątpiłem o Polsce? Nie! Lecz często wątpię o Napoleonie”. Sprawa polska była dla niego świętą i dlatego żądał, aby w dążenia narodu nie przedostawały się metody gwałtu w sporach wewnętrznych. Niepokoiło go to bardzo, gdy dowiadywał się o zamachach 1862 roku. „Sprawa nasza – pisał do Magierowskiej – traci moralną świętość i moc. A co zyska się? Nic a nic. Choć Wielopolski zginie, Polska zgonem jego zbawiona nie będzie”. Nie przestawał też zaklinać rodaków, aby nie liczyli na nikogo, prócz siebie. Wierzył zaś, że świt zejdzie nad Polską dopiero z uobywatelnieniem ludu.

Oto co można powiedzieć w krótkim artykule o największym filozofie i szlachetnym patriocie polskim. Miejmy nadzieję, że 60-tą rocznicę jego zgonu obchodząc będziemy w warunkach o tyle dobrych pod względem konsolidacji państwowej i gospodarczej, iż ogół polski dowie się, kim był i czego dokonał Bronisław Ferdynand Trentowski.



Milan Krankus  
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty  
Komenského univerzita, Bratislava

## RECEPCIA MYSLENIA B. F. TRENTOWSKEHO VO FILOZOFII VÝCHOVY P. HEČKA

Miesto a význam B. F. Trentowskeho v dejinách poľskej kultúry, filozofie a pedagogiky je všeobecne známe a je predmetom trvalého záujmu historikov pedagogiky. Asi menej známa v poľských pomeroch je však skutočnosť, že na Slovensku, ktoré bolo v 19. st. súčasťou Uhorska a monarchie našiel svojho prívrženca v osobe evanjelického farára a národovca Pavla Hečka, ktorý sa na základe jeho názorov pokúsil o vytvorenie národnej pedagogiky a originálneho projektu rozvoja kultúrneho a národného života Slovákov.

V doterajšej literatúre o diele P. Hečka sa väčšinou zdôrazňovala jeho mesianistická orientácia a kresťanské postoje. Jeho vzťah k myšlienkam Trentowskeho sa obvykle vyjadroval stručnou vetou, že Hečko bol ovplyvnený Trentowskeho názormi. Aká však podoba tohto vplyvu a v akej forme sa uskutočnila recepcia jeho myšlienok, ktoré Hečko prijal alebo odmietal, prípadne im nevenoval pozornosť, doteraz vôbec nebolo predmetom pozornosti ani odborného skúmania. Naša štúdia je preto prvým pokusom hlbšie sa venovať myšlienkovému filiacii týchto dvoch osobností, čo zároveň môže prispieť k lepšiemu poznaniu jednej stránky slovensko-poľských kultúrnych vzťahov v 19. storočí.

Život a dielo P. Hečka. Kňaz a teológ, filozof, pedagóg a národovec Pavel Hečko sa narodil 8. júna 1825 v Dolnom Srní. Študoval v Banskej Štiavnici, Tešíne a v Bratislave, potom krátko pôsobil ako vychovávateľ, neskôr ako kaplán v Bekeškej Čabe a Banskej Štiavnici. Po zvolení za farára až do smrti (24.6. 1895), pôsobil v Hodruši, malej dedine neďaleko Banskej Štiavnice, kde sa, vzdialený od kultúrnych

centier, venoval svojim úvahám a literárnej činnosti. Uverejnil množstvo článkov a textov v časopisoch Orol, Sokol, Priateľ školy a literatúry, Dennica, v Letopise Matice Slovenskej a mohých iných. Mnohé zostali v rukopisnej podobe okrem iného aj latinsky písaná Pedagogika. Venoval sa problematike filozofie, teológie, antropológie, estetickým úvahám, problémom výchovy a vzdelávania, aktuálnym otázkam národného a spoločenského života, slovenskej literatúry a kultúry, problematike národa a jeho miesta v dejinách a slovanskej kultúre. Ako konštatuje V. Gluchman, P. Hečka možno považovať „asi za najvýznamnejšieho filozofa druhej pol. 19. st. na Slovensku“<sup>1</sup>. To isté platí podľa nás aj o jeho pedagogike, ktorá však zostala zabudnutá a bez hlbšej pozornosti historického skúmania.

Hodnotenie filozofických, ale aj spoločensko-kultúrnych a pedagogických názorov P. Hečka a jeho diela vôbec, sa menilo v súvislosti s ideovou orientáciou bádateľov a spoločenskými podmienkami. V období prvej republiky, po roku 1918, pod vplyvom pozitivistických prístupov bola jeho mesianistická filozofia a pedagogické názory hodnotené značne kriticky sa považovali za prekonané. Napr. J. Tvrďý považuje jeho myslenie za oneskorený výhonok mesianistickej filozofie slovanskej, ktorý sa zrodil na základe Heglovej filozofie dejín a jeho dialektickej metódy a nemá obecný význam. Vytýka mu nedostatok širšieho filozofického vzdelania a širšieho filozofického rozhľadu, „ortodoxný protestantizmus augšpurský“<sup>2</sup> a nekritické slovanstvo. Aj ďalší bádatelia slovenskej kultúry a filozofického myslenia, najmä českí, považujú v tomto období jeho

1. V. Gluchman, *Etika na Slovensku (minulosť a prítomnosť)*, Bratislava 2008, s. 93

2. J. Tvrďý, *Pavel Hečko a jeho národní pravda*, Bratislava 1932, s. 390.

filozofiu za idealistickú, ortodoxne kresťanskú a bez ďalšieho vplyvu na rozvoj filozofického myslenia na Slovensku (A. Pražák, J. Vlček a i.)

J. Červenka považuje v jeho filozofii za dominantné kresťanské východiská a mesianizmus. Podľa neho sa prikláňa k reálno-idealistickej koncepcii Trentowskeho, snaží sa jeho mesianizmus prispôbiť slovenským pomerom, ale nepozná mieru a „otvoril celkom brány svojmu romantickému nacionálnemu nadšeniu“<sup>3</sup>. Vyčíta mu prehnany obraz slovenského sveta, retoričnosť až nechutný pátos, neuskutočniteľný a prakticky nemožný ideál, chorobne vybičované sebavedomie a romantickú nekritičnosť v názoroch o mesiášskom poslaní Slovákov, vystupňovaný romantizmus, hľadajúci únik z reality vo vysnenom lepšom svete, prevahu citu nad realitou. Oceňuje však jeho úprimnú snahu o rozvoj národného spoločenstva a mnohé originálne myšlienky.

Kritické hodnotenia Hečkových názorov sa objavovali aj v období socializmu (ideologicky poplatné chápanie jeho filozofie ako idealistickej), ale od pol. 60-tych rokov 20. st. sa v prácach venovaných dejinám filozofického myslenia na Slovensku objavujú aj niektoré pozitívne hodnotenia. Podľa M. Novackej je Hečko „mysliteľ udržiavajúci kontinuitu so štúrovským myslením a v nejednom smere aj rozvíjajúci jeho odkaz a naznačujúci nové možnosti filozoficko-kultúrneho myslenia na Slovensku“<sup>4</sup>.

Súčasný výskum filozofického myslenia na Slovensku sa snažia o objektívnejší pohľad a zaradenie Hečka do doby a pomerov, v ktorých žil a pôsobil. Pozornosť sa venuje nielen jeho mesianizmu, ale objavujú sa aj príspevky, ktoré hodnotia jeho prínos k národno-emancipačnému hnutiu, rozvoju vedeckého myslenia a kultúrneho života, snahu o vytvorenie slovenskej filozofie a jej pojmovej základne. M. Hamada sa domnieva, že Hečkova filozofia je vo svojej podstate predovšetkým filozofiou kultúry vôbec a slovenskej kultúry zvlášť a „najvýznamnejšie sa jeho filozofická orientácia premietla do oblasti pedagogiky“<sup>5</sup>.

Hečkove pedagogické názory sa v prácach z dejín pedagogiky spomínajú len úplne okrajovo, občas sa uvádza iba jeho meno. J. Čečetka v Pedagogickom lexikone ho považuje viac za filozofa, prívrženca idealizmu, ktorého „v pedagogických článkoch zaujíma predovšetkým filozofická motivácia problému“<sup>6</sup>. Poukazuje na jeho záujem o národnú výchovu a „národné problémy školstva“ a konštatuje vplyv Trentowskeho a J. G. Fichteho.

M. Novacká a M. Hamada sa snažia zladíť kresťansko-mesianistické myslenie P. Hečka s jeho pedagogickými názormi a zaradiť ich do jeho programu kultúrneho a národného rozvoja slovenskej spoločnosti druhej pol. 19. st. a pozitívne hodnotia jeho úsilie o vytvorenie slovenskej vedy a vzdelanosti. Podľa M. Novackej chcel Hečko „filozoficky, teda fundamentálne zdôvodniť slovenskú vedu a na pevné filozofické základy postaviť slovenskú pedagogiku a zároveň výchovu, pomocou ktorej sa mohol jeho filozoficko-kultúrny projekt realizovať, ďalej rozvíjať a zdokonaľovať“<sup>7</sup>.

**Filozofické východiská Hečkovej pedagogiky.** P. Hečko sa inšpiroval predovšetkým myšlienkami Trentowskeho filozofie a pedagogiky, poľského mesianizmu a ruského slavjanofilstva, nemeckej romantickej filozofie a protestantskej teológie. Prekladal a publikoval Trentowskeho texty, dopĺňal jeho myšlienky vlastnými úvahami, ale hlavne pretváral ich na slovenské pomery. Sám považuje Trentowskeho za filozofa, ktorý „ďaleko vyniká nad všetkých nemeckých filozofov“<sup>8</sup>.

Trentowskeho a Hečka spája myšlienkový svet romantizmu, z ktorého obidvaja vyšli. Tak slovenskí bádatelia v prípade P. Hečka, ako aj poľskí v prípade Trentowskeho, poukazujú na heglóvsky pôvod ich myslenia ale zároveň postupný odklon od hegelizmu. V prípade Trentowskeho ide o systém obohatený o prvky osvietenскеj filozofie, schellingovskej filozofie identity, idealistického monizmu, panteizmu, renesančného novoplatonizmu a nemeckej teozofie a mystiky. Rovnako ich spájajú filozofia mesianizmu, ktorá do Hečkovej myšlienkového systému pre-

3. J. Červenka, *Mesianizmus Pavla Hečku v jeho filozofii a výchovných názoroch*, „Pedagogický zborník“, 1948, R. 13, cz. 4, s. 220.

4. M. Novacká, *Filozof a pedagóg Pavol Hečko*, „Biografické štúdie“, 1978, nr 7, s. 189.

5. M. Hamada, *Mesianistická koncepcia národnej filozofie a výchovy (P. Hečko)*, „Tvorba“, 1992, t. II, nr (XI)5, s. 27.

6. J. Čečetka, *Príručný pedagogický lexikon I*, Turč. Sv. Martin 1943, s. 259.

7. M. Novacká, *Filozof a pedagóg...*, dz. cyt., s. 189.

8. P. Hečko, *Filozofický pohľad na históriu sveta. Výňatok z histórie pedagogiky od Ferd. Trentowskeho*, „Orol“, 1875, nr 6, cz. 1, s. 23.

nikla prostredníctvom štúdia poľských autorov 19. storočia.

Ak prijmem názor O. Čepana o dvoch typoch slovenského romantizmu, z ktorých jeden predstavuje pragmaticko-predmetne kompromisný výklad romantického programu (Štúr a Hurban) a druhý mesianisticko-nekompromisná „panduchovnosť“ (Hodža, Hroboň)<sup>9</sup>, Hečka možno zaradiť k druhej skupine kultúrno-politického prúdu štúrovskej generácie 60-tych rokov. Ide o mesianistických romantikov, „ktorí nachádzali ideové podnety v protiheglovskej argumentácii neskorého Schellinga“<sup>10</sup>. Podľa E. Várossovej ide o štúrovský variant slovenského antihegelianizmu, pre ktorý je typické „odlišné hodnotenie racionalizmu a chápanie absolútna a odlišný postoj k otázke sociálnej premeny“<sup>11</sup>. Tento spôsob myslenia sa objavil v čase, keď sa ideové iniciatívy štúrovského heglovstva vyčerpali a bolo potrebné novým spôsobom myšlienkovy reagovať na spoločensko-kultúrnu situáciu, a klásť si nové ciele v národnom hnutí. V tejto situácii sa viacerí slovenskí národní dejatelia a kultúrni pracovníci a literáti vo zvýšenej miere zaujímali aj o poľskú mesianistickú filozofiu (Cieszkowski, Libelt, Mickiewicz, Trentowski a i.). Pedagogickej problematike založenej na Trentowskeho filozofii a pedagogike sa však systematicky venoval iba P. Hečko.

S názormi Trentowskeho sa Hečko mohol zoznámiť už počas štúdia na prešporskom lýceu, kde sa v knižnici nachádzali jeho práce a určite o nich hovoril vo svojich prednáškach aj L. Štúr. Podľa Trentowskeho nazval aj on svoju filozofiu reálno-ideálnou a k jej ústredným kategóriám patria pojmy skutočnosti, pravdy, reálneho a ideálneho, bohočloveka, božskosti, božsko-ludského sveta, národa, národnej výchovy a ďalšie, ktoré fungujú v Trentowskeho filozofii a pedagogike.

**Koncepcia človeka u Trentowskeho a Hečka.** V najširšom chápaní vychádza Trentowski a po ňom aj Hečko z kritiky západného ducha, teda hlavne filozofie u románskych a germánskych národov, jej rozpoltenosti a potreby vytvorenia novej, slovanskej

filozofie, založenej na predpoklade jednoty materiálnej a duchovnej skutočnosti a špecifického spôsobu jej poznávania. Empirický duch románskych národov má podľa neho receptívny, zmyslový charakter, pre germánsky národy je typický metafyzický, špekulatívny prístup k skutočnosti. Novú „univerzálnu“ filozofiu charakterizuje celostný prístup. Aj podľa Hečka pravda neleží výlučne ani v reálnej ani v ideálnej krajnosti vedy, ale leží v spojení reálu s ideálom, alebo v reálno-ideálnosti. Poznanie reálno-ideálnej pravdy je pravým postihnutím skutočnosti v jej jednote hmoty a ducha a je tiež úlohou vzdelávania. „Románi sa postavili na stanovisko len reálne a preto uznali len hmotu, čo ich viedlo k materializmu, ktorý mal za následok ich mravný úpadok. Germáni zostali v čírom idealizme, popieraní skutočnosti a upadli do omylov. Len Slovania nastúpili cestu ideálno-reálnu v bohoľudskom označení a chcú sa držať živej, Bohom stvorenej skutočnosti“<sup>12</sup>.

Najvyššou poznávacou silou empirického poznania je rozum, špekulatívneho um. Orgánom celostného, filozofického poznania (zrenie, apercepcia) je pre Trentowskeho myseľ, ktorá je „bezprostredným okom pre apercepciu“. V Chovanne potom rozoberá, ako treba jednotlivé formy poznania rozvíjať v procese výchovy a vzdelávania až po najvyšší, filozofický stupeň chápania jednoty hmoty a ducha, reálnosti a ideálnosti.

Rovnako aj Hečko rozoznáva svet vonkajší, materiálny, poznateľný zmyslami, svet vnútorný, duchovný, poznateľný rozumom, špekulatívnym poznaním a tretí „božský, bohoľudský svet“.

Ústredným pojmom Trentowskeho filozofie a pedagogiky, ktorý vo svojich úvahách používa aj Hečko, ale nachádzame ho aj u iných slovenských romantických mysliteľov je pojem bohočloveka a božskosti človeka. Podľa E. Starzyńského-Kościszko je myšlienka božskosti človeka ústrednou ideou Trentowskeho filozofie<sup>13</sup>. Jej základ tvorí myšlienka, že človek a ľudstvo má predpoklad stať sa „božským“ vďaka jednej prirodzenosti s Bohom. Božkosť je atribút ľudstva a práve duch novej doby, rozvoj vedy

9. O. Čepan, *Romantický duch a romantická predmetnosť*, „Slovenská literatúra“, 1973, nr XX, cz. 2, s. 139.

10. R. Dupkala, Štúrovci a Hegel. K problematike slovenského hegelianizmu a antihegelianizmu, Prešov 1996, s. 8.

11. E. Várossová, *Filozofia a romantizmus*, „Slovenská literatúra“, 1973, nr XX, cz. 2, s. 136.

12. P. Hečko, *Slovenský vedomec a slovenská veda*, „Letopis Matice Slovenskej“, 1868, nr 5, z. I, s. 64.

13. E. Starzyńska-Kościszko, *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004, s. 69.



a poznania prebúda v človeku pocit bohorovnosti a vedie ho na výšiny „bohočlovečenstva“, vedomiu podobnosti samému Bohu schopnosťou pretvárať stvorený svet. Cieľom tejto aktivity je vytvorenie „kráľovstva božieho na zemi“, ktoré sa spája s rastom racionality a ľudskosti, humanity, jedinca a ľudstva ako cieľa dejinného procesu. Nábožensko-teozofický rámec týchto úvah tvorí názor o zásadnej jednote človeka a Boha a imanentnej prítomnosti Boha vo svete. Človek je individuálna bytosť, ktorá v sebe nesie túžbu po Absolútne, ako jeho čiastka. Je materiálne bytie, ktoré v sebe nesie účasť na Absolútne, ľudská myseľ je „zrkadlo“ mysle božej, ale má značnú autonómiu a slobodu na zmenu a pretváranie stvoreného bytia, dotváranie „božieho stvorenia“. Ja človeka je slobodné. Vznik bohočloveka, rozvoj jeho imanentnej božskosti prebieha v dejinách.

Človek môže poznať všetko „lebo je plne prebudenou božskosťou, úplne seba vedomou“<sup>14</sup>. Je súčasťou božieho rozumu, ale zároveň nesie v sebe iba zárodok tendencie k božskosti, ktorá sa musí plne rozvinúť v procese rozvoja ľudského poznania a mravnosti na úrovni individuálnej a ľudstva. Samostatný, slobodný človek, schopný činu, sa stáva bohočlovekom, dovádza božskosť v človeku na najvyššiu mieru. Najdokonalejším stelesnením bohočloveka je podľa Trentowskeho filozof, romantický génus, lebo filozofovanie je získavanie božského poznania. Trentowskeho deifikácia človeka sa síce nesie v rúchu jeho špekulatívnej filozofie, ale prvkom autonómnosti a individuálnosti človeka a jeho aktivity pri tvorbe vlastného sveta je blízka koncepciám nemeckej filozofie, ktoré vznikli ako reakcia na krízu heglovského učenia o úlohe jedinca v dejinách vývinu absolútneho ducha. Podľa A. Walickeho bol svetonázor Trentowskeho v istých aspektoch blízky okruhu heglovej ľavice s jej obranou jednotlivca a jeho práv, redukovaného vo veľkých filozofických systémoch na čiastku Absolútne. K myšlienke božskosti človeka podľa neho prišiel Trentowski úplne inou cestou než Feuerbach „ale jej obsah spoločenský a historický, bol v oboch prípadoch rovnaký:

tak u teistu Trentowskeho ako u ateistu Feuerbacha myšlienka o božskosti človeka vyjadrovala v podstate antifeudálnu, liberálno-demokratickú myšlienku emancipácie ľudskej bytosti“<sup>15</sup>. Rozvoj každého jedinca a zároveň celého ľudstva smeruje k slobode, morálnemu a intelektuálnemu napredovaniu.

Zastavili sme sa trochu dlhšie pri popise základných myšlienok Trentowskeho filozofie, aby nám lepšie vystúpila zhoda a odlišnosť Hečkovho chápania.

Prebudenie božskosti v človeku a povznesenie človeka (národa a ľudstva) k bohočlovečenstvu je základom aj Hečkovej filozofie a pedagogiky. V porovnaním názormi Trentowskeho je Hečkov bohočlovek uveľa hlbšie zakotvený v tradičnom, dogmatickom, kresťanskom chápaní vzťahu človeka a Boha a jeho miesta na zemi. Rozvitie vlastných síl, dokonalé človečenstvo smeruje k naplneniu kresťanskej dokonalosti, ideálom bohočloveka je pre neho Kristus. Budovanie kráľovstva božieho na zemi nie je pre Hečka primárne vedecký a materiálny rozvoj ľudstva a jeho spoločenských štruktúr, ale budovanie skutočnej a pravej kresťanskej spoločnosti. Cieľom rozvoja človeka a ľudstva je byť verným obrazom božím v jeho dokonalosti a svätosti. Viacerí kritici P. Hečka v tom vidia konzervatívny, ortodoxný protestantizmus. V Hečkovej koncepcii dominuje princíp kresťanský, až potom národný a občiansky.

Podľa Hečka „treba k človeku pristupovať z troch stanovísk – prirodzeného, duchovného a bohoľudského (člen prírody, jednotka ducha a obraz Boha)“<sup>16</sup>. Človek sa podľa neho skladá z tela a duše (reality a ideality). Je „stvorený Bohom k podobenstvu božiemu, zemský, hmotou odiy duch“<sup>17</sup>, jednotka prírody a ducha, božský duch v hmote. Je „najdokonalejší tvor zeme“<sup>18</sup> a najdokonalejší prejav Boha. Svojimi schopnosťami sa podstatne odlišuje od zvierat a to hlavne rôznosťou jazykov, ktoré si vytvoril na rozdiel od zvukov zvierat, vyššími citmi, ktoré zvierat nemá, duchovnou schopnosťou tvoriacou vedy a umenia a konečne sebavedomím. Preto je človek vrcholom tvorstva. Svojou telesnou schránkou je spojený s prírodou, duševnou s Bohom. Je to teda

14. B. F. Trentowski, *Podstawa filozofii universalnej. Wstęp do nauki o naturze*, Warszawa 1978, s. 56.

15. A. Walicki, *Polityka i religia w koncepcjach filozoficznych B. Trentowskiego* [w:] B. F. Trentowski, *Stosunek filozofii do cybernetyki*, Warszawa 1974, s. XXII.

16. P. Hečko, Človek a jeho určenie, „Letopis Matice slovenskej“, 1873, nr 10, s. 52.

17. Tamže, s. 51.

18. P. Hečko, Človek a jeho vychovávanie, „Tatran“, 1861, s. 5.

telesno-duchovná, reálno-ideálna bytosť, ktorá patrí obom svetom, pozemskému aj nebeskému, individualizovaný v tele, Bohu podobný, rozumný a nesmrteľný duch<sup>19</sup>. Človek je duch, „ktorý cíti, myslí, chce a koná, duch osobný, nesmrteľný, tvoriaci, slobodný, sebaapovedomý, v dielach svojich sa vyrazajúci“<sup>20</sup>. Je to jediný tvor, ktorého určením je zdokonaľovať sa a ktorý na rozvoj svojej prirodzenosti na úroveň dokonalého človečenstva a uvedomenie si svojej bohoľudskej prirodzenosti potrebuje výchovu a vzdelávanie. Je výsledkom vlastného ducha, učenia, myslenia, vzdelávania a premáhania sa, rozvinutia darov vložených doň Bohom.

Poslaním a určením človeka na tomto svete je rozvoj jeho vnútornej stránky, rozumu, mravnosti a viery, dosiahnutie pravdy a pravej ľudskosti, budovanie kráľovstva božieho na zemi a dosiahnutie spásy. Ideálom poznávajúceho bohočloveka je pre Hečka, rovnako ako pre Trentowskeho jedinec schopný celostného poznania, preniknutia do absolútna a pochopenia božskej pravdy.

**Výchova a vzdelávanie.** Treba priznať, že aj v chápaní problematiky výchovy a vzdelávania sa Hečko síce pridrižava Trentowskeho, ale nedosahuje hĺbku jeho filozofovania a občas zjednodušuje jeho názory. Neprenikol napr. do Trentowskeho psychológie poznávacieho procesu u žiaka a jeho vývinu ako ho tento podrobne analyzuje v Chovanne. Napriek tomu preberá z Trentowskeho Chovanny jeho základné myšlienky o výchove, vzdelávaní, ich cieľoch a organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

Hečko pripisuje zásadný význam filozofii, ktorej praktický význam pre výchovu ľudstva zabezpečuje predovšetkým pedagogika<sup>21</sup>. Po vzore Trentowskeho, ktorý v Chovanne považuje pedagogiku za svojho druhu filozofiu, považuje aj Hečko pedagogiku za aplikovanú filozofiu, filozofický program premeny človeka a ľudstva cez jeho mravný a intelektuálny vývin. Pedagogika má byť teda predovšetkým filozofiou výchovy, až potom má riešiť konkrétne úlohy výchovy a vzdelávania. Proti empirickej, materialis-

tickej a špekulatívnej metafyzickej antropológii stavia Hečko koncepciu „skutočného človeka“.

Podobne ako Trentowski vychádza Hečko v chápaní výchovy z prechodu od stavu in potentia do in actu, dispozícií v človeku do rozvinutej ľudskosti a kresťanskej dokonalosti. „Ak je Boh ako princíp skutočnosti reálno-ideálny, človek je ním ako stvorený obraz boží in potentia a oživotvorený obraz boží in actu. Boh in aeterno, človek v čase rozvoju a postupu svojho“<sup>22</sup>. Úlohou vzdelávania a výchovy je prebudenie a rozvoj potenciálnej božskosti žiaka a vychovávaného. Všetky ľudské vývinové možnosti sú v človeku obsiahnuté iba potenciálne a realizujú sa iba v procese jeho formovania a smerujú k plnosti, dokonalosti človeka. Výchova znamená prevedenie a zušľachtenie ľudskej prirodzenosti zo stavu „in potentia“ do stavu „in actu“.

Úlohou pedagogiky je skúmať tento proces a urobiť dieťa „obrazom Boha“. Božsko-ľudský svet, dokonalé človečenstvo možno podľa Hečka dosiahnuť zdokonaľovaním seba, rozvinutím, telesných a a duševných síl, lebo „duch jednotlivého človeka nie je hneď tým, čím byť má, lebo on sa v každom človeku svojou cestou rozvíja a zdokonaľuje“<sup>23</sup>. „Človek, ktorý narodením iba podobu a možnosť človeka sebou donáša, stáva sa iba všestranným rozvitím síl a možností v ňom driemajúcich skutočným človekom, a tak to, čo v človeku ako možnosť leží, premieňa sa na skutočnosť“<sup>24</sup>. Priestorom, v ktorom sa tento proces realizuje je história, ktorá približuje ľudstvo stále bližšie bohoľudskej dokonalosti.

Úplnosť človeka však podľa Trentowskeho nie je dokonalá bez rozvinutého mravného vedomia. Rozvoj rozumového chápania musí ísť u „skutočného“ človeka v jednote s mravným konaním. Preto je druhou oblasťou výchovy rozvoj mravného vedomia, morálky žiaka a chovanca. Tu sa však stretávame so zaujímavým postojom Hečka k chápaniu mravnej výchovy. Vôbec sa totiž nezaobera impulzami k teorii mravnej výchovy, ktoré sú obsiahnuté v Trentowskeho nastolení protikladu medzi snahou o dosiahnutie pôžitku a šľachetnosti v konaní a správaní jedinca

19. Tenže, *Človek a jeho určenie...*, dz. cyt., s. 55.

20. Tenže, *Človek a jeho vychovávanie...*, dz. cyt., s. 8.

21. Tenže, *Dávna a terajšia vzdelanosť Slovanov a zodpovednosť jejich duševnej povahy kresťanstva*, „Sokol“, 1864, nr 3, cz. 7. s. 95.

22. Tenže, *Reálne, ideálne a pravé chápanie pravdy (I. časť)*, „Letopis Matice slovenskej“, 1872, r. 9, s. 68.

23. Tenže, *Človek a jeho určenie...*, dz. cyt., s. 55.

24. Tenže, *Pochop a potreba národnej výchovy pre národ. Výňatok z rukopisu „Národnia výchova“*, „Orol“, 1870, t. I, cz. 1, s. 26.

a ich prekonaní a zjednotení v skutočnom mravnom konaní. Tam kde Trentowski poukazuje na skutočné dobro ako syntézu pôžitku a šľachetnosti, ktoré charakterizujú mravne dokonalého človeka, vytyčuje Hečko ako podstatu dobrého konania tradičné náboženské hodnoty, podriaďuje teda svetskú empirickú, utilitaristickú etiku a idealistickú etiku obetovania sa za ideál etike kresťanských cností. Trentovského úvahy však smerujú nielen k výchove skutočného kresťana t.j. bohočloveka, ale každého človeka, ktorý má byť „samostatnou, slobodnou, múdrou a nad predsudkami sveta triumfujúcou bytosťou“<sup>25</sup>.

V chápaní výchovy vychádza Hečko zo základnej štruktúry človeka, ktorou je telo-duša-duch a jej podriadeniu princípu reálno-ideálnosti. Princípu celostnosti zodpovedá výchova telesná, ideálnosti duševná, reálno-ideálnemu výchova celková. Ďalej rozoznáva tri prostredia výchovy: rodinu, školu a verejný život. Výchova od najrannejšieho veku sa deje v rodine a škole a dospelý jednotlivec dovršuje svoju výchovu vo verejnom živote.

V článku *Človek a jeho vychovávanie* rozlišuje Hečko tri spôsoby výchovy: 1) prostredníctvom rozvinutia telesných síl a spôsobilostí a vzbudením krásoty; 2) prostredníctvom rozvinutia duchovných vlôh a darov, myslenia, poznávanie pravdy; 3) prostredníctvom rozvinutia sebaovedomia a duchovno-mravného povahy človeka, teda vzbudenie ideji dobra<sup>26</sup>. Alebo inak, cez činnosť a) telesnú; b) duchovnú; a c) celkovú vychovávať celistvého človeka. Dieťa má byť teda vychovávané v jednote telesnosti a duchovnosti, ako celistvá bytosť. Cieľom výchovy je telesná a duševná dokonalosť. Telesná dokonalosť sa zakladá na sile, kráse, pružnosti a vytrvalosti tela a schopnosti k telesnej práci. Výchova k nej začína v rodine. Rodičia majú viesť dieťa k náležitým pohybom tela, od útlej mladosti viesť k telesnej práci, vytrvalosti a pracovitosti, pestovať zmysly a prebúdať záujem o telesnú a duchovnú krásu. Okrem toho by sa každé dieťa malo naučiť nejakému remeslu, bez ohľadu na to, či to bude jeho povoláním, lebo tak sa dá najlepšie rozvíjať jeho telesná sila a spôsobilosť, telesnou činnosťou sa zlepši jeho zdravie, naučí sa

vážiť si telesne pracujúcich ľudí a v prípade potreby nájde tak možnosť obživy<sup>27</sup>. Telesné schopnosti rozvíja aj telocvik.

Duševná dokonalosť znamená rozvinutie duševných schopností, „ktorými prejavuje duša prostredníctvom tela svoj nadpozemský pôvod a vládne telu aj svetu ako individualizovaný duch“<sup>28</sup>. Zaujímavé je, že Hečko vôbec neberie do úvahy ani neanalyzuje Trentovského pojem Ja (jaźń), ktorý patrí k jedným z kľúčových pojmov jeho filozofie a psychológie poznania. Dieťa si v procese duchovného rozvoja uvedomuje svet okolo seba, vytvára si svet pojmov, poznáva pravdu, cíti a koná, lebo má cit, vôľu a schopnosť konať. „Ako moc citu cíti a vníma krásu, aby si stvorila svoj svet krásy, ako moc vôle podrobuje všetko svojej vláde, svojimi citmi a pomyslami prejavuje svoju činnosť v tvorení vedy, umenia a obecného dobra“<sup>29</sup>.

Aj základy duševnej výchovy sa kladú v rodine. Dieťa sa tu učí reči, počúva povesti a rozprávky a poznáva všetko v dome i mimo domu a zadováži si prvé znalosti o Bohu a duši. Najdôležitejším miestom telesného a duchovného rozvoja a mravného zdokonaľovania, formovania umu, mysle, citu, ľudskosti a slušnosti je však škola, ktorá zabezpečuje duchovno-mravný rozvoj.

Túto schému reálnej a ideálnej výchovy popisuje aj v článku *Reálne, ideálne a pravé chápanie pravdy*, kde hovorí o reálnom myslení Románov a ideálnej orientácii Germánov a reálno-ideálnom myslení Slovanov a pripája aj historické poznámky o výchove u každého z týchto kmeňov podľa jeho filozofického zamerania.

Vychádzajúc zo základného delenia smerov filozofického myslenia Hečko rozlišuje dva smery, ktoré sa líšia chápaním sveta a jeho poznateľnosti a v každom z nich prevažuje iný typ výchovy. Prvý vychádza od bezprostrednej empirickej a zmyslovej skúsenosti a uznáva iba vonkajší svet hmoty (realizmus, senzualizmus, materializmus). Jeho predstaviteľmi v dejinách pedagogiky boli podľa Hečka napr. Condillac, Diderot, La Mettrie ale aj Rousseau. V románskom kmeni „prevažuje smer ducha, vedy a výchovy rea-

25. B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*, t. 1, Wrocław 1970, s. 651.

26. P. Hečko, *Človek a jeho vychovávanie...*, dz. cyt., s. 16.

27. Tamže, s. 22.

28. Tamže, s. 28.

29. P. Hečko, *Stredovek a jeho výchova*, „Orol“, II, cz. 2, s. 26.

listický a materiálny, zameraný na poznanie vonkajšieho sveta a zmyslovoť. Preto sa u nich rozvinula hlavne prírodoveda a materializmus<sup>30</sup>.

Druhý smer predstavuje ideálna nemecká výchova, založená na špekulatívnej filozofii idealizmu. Germáni, hoci sú praktickí a skúmajú aj prírodu, venujú sa hlavne duchu, ideám, vedám, filozofii, školstvu. Všetko menia na ideu a nepracujú na reálno-ideálnom rozvoji ľudstva. Ich hlavnou chybou však je, že z pocitu duchovnej prevahy chcú opanovať iné národy a vnútiť im svoju reč a vzdelanosť. Len seba pokladajú za jadro človečenstva a chcú germanizovať a vtlačať svoju kultúru. Germánsky národ „pod pláštikom šírenia kultúry namáha sa pozbaviť iných ich reči a národnosti“<sup>31</sup>, hlavne Slovanov. Hečko výchovu u týchto troch kmeňov a ich pedagógov a ich názory z hľadiska myslenia reálneho, ideálneho a reálne-ideálneho a končí oslavou slovanskej výchovy, ktorá sa nedá strhnúť bludmi reálneho alebo ideálneho chápania.

Prekonaním dualizmu tela a ducha vo výchove, hoci vychádzajúc z ich zjednodušeného a špekulatívneho chápania sa Hečko zaraďuje k humanistickým pedagógom 19. st., ktorí žiadajú všestranný a harmonický rozvoj človeka v jednote jeho telesnej a duševnej stránky, pretože človek je telo a duch v jednom živom celku. „Len keď privedie v sebe obe tieto podstatné časti k dokonalej harmónii, bude celkove činným, telesne aj duchovne...Potom dokonale vyhovie všetkým podmienkam i záväzkom, ktoré od neho požaduje život v spoločnosti a oprie svoje nazeranie aj o zásady kresťanskej pravdy, bude dobrým členom rodiny, obce, národného spoločenstva aj ľudstva a bude môcť splniť mesiánske úlohy, ktoré čakajú slovenský národ“<sup>32</sup>.

**Organizácia školstva.** Hečko načrtáva pozoruhodný plán organizácie škôl, ktoré delí na elementárne, reálne a vedecké. Vidíme tu zároveň vzostup od reálneho k ideálnemu, ktorý charakterizuje aj Trentowskeho prístup k procesu poznávania skutočnosti.

Podľa prípravy na povolanie rozlišuje gymnáziá, reálne školy, učiteľské semeniská, teologické ústavy, právnické akadémie, umelecké školy a akadémie

a univerzity. Na každom stupni skúma obsah vzdelávania a predmety zdôrazňujúc ich význam z hľadiska využitia pre rozvoj slovenského národa a ľudstva, vychádzajúc zo svojej koncepcie reálno-ideálnej skutočnosti (svet ľudský a božský) a spôsobov poznávania pravdy. V článku Úvahy o tom ako má naša mládež študovať<sup>33</sup> rozoberá obsah vzdelávania na jednotlivých typoch škôl, elementárnej, gymnáziách a reálnych školách. Žiada reálne vzdelávanie, ale zároveň výchovu rozumného, mravného a sebadôstojného človeka, duševných aj mravných síl a kresťanského citenia. Tzv. vedecké školy sú pravou doménou ducha, kde sa tento najlepšie rozvíja hľadaním všeobecnej aj špeciálnej pravdy.

Súčasným školám vedeckým, gymnáziám a akadémiám vyčíta neživotnosť, suchopárnosť, nedostatok pravého vedeckého ducha, jednostrannú logiku a psychológiu, nedostatok vyučovania disciplín ako antropológia, metafyzika, filozofia dejín a práva, dejiny ľudstva, to, že poznajú len čítanie antických klasikov a nie moderných a národných. Vo filológii žiada okrem čítania a výkladu antických klasikov aj štúdium novodobých autorov, najmä slovanských, pestovanie slovanskej literatúry, štylistické cvičenia v materinskej reči a preklady do nej. Filologické vyučovanie treba doplniť počiatkami všeobecnej lingvistiky a výkladmi z logiky a metafyziky reči. V logike a psychológii treba odstrániť tradovanie zastaralých názorov a nahradiť modernými výkladmi.

Telesná a duševná dokonalosť ešte nestačia na výchovu dokonalého človeka ak k nim nepristúpi celistvá výchova, ktorá ich zjednocuje. Jej úlohou je rozvinutie sebavedomia a vôle, jeho duchovno-mravnej povahy a vzbudenie ideí dobra, ktorá je hlavnou úlohou akadémií a univerzít a potom pokračuje vo vedeckých, literárnych a cirkevných spolkoch a verejnom živote vôbec v ktorých sa vzdelanie jednotlivca zaokruhuje a dokončuje.

**Učiteľ a jeho úlohy.** V súvislosti s problematikou školstva a vzdelávania sa Hečko venuje aj problematike slovenského učiteľa a jeho sociálneho a spoločenského postavenia.

30. Tenže, *Reálne, ideálne a pravé...*, dz. cyt., s. 70.

31. Tamže, s. 75.

32. P. Hečko, *Pochop a potreba...*, dz. cyt., s. 36.

33. Tenže, *Úvahy o tom ako má študovať naša mládež*, „Dennica“, 1871, R. 1, cz. 6, s. 87.



Učitelia majú podľa neho byť rovnakej národnosti ako žiaci a majú sa vzdelávať v osobitnom pedagogickom ústave pri univerzite<sup>34</sup>. Do učiteľského seminára majú prichádzať žiaci po skončení gymnázia. Nemajú ich učiť kňazi. Majú poznať všetky tri krajinské reči a byť vzdelaní a vychovávaní v národnom duchu. Žiada vyššie slovenské školy a učiteľské semináre, kde budú vychovávaní po stránke odbornej a národnej. Od učiteľa žiada dokonalú znalosť reči ľudu, logické myslenie, antropologicko-psychologické vedomosti o dieťati, schopnosť jeho rozvíjania, znalosť sokratickej metódy vyučovania, názorné vyučovanie, hlbokú znanosť predmetu, zasvätenosť povolaniu, dobrú znalosť náboženstva, morálku, lásku a vernosť cirkvi a národu, trpezlivosť v povolani, schopnosť získať si úctu a autoritu, múdrosť a schopnosť udržať disciplínu. Má mať takmer encyklopedické vedomosti, znalosť logiky, psychológie a pedagogiky, ale hlavne metodiky vyučovania.

Podľa Trentowskeho píše o význame empirickej skúsenosti vo výchove v rodine a škole, v mravnej, telesnej a zdravotnej výchove a vo viere a o tzv. praktizme<sup>35</sup>.

**Vedec a veda.** Ak ambíciou Trentowskeho bolo vytvoriť novú filozofiu a národnú pedagogiku, ktorá by prekonala jednostrannosti empirizmu a špekulácie, ktoré pripisuje románskym a germánskym národom vo vyššej syntéze a táto úloha je určená poľskému národu, aj Hečko chce ponúknuť duchovnú a kultúrnu alternatívu pre Slovákov a slovanské národy voči európskej kultúre hlavne nemeckej a francúzskej, voči ktorej zaujíma niekedy až prehnane odmietavý a kritický postoj. Proti západnej filozofii chce postaviť tzv. reálno-ideálny systém slovanskej filozofie a vedy, ktoré budú zodpovedať potrebám a charakteru slovenského národa a Slovanstva. Vo svojom mesianistickom chápaní úloh Slovákov a Slovanstva chce Hečko vytvorenie slovenskej vedy ako súčasť akejsi osobitnej slovanskej vedy, „aby v nich vyrážal sa duch a život všeslovanský“<sup>36</sup>. Má to byť veda, ktorá sa drží živej, Bohom stvorenej skutočnosti, ktorá má pomáhať rozvíjať a plniť úlohy, ktoré čakajú sloven-

ský národ. V mesianistickej viere dochádza Hečko až k fantazírovaniu, nejkritickej obhajobe osobitosti a kvalít slovanských národov vrátane Slovákov, z ktorých sa má stať mravné a intelektuálne jadro Slovanstva. Podľa neho Slovanov čaká najskvelejšia budúcnosť zo všetkých národov. Budú vynikať vo vede, umení, štátnej správe, spravodlivosti, добрôte, nezištnosti, láske, mravnosti a kresťanskej ľudskosti. Spasí ľudstvo, tým že budú uskutočňovať Kristovo evanjelium medzi národmi a oslobodia všetkých utláčaných. „Uskutočnia pravú slobodu na Zemi a rovnaké právo pre všetkých a budú viesť národy k blahu a spáse“<sup>37</sup>. Budú pracovať pre celé ľudstvo a kráľovstvo Božie na Zemi. Slovanská a slovenská veda a vzdelanosť bude pri tom hrať osobitnú úlohu, lebo románska a germánska veda poblúdila.

Predstaviteľom novej slovensko-slovanskej vedy, ktorá sa má stať majetkom všeludským, musí byť podľa Hečka vzdelanec, vedec, ktorého nazýva v dobovom vyjadrení vedomcom. Kladie naň nové požiadavky a načrtáva miestami jeho romanticky nadšený, až ideálny obraz. Slovenský vzdelanec má byť podľa neho vzdelaný na najvyššiu úroveň, má ovládať vedomosti celého sveta a všetkých čias a spájať v sebe vieru, vedu, presvedčenie a národné povedomie. Má sa snažiť odovzdať svoje vedomosti národu čo najdostupnejšou cestou a takto ho rozvíjať, „vzdelanosť a mravnosť jeho zvelebiť a ho dokonale učlovečiť a znárodniť“<sup>38</sup>. Slovenský vzdelanec nebude iba napodobňovať vedecký pokrok vo svete. Jeho veda bude dokonalá, všeludská, aby s ňou spasil nielen svoj národ, ale celé ľudstvo, dokonalá syntéza reálneho a ideálneho, prijímajúca všetky klady vied iných národov a pretvárajúca ich v slovanskom a slovenskom duchu. Slovanstvo čaká najslávnejšia úloha vedenia ľudstva vedou, umením a morálkou, slobodou a ľudskosťou, k blahu a spáse. Preto úloha slovenského vzdelanca, ktorý chce k nej preniknúť a vytvoriť tak vedu zodpovedajúcu slovenskému národnému duchu a kresťanskej viere, nie je ľahká. Musí očistiť filozofiu aj históriu od všetkých jej omylov a bludov, stavajúc sa vždy na reálno-ideálne stanovisko a pri-

34. Tenže, *Povolanie štátu ohľadom národnej výchovy*, „Orol“, 1872, III, s. 52–53.

35. Tenže, *Pravidlá výchovy, ktoré nám veda empirická to jest na skúsenosti založená podáva*. Z *Ferd. Trentowskeho pedagogiky slobodne preložil, miestami zúžil a opäť inde rozšíril a opravil*. „Evanjelická škola“, 1879, nr 3, cz. 6. s 62–65; cz. 7. s. 75–76.; cz. 9. s. 99–101.

36. Tenže, *Slovenský vedomec...*, dz. cyt., s. 64.

37. Tamže, s. 72.

38. Tamže, s. 65.

tom mať v svätej úcte „kresťanstvo ako zjavenú pravdu, v ktorej je najväčšia istota, a ktorá sa dá dobre spojiť s opravdivou vedou, lebo z kresťanskej pravdy sa dozvedáme, že Boh určil slovanský kmeň a slovanský národ uskutočniť ju vo svete a s ňou i krásu a dobro“<sup>39</sup>.

„Iba ten vzdelanec, ktorý preštudoval vedu všetkých časov, vekov a národov a pokrstil ju vierou a pravdou kresťansko-slovanskou stane sa skutočným vedomcom slovenským“<sup>40</sup>. Úlohou novej reálno-ideálnej slovanskej filozofie nie je v prvom rade poznávať, ale pretvárať človeka cez hodnoty pravdy, dobra a krásy. Ide teda o rozvoj celého človeka, jeho racionality, mravnosti a náboženskej viery, rozvinutie jeho duchovno-mravnej povahy, vôle aj schopnosti konať u jedinca aj národa. Premena danej skutočnosti na novú začína v duchovnej premene, duchovno-mravným činom.

Sú to prehnané, romantické požiadavky, ktoré robia z vedca akéhosi polyhistora a génia, v dobových podmienkach však aj prehnaný ideál môže pôsobiť povzbudzujúco a nabádajúco, ako vízi a výzva zároveň, hoci vyjadrené nadneseným spôsobom, v duchu romanticko-mesianistického chápania. Možno v nich však zároveň vidieť úprimnú snahu o vznik slovenského vedeckého života, ktorý v tej dobe takmer neexistoval.

**Národná výchova.** Trentowski stotožňuje svoju univerzálnu filozofiu s novou národnou poľskou filozofiou. Jeho výchovné návrhy sú adresované celému poľskému národu. Má to byť vychovávajúca filozofia, ktorá vedie k činu, angažovaniu sa v národnom živote, ktorá prebúdza národného ducha a vieru vo vlastné tvorivé schopnosti. Jej úlohou je duchovné vedenie národa, kultúrny rozmach. Ak románske národy majú empirické vedomie a germánske metafyzické, slovanský človek má v sebe spojiť vôľu, predsavzatie a čin, svedomie a charakter. Poľská národná filozofia sa týka úlohy Poliakov v budúcnosti a obrodenie človeka a národa po stránke spoločenskej, mravnej a politickej predstavuje vrchol Trentowskeho filozofickej konštrukcie. Fantázie o osobitnej poznávacej schopnosti Poliakov (zrenie) vedú Trentowskeho k úvahám o ich mesianistickej

úlohe pri obnove ľudstva. Nový typ človeka spojí najlepšie vlastnosti človeka a poľské osobitosti pre plnenie úloh v rámci všeludského pokroku a realizácii ich dejinného poslania. Tými myšlienkami ponúkal poľskej spoločnosti určitý program kultúrneho a myšlienkového smerovania, ktorý zaujal P. Hečka a do značnej miery ovplyvnil jeho koncepciu národnej výchovy. Hečko myšlienky Trentowskeho a poľského mesianizmu rozvinul a premyslel na podmienky slovenského národného života v druhej pol. 19. st. Ako konštatuje V. Gluchman, „takmer všetky filozofické a etické úvahy sa u Hečka zaoberali otázkami národa, národnosti, spoločenského pokroku a morálky, obyčajne dotýkajúc sa minulosti, prítomnosti a budúcnosti slovenského národa a Slovanov vôbec“<sup>41</sup>.

Problematike výchovy a vzdelávania u rozličných národov v staroveku, stredoveku aj novoveku sa Hečko venuje v sérii článkov z dejín pedagogiky v časopise *Orol*. V článku *Výchova starého veku* alebo u národov starožitných podáva podľa Trentowskeho Chowanny prehľad čínskej, japonskej, indickej, egyptskej, perzskej, rímskej a židovskej výchovy, v článku *Stredovek* a jeho výchova hodnotí stredovekú výchovu ako výsledok zlúčenia germánskeho a rímskeho ducha, a popisuje dejiny výchova od rozpadu rímskej ríše po reformáciu. V článku *Nový vek* a jeho výchova konštatuje, že „v stredoveku nebolo národnej výchovy, objavuje sa len v novej dobe – veku národov a národnosti“<sup>42</sup>.

Pre Hečka je najdôležitejším cieľom výchovy a národnej filozofie vytvorenie systému slovenskej národnej výchovy. Táto výchova sa má týkať všetkých vrstiev spoločnosti, pretože „svoje dejinné poslanie môže slovenský národ splniť len vtedy, keď predmetom výchovy budú nielen vedomosti, ale aj národné upovedomenie, ktorým musia byť preniknuté všetky vrstvy národa bez výnimky“<sup>43</sup>.

Národná výchova má priviesť národ ako celok k vyššiemu stupňu ľudskosti, „pravému človečenstvu“, národnému sebauvedomeniu, cez formovanie jeho duševno-mravných vlastností a charakteru, viesť k spásu blížnych cez pravdu, krásu a dobro. Zároveň prehnaným, romanticky nadneseným a bás-

39. Tamže, s. 69.

40. Tamže, s. 70.

41. V. Gluchman, *Etika na Slovensku (minulosť a prítomnosť)*, Bratislava 2008, s. 42.

42. P. Hečko, *Nový vek a jeho výchova*, „*Orol*“, 1871, nr 2, cz. 4. s. 108.

43. Tenže, *Pochop a potreba...*, dz. cyt., s. 25.

nickým spôsobom vo viacerých článkoch opisuje národný charakter Slovákov ako absolútne ideálny, čisto ľudský, kresťanský, dokonalý, a tieto vlastnosti treba zdôrazňovať a zdokonaľovať. Vychovať národného človeka znamená podľa Hečka dať mu národné upovedomenie, prebudiť povedomie jeho národnosti, reč, ducha, zvyky, zmysľanie, charakter, city, mravy a vzdelanosť národa, lásku k národu, cez národ pôsobiť zároveň na ľudstvo a jeho duchovno-mravný rozvoj.

Národné uvedomenie, „povedomie národnosti“, sa musí prebúdať už v rodine používaním materinskej reči, pestovaním národných zvykov, piesní, rozprávok a pod<sup>44</sup>. Škola má nadväzovať na rodinnú výchovu, vyučovať len v materinskej reči, dbať na jej krásu a bohatstvo, na vyšších stupňoch viesť k čítaniu slovenských autorov, viesť žiakov k samostatným slohovým prácam a pri výklade zo všetkých oborov prizerať vždy v prvom rade k vlastnému národu, ukazovať ako sa v tom ktorom obore uplatňoval, zoznamovať s národnými dejateľmi, poukazovať na pekné národné zvyky, zdôrazňovať národné cnosti a bojovať proti rôznym národným nerestiam.

Usmerniť výchovu v národnom duchu znamená zároveň výchovu citovú, vedenie k ideálom pravdy, krásy a dobra, čím dôjde k zušľachteniu celého národa a vzrastu jeho dokonalosti. Výchova musí viesť k vrelej láske k vlasti aby „v blahu vlasti videl každý svoje vlastné blaho a slávu“. Výchova k vlastenectvu a obetovaniu sa pre národ je teda pre Hečka jednou zo základných úloh výchovy. Iba takýmto spôsobom sa však z človeka stane zároveň skutočný občan, ktorý si váži svoju vlasť.

Okrem národného princípu je druhým znakom národej výchovy jej kresťanský charakter. Národná výchova nesmie upadnúť do extrémov Francúzov a Germánov, ale musí mať za základ kresťanské a slovenské uvedomenie. Jej najvyššou úlohou je vychovať z človeka dobrého kresťana, lebo v tom spočíva najvyššia dokonalosť a ozajstná ľudskosť. Výchovou človeka národného, občianskeho a kresťanského dosahuje výchova svoj vrchol, „lebo tu sa rozvíja celý

človek, vzdelávajú sa jeho telesné, duchovné a mravné sily, stáva sa tým, k čomu je určený“<sup>45</sup>.

Človek takto vychovaný, podľa Hečka „neupadne do bludov reálneho a materiálneho sveta, nepodľahne ani blúzneniu idealistov, ale bude žiť naveky v službe bohoľudského sveta“<sup>46</sup>. Splní všetky požiadavky, ktoré sa na neho kladú a stane sa dobrým členom rodiny, riadnym občanom a človekom svojho stavu, národným a kresťanským človekom. Pripraví sa na mesiánsku úlohu svojho národa tak, že každý Slovák sa stane „rodinno-národno-občiansko-kresťanským človekom“<sup>47</sup>.

Na rozdiel od spôsobov výchovy v európskych krajinách, preto treba hlásať slovanskú vzájomnosť, hlavne prostredníctvom osvety a literatúry slovanských národov. Slovanský kmeň je „tej najvyššej vzdelanosti schopný“<sup>48</sup>. Úlohou výchovy a vzdelávania Slovákov je prispieť k realizácii dejinného poslanca slovanských národov v podobe ich prvenstva vo filozofii, mravnosti, náboženskej viere, kultúre a ľudskosti. Majú sa stať „duševno-mravným zjednotiteľom slovanstva“. „My Slovania, stavše sa vo vede, priemysle a umení a terajšej civilizácii učedníkmi národov germánskych, dúfame, že ich vo fyzických spôsobilostiach a daroch duševných dostihneme a prevýšime...od nás vyjde reforma sveta, kresťanstva a mravov“<sup>49</sup>.

Na dosiahnutie týchto cieľov musí však dohliadať a pomáhať aj štát. Povinnosťou štátu je starať sa o národnú výchovu každého národa, ktorý obýva jeho územie. Hečko popisuje ako sa jednotlivé európske štáty starajú o národnú výchovu. Na všetkých štátnych školách, alebo štátom podporovaných, žiada vyučovanie v materinskej reči.

**Záver.** V úvode štúdie sme konštatovali nepopierateľnú inšpiráciu P. Hečka Trentowskeho filozofiou a pedagogikou. Keď porovnáme filozofické a pedagogické názory Trentowskeho a Hečka dôjdeme k zaujímavým zhodám a aj odlišnostiam daným prostredím aj určením ich diela, v jednom prípade poľskej, v druhej slovenskej spoločnosti. Obidvaja vychádzajú z romantizmu ako európskeho kultúrne-

44. Tamže, s. 25.

45. P. Hečko, *Človek a jeho vychovávanie...*, dz. cyt., s. 48.

46. Tenže, *Terajšia výchova národov kmeňa germánskeho, románskeho a slovanského*, „Oról“, 1871, t. II, cz. 12. s. 379.

47. Tenže, *Človek a jeho vychovávanie...*, dz. cyt., s. 50.

48. Tenže, *Dávna a terajšia vzdelanosť...*, dz. cyt., s. 129.

49. Tamže, s. 218.

ho fenoménu, ktorý vládol od konca 18. do pol. 19. st. v umení, literatúre, filozofii, estetike a pedagogike. U oboch teda môžeme konštatovať jeho spoločné znaky, medzi ktoré patrí vplyv nemeckej, hlavne Heglovej a Schellingovej filozofie, špecifické chápanie totožnosti prírody a ducha, hodnotenie spoločensko-politických zmien a pokroku vedeckého a filozofického myslenia, snaha o „totálne“ poznanie a dosiahnutie absolútna, etický aktivizmus a filozofia činu, uznávanie spontánnej tvorivej podstaty človeka, kult génia a silnej individuality, idealizácia vysnívanej minulosti alebo budúcnosti (mesianizmus), učenie o bohočloveku, estetizmus, uznávanie „zrenia“ ako osobitného druhu poznania, záujem o národnú individualitu a výnimočné práva každej ľudskej a národnej individuality, odhalenie „ducha národa“, ktorý rozhoduje o jeho individuálnosti a ďalšie.

U oboch je človek slobodný a povolaný k dokonalosti, je ohnivskom v reťazi ľudského rodu, ktorý sa na ceste pokroku približuje tomuto ideálu dokonalosti. Každý jedinec a národ vďaka svojej špecifčnosti majú splniť svoju osobitnú úlohu v rozvoji ľudstva. Toto chápanie človeka dalo silný impúulz v smere optimizmu a pedagogického aktivizmu.

Tak Trentowski ako aj Hečko chceli vytvoriť systém národnej výchovy. Úlohou výchovy a vzdelávania je podľa obidvoch predovšetkým rozvoj Ja, prebúdzanie vedomia vlastnej dôstojnosti, samostatnosti, slobody, humanity a dokonalosti človeka. Tento aktivizmus, dôraz na formovanie vôle, tvorivé úsilie je zároveň znakom celého romantického myslenia. Oslava činnosti a aktivity je podľa E. Várossovej „jedným zo základných znakov romantizmu, ktorý sa v prvej pol. 19. st. stáva mostom na zdôrazňovanie tvorivej podstaty človeka“<sup>50</sup>. V slovenských podmienkach 2. pol. 19. st. bola táto oslava silným impulzom na prebudenie národného života a kultúrnej aktivity. Treba prebúdzat aktivitu a individuálne sily a robíjať ich aby jedinec mohol splniť svoje miesto v národe a ľudstve a vniesť svoj vklad do rozvoja ľudského ducha v kultúre.

Do istej miery odlišne vyznieva ideové smerovanie oboch autorov v dôsledku kultúrneho a spoločenského určenia ich diela, ktorým je v jednom prí-

pade poľská v druhom slovenská spoločnosť, žijúca v podmienkach národnostného a kultúrneho útlaku. Hečko sa inšpiroval myšlienkami Trentowskeho a poľského mesianizmu a snažil sa ich prispôbiť slovenským podmienkam. Na srdci mu ležala predovšetkým problematika slovenského národa a jeho budúcnosti. Zatiaľ čo u Trentowskeho preniká, hoci často v mystifikovanej podobe, buržoázno-liberálny spôsob myslenia a humanistická vízia dokonalosti ku ktorej smeruje prirodzený rozvoj človeka, u Hečka dominuje kresťanská antropológia, podľa ktorej ideál dokonalosti je transcendentný cieľ, v ktorého realizácii človek môže aj musí spolupracovať, ale ktorý on sám nie je schopný dosiahnuť vlastnými prirodzenými silami. Trentowskeho filozofiu a pedagogiku si miestami zjednodušil a nedosahuje hĺbku jeho uvažovania. Napriek tomu sa však svojou koncepciou snaží priblížiť realite a skutočným problémom slovenského národného života a „zmeniť skutočnosť“. Opierajúc sa o Trentowskeho myšlienky P. Hečko predložil kresťansko-národný, kultúrno-školský a pedagogický projekt ďalšieho rozvoja slovenskej spoločnosti, hlavne v jej duchovnej a mravnej oblasti. Preto je jeho filozofia a pedagogika a výzvy ktoré sú v nich obsiahnuté, orientovaná v prvom rade na vyššie školstvo a vzdelanejšie vrstvy spoločnosti, inteligenciu a vzdelancov, ktorí môžu mať a majú v spoločnosti vplyv.

Požiadavkou rovnomerného rozvoja poznávacích schopností žiaka, spojenia teoretického a praktického vzdelávania, chápania vzdelávania ako celoživotného procesu, ktorý nie je samoučelný, jeho všestrannosti, formovania charakteru, mravných cností a morálnych hodnôt v snahe o dosiahnutie ľudskosti ako najvyššieho cieľa výchova sa blíži a v mnohom zhoduje s Trentowskeho názormi na výchovu budúceho člena poľského národa.

Hečko sa úprimne snaží o povznesenie národa, v presvedčení, že prostredníctvom duchovno-mravného, kultúrneho rozvoja a rozvoja školstva a vzdelanosti sa Slováci nemôžu stratiť medzi inými národmi, naopak pozdvihnú sa medzi prvé národy v Európe a prispieval tak podstatným spôsobom k upevňovaniu národnej identity a nádeji v lepšiu budúcnosť.

50. E. Várossová, *Filozofia a romantizmus...*, dz. cyt., s. 131.



V podmienkach tvrdej maďarizácie žiada slovenské školy a vytvára plán organizácie slovenského školstva od najnižšieho stupňa po univerzitu. V pomeroch, ktoré vôbec neboli priaznivé pre rozvoj národného života uvažuje o rozvoji slovenskej vedy a filozofie. Jeho projekt kultúrneho a vzdelanostného rozvoja slovenskej spoločnosti je najkomplexnejším návrhom, ktorý bol predložený verejnosti v druhej pol. 19. storočia, hoci prakticky sa vôbec nemohol

realizovať. Inšpirovaný Trentowskim vytvoril filozofiu výchovy, ktorá prekračovala prakticko-metodické úvahy slovenských pedagógov 19. st. Hoci sa teoreticky ani prakticky ďalej nerozvíjala a nemala nasledovníkov keď mesianistické hnutie v 80-tych rokoch 19. st. zaniklo, predstavuje významný príspevok do dejín slovenskej pedagogiky, ktorý je potrebné naďalej skúmať a pokúšať sa o jeho objektívne zhodnotenie.



Olena Fatkhutdinova

Faculty of Law of the Kyiv University of Tourism, Economics and Law  
Honored Lawyer of Ukraine

## THE IDEA OF HUMANIZATION OF LEGAL EDUCATION IN UKRAINE AND ITS CONTEMPORARY IMPLICATIONS

The idea of humanization of legal education in Ukraine despite the fruitfulness of research in this area is still far from a complete understanding and more from the embodiment it into everyday educational practice. Ukrainian educational system has a lot of contradictions: on the one hand, since the days of the Soviet regime educational system it still has stereotypical views on legal education, and on the other hand, some European approaches to legal education are already functioning. In general, this full of the conflicts context creates a difficult field for implication in educational activities. The aim of this study is to systematize the ideas of the humanization of legal education for practical use in educational activities of Ukrainian educational establishments.

The concept “humanism” has ancestral roots. The history of philosophy demonstrates that humanistic worldview is rooted in ancient Greek philosophy and based on knowledge and social practices of antiquity. Latin grammarian Aulus Gellius complained: Those who have spoken Latin and have used the language correctly do not give to the word *humanitas* the meaning which it is commonly thought to have, namely, what the Greeks call *φιλανθρωπία* (philanthropy), signifying a kind of friendly spirit and good-feeling towards all men without distinction; but they gave to *humanitas* the force of the Greek *παιδεία* (*paideia*); that is, what we call *eruditionem institutionemque in bonas artes*, or „education and training in the liberal arts [literally ‚good arts’]”. Those who earnestly desire and seek after

these are most highly humanized. For the desire to pursue of that kind of knowledge, and the training given by it, has been granted to humanity alone of all the animals, and for that reason it is termed *humanitas*, or „humanity”<sup>1</sup>. For Cicero (who was most responsible for defining and popularizing the term *humanitas* and who in fact frequently used the word in both senses), what most distinguished humans from brutes was speech, which, allied to reason, could (and should) enable them to settle disputes and live together in concord and harmony under the rule of law<sup>2</sup>.

The humanistic worldview sees the ultimate goal of society in the formation human well-being, creating immediate equity in justice and humanity as the principles of relations between people. If we start from a humanist vision, the humanization of education focuses on training of humanistic identity and self-esteem from the definition of a person’s right for freedom, happiness, development and expression of his/her abilities. As stated in the World Declaration of the XXI Higher Education “the core missions and values of higher education, in particular the mission to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole, should be preserved, reinforced and further expanded, namely, to educate highly qualified graduates and responsible citizens able to meet the needs of all sectors of human activity, by offering relevant qualifications, including professional training, which combine high-level knowledge and skills, using courses and

1. A. Cornelius Gellius, *Noctes Atticae* (Attic Nights) published in Vol. II of the Loeb Classical Library edition, 1927. p. 459.

2. Cicero, *De Inventione*, I. I: 2, quoted in Quentin Skinner, *Visions of Politics*, Vol. 2: *Renaissance Virtues* [Cambridge University Press, 2002], p. 54.

content continually tailored to the present and future needs of society”<sup>3</sup>.

On my point of view, the humanization of education should be based on:

- love for all humans;
- mercy as a sympathetic attitude towards the neighbor and condescension to it;
- the recognition of the knowledge’s right for comprehensive development;
- the ideals of goodness, beauty, truth, justice, equal relationships between people;
- faith, regarding which I. Ilyin notes the following: “ All people believe, consciously or unconsciously, pernicious or good-naturedly, strongly or weakly. Faith is not all, because belief presupposes in man the ability to stick soul (heart and will, and deeds) to what really deserves the faith that is given to people in the spiritual experience that opens them “way of salvation”<sup>4</sup>
- love and hope;
- freedom and creativity;
- creation for those who study purely human conditions and much more.

The system of humanitarization of education in the modern educational institution should promote the following aims<sup>5</sup>:

- Formation of the axiological-sense directions of humanitarian orientation which determine the mentality of a future specialist and through which there comes realization of the quickly changing world and the place of a human in it;
- Development of the axiological-sense attitude to any problem (global or local, mass or individual), realization of its inner human sense, understanding of its positive (or destructive) consequences;
- Formation of the sense of personal responsibility for the consequences, direct or indirect (including remote ones), of one’s professional and civic activities;
- Formation of need and ability to use the strategy of the values of humanism as obligatory targets in one’s professional and civic activities;

- Formation of the ability to understand the deep interdependence and interconditionality of life of all the people in the world, the values and purport of human life, the unique nature of a personality, one’s rights and freedoms;

- Formation of the ability to integrate at the stage of mastering ontologically different means of cognition of the world, created by science, religion, art;

- Development of emotional sphere, broadening of artistic aesthetic horizons, development of the ability to point out the elements of aesthetics in different kinds of educational and professional activity, formation of the aesthetic needs of an individual;

- Training of interest and respect to cultures of the peoples of our planet, aspiration for understanding of the most important, specific and common characteristics of these cultures, for understanding of their similarity and difference; realization of the fact that the global perception of the world is inseparably connected with the understanding of the unique nature of cultures, outlooks and customs, characteristic of different nations; integration of an individual into national and world culture;

- Integration of the channels of informational interaction with the world in its integrity and diversity, actualization of the natural resources of the multidimensional perception of the world;

- Broadening of the limits of adaptation of a human to the dynamic conditions of the habitat, development of the ability of constant social and professional mobility;

- Development of need of self-education and self-perfection, ability for cultural and professional advance.

We believe that the development of legal education in any case should not be limited solely to the scope of the functioning of the state and law. Legal education is primarily the formation of a deep a world outlook foundations of legal professionals, which in this case will attract them to the universal issues and to the basics, which are growing the main

3. *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. Date Views 01.01.2013. [www.unesco.org/ education/ educprog/wche/ declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)

4. Ильин И.А. Путь к очевидности / Иван Александрович Ильин. – М.: «Республика», 1993. – с. 140

5. T. Elkanova, N. Chedzhemova, *Humanization and Humanitarization of Education: The Essence, Principles, Aims*. World Applied Sciences Journal 22 (5), 2013,- p. 700.

characteristics of the modern state and the dominant features of the legal system.

We offer the following principles of humanization of legal education in Ukraine:

1. liberalization of legal education;
2. fundamentalization legal education;
3. activity-orientation of legal education.

In our view, the proposed principles are arising from the way of life of Ukrainian society and meet the goals and objectives that Ukraine faces towards the formation and development of democratic principles. Let us consider each of them more closely.

Liberalization of legal education in Ukraine includes improvement of aesthetic and ethical training of students and other members of the macro- and micro-groups, improvement of economic education of pupils and law students, improvement of environmental education.

The goal of aesthetic education is a high level of aesthetic culture of personality, his/her ability to aesthetic assimilation of reality. Unfortunately, in the last decade in Ukraine stopped paying due attention to aesthetic education. For example, aesthetics as a philosophical discipline that covers the basics of sensory knowledge, the source of beauty and harmony in a world was removed from the compulsory courses for law students at higher educational institutions in Ukraine.

Of course, this practice leads to a negative influence on the formation of the inner world of student. Aesthetic education is the systematization of the sensory-emotional component of the human psyche, the correlation aspect of the mind and soul, harmony and perfection of attitude.

Unfortunately, in the direction of ethics training and education, the impact of Ukraine's education system has also shortcomings that lead to problems in the perception of the world in establishing relationships between the inner world of human and social environment. Because of the numerous reasons which relate primarily with educational policy in Ukraine, students underestimate the importance of ethics as a philosophical study of morality and ethics for formation of their own worldview.

Improving the economic training and education of pupils and law students is also a very important step in humanization of legal education in Ukraine.

In the developed market economy, in our view, it is important to give law students the necessary skills to organize and conduct legal business. On the one hand, this opens the possibility of additional space to the self-satisfaction of common needs, on the other hand - prepares them to work in a market economy, in competition.

Another condition of humanization of legal education in Ukraine is the development of environmental education. Environmental education called to articulate the views of the inner student understanding of the close relationship with nature.

Once again we draw attention to the need for professional growth of student from course to course. Legal education is not only a study of the future profession or specialty, and it is also a way of life and a special way of outlook formation. For law students legal education is a holistic perception of the foundations of statehood, an understanding of the complex relationships in the judiciary, the executive power, in the structure of society.

The next stage in the development of the humanization of legal education in Ukraine is a principle of fundamentalization. It includes:

- a) Development of the core of general, secondary and of specialized secondary law education.
- b) Basic qualifications training for law students.
- c) Strengthening general educational components in the professional education programs.
- g) Module construction of the content of legal education (integrative education as one of the possible option).
- d) Strengthening the scientific potential of the school.
- e) Methodological training of law students.

Another important stage in the development of the humanization of legal education in Ukraine is the implementation of activity-orientation of legal education. On activity-oriented legal education we understand the following:

- a) The relationship of theoretical knowledge of students with their practical needs, values.
- b) Improving the system of knowledge that determines the activity-orientation of the person.
- c) Formation of abilities of integrative activities at the level of practices and strategies.



Thus, we can conclude that the idea of humanization of education in Ukraine in qualitative systematization and deeper understanding is feasible in practice. The embodiment of the idea of humanization into pedagogical influence on pupils and students lead to the large scale positive transformation. Among them are: perfection the world outlook positions of students; strengthening the spiritual component of the inner world of students; improving professional skills - namely respect for the law;

expansion of their own ideas and guidelines, which are based on modern legal values of society; competence, that sufficient to protect the rights and interests of the individual and lawful implementation of citizenship.

**Olena Fatkhutdinova** is Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Law of the Kyiv University of Tourism, Economics and Law, Honored Lawyer of Ukraine



Mykola Zaycev, Dmytro Shevchuk  
Narodowy Uniwersytet „Akademia Ostrogska”

## EDUKACJA PRZED WYZWANIEM NIEOKREŚLONOŚCI ŚRODOWISKA SPOŁECZNO-KULTUROWEGO

Wśród problemów, które pojawiły się na przełomie XX i XXI wieku i które w swojej systemowości stawiają „wyzwanie” (ang. *challenge* w rozumieniu Arnolda Toynbeego), jedno z czołowych miejsc zajmują kwestie edukacji. Bez ich rozwiązania nie jest możliwe odnalezienie „odpowiedzi” (ang. *response*), która byłaby adekwatna oraz wypełniona sensowną treścią. Z pewnością możemy twierdzić, że kraje, którym uda się odnaleźć najbardziej optymalne rozwiązanie tego zadania, stworzą nowe paradygmaty ontologiczne postępu społeczno-kulturowego. Owe paradygmaty zależne będą również od sposobu rozwiązania problemów edukacyjnych.

W skali ewentualnych skutków oraz wagi sytuacja ta może być porównywalna z sytuacją czasu osiowego, o którym pisał Karl Jaspers. Innymi słowy, ma ona potencjał przyczyniający się do radykalnych zmian w całej strukturze ludzkiego bytu.

Jako uwarunkowana historycznie, sytuacja społeczno-kulturowa składa się z trzech wzajemnie zależnych elementów: człowiek, zdarzenie oraz warunki. Na podstawie tego możemy podać następującą definicję sytuacji społeczno-kulturowej: jest ona tym, co wyznacza sposób, w jaki człowiek produkuje pewne zdarzenia w pewnych warunkach. Przy czym należy brać pod uwagę, że wyzwania, o których pisał Toynbee, mają charakter systemowy oraz w swojej istocie prezentują się jako globalne problemy – czyli w istniejącej sytuacji społeczno-kulturowej nie możemy ich obejść, a nawet podjąć się ich ostatecznego rozwiązania. Mówiąc inaczej, mamy do czynienia z problemami antropologicznymi, które są ściśle związane z człowiekiem. Parametry sytuacji „wyzwania” oraz jej ewentualne skutki zależą zatem od społeczno-kulturowych charakterystyk człowieka. Przy czym owe charakterystyki są dane nie

z natury, lecz kształtują się poprzez system edukacji i wychowania.

Niemniej jednak w tej sytuacji coraz bardziej widoczny jest fakt, że ludzkość, choć ma znaczące doświadczenie edukacyjne, nie zdołała wytworzyć systemu edukacji, który pozwoliłby pojedynczemu człowiekowi sprostać wymogom danych czasów. Dyskusje o niedostosowaniu edukacji do wymogów czasu dotyczą przeważnie partykularnych aspektów procesu kształcenia, a nie systemowego charakteru owej nieodpowiedniości.

Wobec tego łatwo zrozumieć zależność sfery edukacji (jej charakteru, treści, metod nauczania, ideałów, specyfiki relacji między nauczycielem a uczniem itd.) od historycznie uwarunkowanego charakteru sytuacji społeczno-kulturowej. Biorąc to pod uwagę, chcemy przeanalizować w tym artykule społeczno-kulturową zależność edukacji, wyjaśnić charakter owej zależności oraz wyprowadzić wnioski, czyli wypunktować jej skutki dla współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej.

Jak już powiedziano wcześniej, dzisiejsze wyzwanie społeczno-kulturowe dotyczy bezpośrednio sytuacji ludzkiej, a to wymaga podania istotnej charakterystyki człowieka. Potrzeba ta związana jest z tym, że „odpowiedzi” na owo „wyzwanie” musi udzielić człowiek, a więc od tego, „w jaki sposób istnieje” i „czego pragnie”, zależy treść tej odpowiedzi.

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukuje się już od dawnych czasów. Mimo to nie poruszamy się w tej sprawie do przodu nawet o krok. W jednej z prac Max Scheler dziwił się, że nie wiemy, kim jest człowiek w jego katafaticznych określeniach. Co dotyczy określeń apofaticznych, to tutaj pierwszeństwo należy do Fryderyka Nietzschego. To właśnie ta nieobecność pozytywnego oraz z góry danego

określenia, czyli „nieokreśloność”, jest zasadniczym problemem nowoczesnych badań antropologii filozoficznej. Przy czym spostrzegamy dziwną zbieżność zasadniczej (nie)określoności człowieka z (nie)określonością epoki. Tym zajmiemy się później, a na razie pozostawimy przy stwierdzeniu, że własną określoność, gdy jest ona nieobecna, człowiek powinien kreować sam. To z kolei może być też uważane za prerogatywę edukacji, ponieważ jej głównym zadaniem jest „człowiekotwórczość”.

Edukacja jest w dużej mierze tłumaczeniem doświadczenia społeczno-kulturowego oraz przygotowaniem człowieka do samorealizacji poprzez funkcjonowanie w polu sensów społeczno-kulturowej całości. Wynika z tego, że jej status społeczny związany jest z pośrednictwem między społeczeństwem a pojedynczym człowiekiem w aspekcie translacji oraz utrwalania ważnych dla kultury sensów, wiedzy oraz umiejętności. To jest istotne, jednak należy zwrócić uwagę również na to, że edukacja umożliwia wyjście poza granice istniejącej sytuacji społeczno-kulturowej.

Jako pośrednik, edukacja jest zjawiskiem ambiwalentnym. Z jednej strony, zawiera w sobie element indywidualizowany, co znaczy, że w procesie pedagogicznym pojawiają się dwie indywidualności: mamy tu do czynienia z relacją podmiot-podmiot. Z tego powodu zarówno pedagog, jak i ten, który się uczy, powinni mieć możliwość realizacji własnej indywidualności.

Z drugiej zaś strony, w edukacji jest obecny bardzo silny element społeczny. Pedagog jest również nosicielem sensów, które mają znaczenie społeczne – w tym przejawia się jego odpowiedzialność oraz rola społeczno-kulturowa. Uczeń (lub student) jest tym, kto otrzymując nową wiedzę, umiejętności i nawyki, opanowuje istniejącą sytuację społeczno-kulturową.

Społeczeństwo, które pragnie bezpośrednio podporządkować jednostkę, nie uznaje znaczenia instytucji edukacji, pozbawia ją autonomii oraz postrzega ją wyłącznie jako instytucję produkcji społecznej (współcześnie przejawia się to poddaniem edukacji zasadom wolnego rynku; możemy tu wspomnieć także o określaniu współczesnych szkół i uniwersytetów jako „fabryk wiedzy”). W tej sytuacji pedagog postrzega się jako translator wytworzonych przez kogoś (pytanie – przez kogo?) sensów. Działa

on zatem wyłącznie jako narzędzie funkcjonalnego kształcenia jednostki, zgodnie z odgórnie wyznaczonymi ścisłymi parametrami. Taki pogląd na rolę pedagoga zaczyna dominować.

W tej sytuacji swoistym bezpiecznikiem staje się autonomia uniwersytecka. Jej ontologicznym podłożem jest rozumienie edukacji jako sfery, w której tworzą się nie tylko elementy społecznej produkcji (i reprodukcji), ale również wymiary społeczno-kulturowych paradygmatów postępu ludzkości.

Każda epoka, każdy okres dziejów, kształtuje swój system edukacji, którego treść, metodyki i nastawienie odpowiadają (przynajmniej w ideale) jej istotnym charakterystykom. Z tego powodu jakiegokolwiek zmiany w systemie edukacji, a tym bardziej jej reformowanie, wymagają wiedzy o fundamentalnych charakterystykach epoki. Oczywiście, ta wiedza nigdy nie będzie wyczerpująca, a więc jakiegokolwiek zmiany w systemie edukacji będą odpowiadać wymogom czasu tylko procesualnie.

Niemożliwość poznania wyczerpujących charakterystyk epoki nie oznacza, że nie powinniśmy monitorować tego, czy system edukacji odpowiada wymogom czasu – zawsze możemy próbować przewidzieć najważniejsze tendencje danych czasów, chociażby najbardziej ogólne. Należy jednak pamiętać, że wchodzimy tym samym w dziedzinę filozofii edukacji, której niechętnie słuchają przedstawiciele wspólnoty pedagogicznej.

W kontekście tego, co powiedziano wyżej, należy podać charakterystykę sytuacji społeczno-kulturowej, w której funkcjonuje współczesny system edukacji, oraz wyjaśnić, na które wyzwania powinniśmy odpowiadać dzisiaj.

Edukacja nie jest całkiem samodzielną sferą życia społecznego. Zawsze jest ona elementem pewnego systemu społeczno-kulturowego, którego charakterystyki określają specyfikę kształcenia i wychowania. Aktualną sytuację na świecie można określić m.in. dwoma cechami: nieokreślonością i orientacją na przyszłość. Przy czym poprzez nieokreśloność rozumie się nie fakt społecznej niestabilności danego regionu, lecz zasadniczą nieokreśloność parametrów środowiska społeczno-kulturowego. Chociaż historycznie dla kultury (szczególnie europejskiej) charakterystyczna była, a nawet i zostaje – mimo nastrojów postmodernistycznych – orientacja na

określoność, czyli coś, co poddaje się ścisłym interpretacjom. Tą określonością w modusie dziejowości ludzkiego bytu jest przeszłość. Stąd właśnie bierze się szczególny zwrot ku tradycji, czyli translacji doświadczenia pokolenia starszych pokoleniu młodych. Pojawienie się orientacji na przyszłość zasadniczo zmienia organizację i porządek kultury, co w wymiarze cywilizacyjnym jest związane z przejściem ludzkości od społeczeństwa zorganizowanego według zasady technologiczności mechanicznej do społeczeństwa zorganizowanego według zasad sieci informacyjnych.

Modusy społeczeństwa technologicznego to na przykład: podporządkowanie technologiom systemu władzy, racjonalność porządku świata i społeczeństwa, możliwość rozumienia i wyjaśniania tego porządku (lub przynajmniej przekonanie, że taka możliwość istnieje), zgoda na jednowymiarową pracę w toku całego życia, docenianie tradycji oraz jej muzealizacja. Fundamentalnym skutkiem tych procesów stał się kryzys stałych sensów realizacji człowieka. Wszystko stoi w pewnym stosunku do problemu człowieka, a więc społeczno-kulturowego segmentu edukacji i wychowania. Obiektywne wymogi postępu społeczno-kulturowego wymagają adekwatnych transformacji, a nawet więcej – od tego, w jakim stopniu będą one udane, zależy treść i kierunek kształcenia.

Jakie zatem wymogi wobec edukacji i wychowania stawia współczesna epoka?

Jeżeli spojrzeć na obecną sytuację społeczno-kulturową jako czasowy modus procesualnego przejawiania obecności człowieka w świecie, musimy przyznać, że jej najbardziej wyrazistą cechą będzie nieokreśloność innych modusów ludzkiego bytu. Na przykład, nasz stosunek do przeszłości waha się od całkowitej negacji do nadania mu statusu wartości, która zawiera sens życia, oraz przetwarzania go w przewodnik po realizacji bytu. Zwykle na każdym etapie historycznym i w każdym społeczeństwie można znaleźć całe spektrum owego skierowania ku przeszłości, chociaż z reguły obowiązuje dominanta, która podporządkowuje sobie wszystkie jego przejawy, wyznaczając ich wektory oraz zakładając określoność naszego stosunku do przeszłości.

Podobną sytuację mamy w przypadku przyszłości, która nie może być uświadamiana jako prosta (choć może trochę skorygowana) kontynuacja teraźniejszości. Jeżeli w stabilnych okresach historycznych przyszłość powstaje jako pochodna teraźniejszości, przy czym oczywisty jest jej związek z przeszłością, to w okresach przejściowych sytuacja bardzo się komplikuje. Jeśli chodzi o przyszłość, jesteśmy nieokreśleni przede wszystkim w stosunku do idei i wartości, które powinny stać się jej regulatorami.

Otóż, stajemy wobec faktu nieokreśloności sposobów i form ludzkiego bytu oraz granic ludzkiego istnienia.

Jeżeli popatrzymy na Europę jako fenomen kulturowy, możemy zauważyć, że sposoby i formy ludzkiego bytu były wyznaczane za pomocą określonych postaw światopoglądowych<sup>1</sup>, a granice ludzkiego istnienia były szczegółowo określone przez normy etyczne zbudowane na fundamencie wartości chrześcijańskich.

W naszych czasach coraz częściej uwidacznia się nieskuteczność starych i nieobecność nowych orientacji światopoglądowych. Nie mamy ani koncepcji przyszłego świata, które byłyby aktywnie uznawane przez ludzi albo korzystałyby z biernego spełnienia przez większość ludzi (innymi słowy, byłyby kulturą reprezentatywną, jeżeli skorzystać z terminu Friedricha Tenbrucka), ani tego, co można nazwać reprezentatywnym rozumieniem istoty człowieka i jego misji. Istniejące koncepcje postindustrialnego, informacyjnego społeczeństwa w ich wymiarze społeczno-kulturowym nie mogą być uważane za zadowalające, ponieważ w swojej istocie są teoretyczną formą linearnej kontynuacji już transformowanych tendencji. Innymi słowy, nie są one dostatecznie „nieoczekiwane”, aby zostać reprezentatywnymi.

Jeśli chodzi o człowieka, to antropologia filozoficzna przekonująco zaprezentowała, że jego istota leży w otwartości na raz na zawsze daną określoność. A więc po raz pierwszy w dziejach ludzkości „dopasowują się nawzajem człowiek i epoka”; dopasowane w ich nieokreśloności, co stawia zadanie analizy fenomenowi nieokreśloności za ważny czynnik realizacji człowieka w jego istnieniu.

1. М. Зайцев, *Європа як культурний феномен* [w:] *Європа Східно-Західна в процесі трансформації і інтеграції*, red. H. Chałupczak, M. Pietraś, Ł. Potocki, Zamość, 2011, s. 26.



Porównując charakterystyki istniejącej sytuacji społeczno-kulturowej i panującego systemu edukacji, nie trudno dojść do wniosku, że różnią się one od siebie. Aktualny system edukacji, wytworzony na zasadach ideologii Oświecenia, czyli jako narzędzie realizacji projektu Nowoczesności, w swojej istocie odpowiadał potrzebom cywilizacji technogennej. Postawą światopoglądową owej cywilizacji była idea racjonalności świata, a zasadniczą charakterystyką człowieka było rozumienie go jako istoty myślącej („myśląca trzcina” Pascala, *Cogito ergo sum* Kartezjusza – oto właśnie kwintesencje tej postawy). Pojawienie się technologii informacyjnych – pierwszych elementów społeczeństwa informacyjnego – rozpoczęło erozję tradycyjnej przestrzeni życiowej.

Świat stałych zasad, norm i wartości traci ścisłość i określoność. Tak więc oświeceniowy akcent stawiany na kształtowaniu pewnej ilości wiedzy i umiejętności (co było i pozostaje podstawowym kryterium oceny nauczania młodego człowieka i pracy nauczyciela) nie odpowiada nowoczesnej sytuacji społeczno-kulturowej. Nieokreśloność parametrów sensotwórczych epoki sprawia, że nie mamy ani dostatecznej wiedzy, ani umiejętności, które powinny zostać przekazane młodemu pokoleniu. Jedyne, co staje się coraz bardziej oczywiste, to erozja starego systemu kultury i nieokreśloność nowego.

Dodajmy jeszcze, że wspomniana nieokreśloność stawia przed edukacją zadanie kształtowania młodzieży, by była przygotowana do życia w świecie, który nie ma stałych wartości i światopoglądowych orientacji. W tej sytuacji człowiekowi trudno znaleźć zasady, które odegrałyby rolę niezawodnych życiowych wskaźników i pomogłyby wytworzyć nowy system kultury, wartości i światopogląd.

Otóż człowiek współczesny coraz bardziej zagłębia się w nieokreśloną sytuację społeczno-kulturową, czyli taką, która nie ma i nie może mieć gotowych rozwiązań. Rzeczywistość życia potrzebuje zatem osobowości, która nie jest zdolna działać według z góry danych parametrów, ale może samodzielnie decydować, myśleć krytycznie, argumentować i bronić własnej pozycji, słyszeć i analizować argumenty oponenta oraz, wykorzystując to wszystko, podejmować własne życiowe decyzje i czuć odpowiedzial-

ność za nie. Innymi słowy, nowoczesna sytuacja społeczno-kulturowa wymaga osobowości twórczej.

Biorąc pod uwagę naturę człowieka i mając na myśli jej zasadniczą nieokreśloność, chcemy powiedzieć, że umiejętność działania w sytuacjach nieokreślonych zawsze pozostaje potrzebą życiową, która jest ściśle związana z sensem ludzkiego bycia. Stąd pojawia się potrzeba człowieka w ciągłym procesie tworzenia, którą można uważać za jego egzystencjalną charakterystykę. W ten sposób odwieczny dylemat edukacji – czym jest uczeń: świecą, którą należy zapalić, czy pojemnikiem, który należy wypełnić? – nie może mieć jednoznacznego rozwiązania i raczej zmusza do odpowiedzi, że i jedno, i drugie.

Wymogi wobec edukacji powinny być wysuwane nie tyle przez aktualnie istniejącą sytuację społeczno-kulturową, ile przez możliwą sytuację, czyli przez przyszłość, która często powstaje w postaci idei-projektów, wytworzonych na ogólnym filozoficznym poziomie.

Kształtowanie krytycznego myślenia, szybkiej adaptacji do zmian oraz moralnej odpowiedzialności powinny być regulatorami reform edukacji. Co dotyczy treści kształcenia, to ma tutaj miejsce przeciwstawienie tradycyjnemu nauczaniu pewnej umiejętności wdrażania nauczania myślenia i samej zdolności nauki. Należy przyznać, że w tym przeciwstawieniu jest więcej polemicznego zapału aniżeli naukowej racjonalności. Nie można nauczyć się twórczo myśleć, nie mając odpowiedniej wiedzy oraz nie oswajając doświadczenia przeszłego rozwoju w tej lub innej dziedzinie nauki lub działalności.

Twórczość jako produkowanie tego, czego jeszcze nie było – to zawsze orientacja na nowe. To nowe otrzymuje określoność dzięki własnej „zdarzenowości” wobec przeszłości. Jak pisał Mikołaj Biedajew, twórczość nie jest przekształcaniem materii lub przetwarzaniem jej według idealnych kształtów, ale jest ona egzystencjalnym aktem człowieka jako osobowości<sup>2</sup>. W akcie twórczym nieznane, a więc nieokreślone, otwiera siebie dla człowieka przez niego samego. Z tego powodu twórczy akt ma jednocześnie osobowościowy, jak i również ontyczny charakter. Osobowość, która tworzy, jest zdarzeniem ontycznym i w tym sama demonstruje możliwość

2. Н. Бердяев, *Смысл творчества* [w:] Н. Бердяев, *Философия свободы. Смысл творчества*, Москва 1989, с. 360.

realizacji swobody. Kolejnym aspektem, na który należy zwrócić uwagę, jest to, że twórczość – to zawsze produkowanie czegoś nowego na podstawie przeszłego doświadczenia. Przy tym należy liczyć się z faktem, że człowiek może uczyć się wyłącznie w sytuacjach, które wymagają twórczych decyzji. Owe sytuacje nie mogą być zamienione na modele, lecz powinny występować na płaszczyźnie „dla mnie”, czyli stać się rzeczywistością, co jest możliwe tylko na podstawie praktyki. W ten sposób w sferze praktyki, w jej stosunku do sfery edukacji, pojawia się nowy wymiar – nie tylko wykorzystanie fachowców jako produktu procesu kształcenia, ale również udział przedstawicieli biznesu, przemysłu i mediów w ich nauczaniu. Niemniej jednak istniejący system edukacji działa wciąż na starych zasadach i istnieje luka między nauczaniem (często wyłącznie teoretycznym) i praktyką.

W całym systemie społeczno-kulturowym edukacja jest najbardziej konserwatywnym elementem, chociaż nie można nie zauważyć, że historycznie jest ona jednym z dość często zmieniających się sposobów translacji doświadczenia kulturowego i społecznego<sup>3</sup>. Dzięki edukacji społeczeństwo rozwija i wzbogaca swój potencjał przekształcenia natury w świat ludzkiego bytu. Oprócz tego, na przełomie XX i XXI wieku mogliśmy spostrzec dość radykalne zmiany. Człowiek, przechodząc przez system edukacji, nie tylko zwiększa swój potencjał społeczny, ale bardzo intensywnie realizuje swoją potencję i staje się kluczowym ogniwem postępu społeczno-kulturowego<sup>4</sup>.

W dzisiejszych czasach szczególnego znaczenia nabywa różnorodność sposobów indywidualnej samo-realizacji człowieka, które mogą wynikać nie tylko z osobistego doświadczenia, ale również na bardzo różnie przejawiających się relacji kulturowych, co wzbogaca bycie człowieka w kulturze. Kluczową rolę zaczynają odgrywać technologie internetowe, które dają jednostce dostęp do rozmaitych sposobów doświadczania ludzkości. Dostępność doświadczenia społeczno-kulturowego w jego różnorodności oraz nieokreśloność kluczowych parametrów środowiska społecznego pogłębiają nieodpowiedniość edukacyj-

nego ideału tej rzeczywistości, w której znajduje się współczesny człowiek.

Jak wiadomo, znaczenie wiedzy określa się jej wykorzystaniem. Z tego też wynika, że chociaż wiedza może mieć charakter fundamentalny, to jej wykorzystanie nie jest z góry przesądzone, jest to raczej zadanie twórcze. Wiedza, szczególnie przyrodniczo-naukowa, to swego rodzaju uniwersalia, których wykorzystanie odbywa się za każdym razem w innych warunkach i to właśnie wymaga twórczego podejścia. Dzisiaj szczególnie ważne jest to, że człowiek współczesny działa w warunkach nieokreślonych, które nie zakładają z góry gotowych decyzji, pochodzących z doświadczenia kulturowego. Z tego powodu istnieje permanentna potrzeba podejmowania decyzji (na podstawie istniejącej wiedzy oraz poprzedniego doświadczenia), za które bierze się odpowiedzialność.

Wszystko to wytwarza ideał pedagogiczny – wychowanie osobowości, która jest twórcza, samodzielna, umie krytycznie myśleć, argumentować swoją pozycję, prowadzić dyskusję z oponentem. Realizacja tego ideału w edukacyjnym paradygmacie, którego system wartości i sensów został odziedziczony po epoce Oświecenia, nie jest możliwa, a więc jednym z wymogów współczesności staje się reforma strefy. Owe wymogi łączą się z problemem twórczości, która obecnie jest odpowiedzią na wezwania nieokreśloności<sup>5</sup>. Oprócz tego możemy dostrzec dwie tendencje edukacyjne (przynajmniej w europejskim obszarze społeczno-kulturowym): pierwsza może być nazwana orientacją na fundamentalizację (polega na tym, że tradycyjna edukacja przyrodniczo-naukowa otrzymuje postać zglobalizowaną, przy czym wzrasta rola dyscyplin humanistycznych, co skutkuje także szybką i skuteczną specjalizacją, w tym także międzydyscyplinarną)<sup>6</sup>. Odzwierciedleniem owej tendencji może być wypowiedź rektora MIT o tym, że będzie wymagał od studentów „systematycznego studiowania sztuk, społecznych i humanistycznych nauk”. Jak stwierdził: „Inżynier profesjonalista żyje i działa w społeczeństwie i powinien rozumieć humanistyczne i kulturowe wartości”<sup>7</sup>. W tej wypowie-

3. Н. Наливайко, *Философия образования: формирование концепции*, Новосибирск 2008, с. 11–12.

4. Zob.: М. Маклюен, *Понимание Медиа: Внешнее расширение человека*, пер. В. Николаева, Москва 2003, с. 464.

5. В. Лекторский, *Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию*, „Вопросы философии”, 1997, nr 2, с. 4.

6. Там же.

7. *Искусство в мире желтого дьявола. В гостях у редакции американский ученый и бизнесмен Дж. Несбит*, „Человек”, 1991, nr 3, с. 20.

dzi nie ma niczego dziwnego, jeżeli zauważyć, że tak zwane technologie ludzkie mają w swej podstawie jedyny główny zasób – osobowość: jej zdolność do twórczości, intelekt oraz wyobrażenia. Owa podstawa kształtuje się nie tylko w procesie przyswajania tak zwanych nauk ścisłych i przyrodniczych, ale dzięki szerokiemu poznawaniu sztuki i różnych dziedzin humanistyki. Rozumienie tego jest obecne w społecznej świadomości krajów z rozwiniętą sferą wysokich technologii. W krajach, gdzie ów segment jest słaby, dominuje przekonanie przeciwne.

Druga tendencja jest zorientowana na kształcenie wyspecjalizowane. Ale to podejście do edukacji, chociaż ma dzisiaj wiele zwolenników, nie jest perspektywiczne (oczywiście, jeżeli chcemy w wyniku nauczania mieć człowieka, a nie funkcjonariusza).

Należy zwrócić uwagę na to, że szerokie, „fundamentalne” wykształcenie pozwala dość szybko zmieniać „produkcyjne” umiejętności, a zmiana wyspecjalizowanej edukacji wymaga dłuższego czasu.

Podsumowując, chcemy zauważyć, że zmiana paradygmatu edukacji i wdrażanie systemu kształcenia, który nie byłby stały, lecz nieokreślony, działający w zgodzie z płynnością, nieokreślonością naszej epoki oraz orientujący się na twórczość – nie sprowadzają się do prostego wyboru między fundamentalizacją i specjalizacją edukacji, ale muszą być poprzedzone głębokim namysłem nad jej rolą społeczno-kulturową. Wynikiem tego powinien być projekt przyszłości, który pozwoli nam położyć fundamenty pod nową konstrukcję rozwoju cywilizacyjnego.



Jarosław Jurkiewicz  
 Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

## TEORIA WYCHOWANIA DO PODMIOTOWOŚCI IMMANUELA KANTA

### WSTĘP

Zakres tematyczny filozofii Immanuela Kanta wyczerpują pytania: „Co mogę wiedzieć?”, „Co powinienem czynić?”, „Czego mogę się spodziewać?”. Jak powiada filozof, w interesie rozumu jest, aby na te pytania udzielić odpowiedzi<sup>1</sup>. Słowo „interes” oznacza *inter-esse*, co Martin Heidegger tłumaczy jako pochłonięcie sprawami – stanięcie w środku sprawy i wytrwanie przy niej<sup>2</sup>. Częstka *inter* oznacza ‘między’, ‘wśród’, zaś *esse* to ‘bycie’. Rozum jest więc w tym sensie interesowny, że odpowiedź na powyższe pytania pozwoli mu stanąć w obliczu bycia. Później Kant stawia czwarte pytanie, które brzmi: „Czym jest człowiek?”, wyjaśniając, że trzy poprzednie sprowadzają się do tego ostatniego<sup>3</sup>. Wynika z tego, że ostatnie pytanie, na które ma dać odpowiedź antropologia, jest pytaniem najogólniejszym, na które trzy pytania szczegółowe odpowiadają jedynie po części. Można zatem zaryzykować tezę, że Kant uznał antropologię za naukę zwierzchnią nad epistemologią, etyką oraz filozofią religii.

We wstępie do *Antropologii w ujęciu pragmatycznym* autorstwa Kanta Aleksander Bobko tak pisze o filozofie: „interesuje go człowiek jako istota, która sama siebie kształtuje, która jest niejako «tworzywem» dla samego siebie”<sup>4</sup>. Autor *Krytyk* formułuje więc swoją antropologię w perspektywie *autodidaktai*, której wzorzec odnajduje w myśli Sokratesa<sup>5</sup>. Grecki filozof jednak nie przyznawał człowiekowi

takich władz, które pozwoliłyby mu w samotności poznać, co jest dobre i piękne. Każdy potrzebuje partnera, który poprzez racjonalną rozmowę pomoże rozróżnić prawdę od pozorów. Niezbędna jest więc teoria będąca sztuką rozmowy, ta zaś powinna być sztuką poznawania. Od niej już tylko o krok do teorii wychowania. Kant zdawał sobie sprawę, że mało kto potrafi uczyć się samodzielnie i mimo tego, że człowiek jest samoświadomy, to na pewno nie potrafi siebie wychować. Istota ludzka posiada co prawda wrodzony rozum oraz świadomość wolności – dlatego Kant określa ją mianem „osoby” – ale również podlega działaniu swej zwierzęcej natury, która pcha go do złego, czyli tego, co jest przez rozum zakazane. Jednak samo posiadanie rozumu świadczy o tym – zdaniem autora *Krytyk* – że człowiek przeznaczony jest do życia w społeczeństwie. Co za tym idzie, musi być moralny, cywilizowany, ukształtowany, czyli dążyć do wzrostu poziomu swego człowieczeństwa, negując popędy pochodzące z jego zmysłowej natury. Aby to osiągnąć, potrzebne jest właśnie wychowanie. Słowem: istota ludzka musi zostać wychowana do dobra<sup>6</sup>. Stąd też dzieło Kanta *O pedagogice*, które podejmuje wątek wychowania, wyłaniający się z rozważań antropologicznych autora.

W niniejszym artykule pierwszą część moich rozważań poświęcam skrótowej analizie kwestii podmiotowości w filozofii Kanta. Sytuuje się ona w praktycznej części filozofii krytycznej, stąd pomijam wątki epistemologiczne filozofa. Częściowe wyłożenie

1. Por. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Kęty 2001, s. 593.

2. Por. M. Heidegger, *Co znaczy myśleć?*, tłum. J. Mizera, J. Tischner, s. 2, online: <http://docplayer.pl/427755-Co-znaczy-myslec-1-martin-heidegger.html>.

3. Por. A. Bobko, *Wstęp* [w:] I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, Warszawa 2005, ss. XXX, XXXI.

4. Tamże, s. XI.

5. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.

6. Por. tegoż, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, Warszawa 2005, s. 298–300.



teorii podmiotu praktycznego jest konieczne, aby zrozumieć postulaty wychowawcze zawarte w *O pedagogice*. W drugiej części analizuję oraz interpretuję to dzieło, koncentrując się głównie na kwestiach podmiototwórczych. Dodać należy w tym miejscu, że nie krytykuję wielu fragmentów omawianej myśli. Podkreślam również, że liczne elementy filozofii Kanta są niespójne oraz nieprawdziwe. Jako całość jest to jednak niewątpliwie jeden z najlepszych systemów filozoficznych, a implementowanie go do współczesnej teorii wychowania przyniosłoby niewątpliwie pozytywne aksjologiczne skutki.

## PODMIOTOWOŚĆ

Kant wyróżnia dwie strony rozumu: teoretyczną i praktyczną, przy czym prym wiedzie ta druga (nie są to jednak dwa oddzielne rozумы, gdyż wtedy mielibyśmy do czynienia ze schizofrenią). W filozofii Kanta to nie sama teoria (gr. *theoria* – ‘kontemplacja’), czyli poznanie jest warunkiem konstytuującym podmiot jako całość, lecz praktyka (gr. *praxis*).

Aby uznać człowieka za podmiot, musi on jakimś sposobem wyróżniać się ze świata przedmiotów, a więc z empirycznego uniwersum fenomenów. Jeżeli podmiot poznania przy pomocy zmysłu wewnętrznego skieruje swoją uwagę na samego siebie, dostrzeże myślące Ja. Manifestuje się ono w różnorodnych stanach, jako podlegające zmianie, a więc istniejące w czasie. Jako że auto-observacja dokonuje się jedynie poprzez naoczność, a więc zmysł, to w swym postrzeżeniu jesteśmy sobie dani jako przedmiot istniejący w czasie. Przedmiotem naszego auto-oglądu jest więc fakt, czyli *fenomen* o takim samym charakterze, jakim zmysły zewnętrzne ujmują świat empiryczny. Dzieje się tak, ponieważ Ja jest jedynie świadomością naszego myślenia – nie jest natomiast tym, o czym pisał Kartezjusz: niewzruszoną substancją. Ja podlega ciągłej zmianie, przez co nie sposób go uznać za jawiący się jasno i wyraźnie fundament podmiotowości<sup>7</sup>. „Wszystkie czynniki określające me istnienie, które można znaleźć we

mnie, są przedstawieniami i jako takie wymagają same jakiegoś różnego od siebie trwałego czynnika, ze względu na który mogłaby być określona wymiana przedstawień, a przez to i moje istnienie w czasie, w którym się one wymieniają”<sup>8</sup>. Czyli ograniczając się do samego poznania teoretycznego, człowiek jest dla siebie jedynie faktem nieodróżnialnym od faktów ze świata przyrody<sup>9</sup>.

Jednym z warunków zaistnienia podmiotu jest jakaś stałość, będąca gwarantem tożsamości. Kant stwierdza, że jeśli „znalazłby się powód do założenia całkowicie *a priori* nas samych jako nadających prawa, odnoszących się do naszego własnego istnienia oraz określających samodzielnie to istnienie, to odkryłaby się przez to pewna spontaniczność, przez którą nasza rzeczywistość dawałaby się określić bez potrzeby posługiwania się do tego celu warunkami empirycznej naoczności”<sup>10</sup>. Aby więc Ja stało się podmiotem, to oprócz samego myślenia – łączenia zdarzeń w przyczyny i skutki, formułowane w prawa – musi posiadać zdolność tworzenia takich praw i nakładania ich na siebie. Jest to perspektywa pozaczasowa w tym sensie, że prawo jest stałe i to ono wyznacza (opisuje) zmianę, samemu zmianie nie podlegając. Ta wyjątkowa zdolność do autonomii jest warunkiem spontaniczności, gdyż podmiot, wyznaczając sobie zasady działania, może działać sam z siebie, czyli nie musi podlegać siłom zewnętrznym opisanym przez prawa przyrody.

Rozum praktyczny jest przyczyną zjawisk, a „każda przyczyna zakłada prawidło, wedle którego pewne zjawiska następują jako skutki, a każde prawidło wymaga jednorodności skutków, która stwarza podstawę dla pojęcia przyczyny jako «pewnej zdolności»”<sup>11</sup>. Istnienie rozumu stwierdzamy tylko na podstawie zjawiska wynikającego z jego działania, nie zaś na podstawie bezpośredniego dostępu do niego, ponieważ wtedy stałby się on przedmiotem naoczności<sup>12</sup>. Stąd wniosek, że „jeżeli rozum może posiadać przyczynowość w stosunku do zjawisk, to jest to zdolność, dzięki której dopiero zaczyna się zmysłowy warunek pewnego szeregu empirycznych

7. Por. tegoż, *Krytyka czystego...*, dz. cyt., ss. 357, 358.

8. Tamże, s. 47.

9. Por. tamże, 362–367.

10. Tamże, s. 368.

11. Tamże, s. 450.

12. Por. tamże, ss. 451, 452.

skutków. Albowiem warunek leżący w rozumie nie jest zmysłowy i przeto sam się nie zaczyna<sup>13</sup>. Czysty (nieempiryczny) rozum (praktyczny) sam jest początkiem ciągu zjawisk. Nie będąc zjawiskiem, nie jest czasowy, a więc żaden jego stan nie wynika ze stanu poprzedniego. Z czystego rozumu pochodzi więc działanie człowieka. Tylko ono świadczy o aktywności tego rozumu<sup>14</sup>.

Czym jednak jest prawo będące warunkiem działania człowieka? Stanowią je zasady rozumu praktycznego, według których człowiek powinien działać, czyli dokonywać wyborów. Nie znaczy to jednak, że prawo ogranicza wolność. Świat przyrody opisują prawa przyrodoznawstwa, dowodząc, że nic na świecie nie działa bez zasady swego działania<sup>15</sup>.

Istnieją jednak tylko dwa rodzaje pojęć, które dopuszczają taką samą ilość rozmaitych zasad możliwości swych przedmiotów: mianowicie pojęcia przyrody i pojęcie wolności. Ponieważ zaś pierwsze umożliwiają teoretyczne poznanie podług zasad *a priori*, a drugie już w samym swym pojęciu zawiera w odniesieniu do nich negatywną tylko zasadę [...], podczas gdy dla determinowania woli ustanawia ono zasady rozszerzające, które dlatego też nazywają się praktycznymi – przeto słusznie dzieli się filozofię na dwie zupełnie odmienne co do swych zasad części: na część teoretyczną, jako filozofię przyrody, oraz praktyczną, jako filozofię moralną<sup>16</sup>.

To właśnie filozofia moralna zajmuje się prawami, które formułuje rozum praktyczny i które odpowiadają za spontaniczność uwalniającą od empirycznej naoczności. Okazuje się więc, że rozum praktyczny z jednej strony gwarantuje niepoznawalność podmiotu na poziomie teoretycznym, z drugiej zaś niezależność w działaniu.

Widzimy więc wagę, jaką posiada Kantowskie rozróżnienie. Rozum teoretyczny (spekulatywny) odpowiada za poznanie świata. Tym samym jego istotową cechą jest łączenie zdarzeń w przyczyny i skutki oraz określanie zdarzenia szczegółowego jako części ogólniejszej zasady. Dzięki niemu możliwe jest przyrodoznawstwo oraz metafizyka. Jest on jednak bierny. Nie nadaje żadnych praw, a jedynie je odkrywa, przez co nie powoduje zdarzeń, lecz im podlega.

Człowieka ograniczonego do takiego rozumu możemy wyobrazić sobie jako podmiot kontemplujący świat, istniejący jednocześnie poza światem w tym sensie, że na świecie tym w żaden sposób mu nie zależy – jest bytem niezaangażowanym (jest to chyba taki rodzaj bytu ludzkiego, który Fryderyk Nietzsche nazywa nadczłowiekiem). Teoria pozbawiona jest wartościowania, a więc ogranicza ona obserwatorów (z gr. *theatai*, od którego powstał wyraz *theoria*) do bycia na zewnątrz, do utrzymania dystansu wobec świata, a tym samym zmusza do powstrzymania się od działania. Aby zacząć działać, potrzebny jest wybór, czyli wartościowanie, co w języku Kanta wyrażone jest jako zasada lub prawo.

Faktycznie istniejący człowiek nie może jednak wyłącznie kontemplować. Będąc bytem nie tylko rozumowym, ale również empirycznym, jest on determinowany przez prawa przyrody. Gdyby więc człowiek nie chciał działać, uległby wpływom sił przyrody. Ów kontemplujący podmiot wiódłby więc życie na poziomie zwierzęcym (czyli nie byłby podmiotem w sensie praktycznym), będąc jednak świadomym sił, które na niego działają. Warunkiem wyrwania się spod determinacji przyrodniczej jest stworzenie prawa, czyli stanie się podmiotem praktyki. Kant w *Krytyce praktycznego rozumu* czystym rozumem nazywa rozum praktyczny, dyktujący człowiekowi prawa moralne<sup>17</sup>. Ta umiejętność praktycznego rozumu daje człowiekowi wolność. Sam rozum praktyczny filozof określa mianem „woli” (niem. *Wille*)<sup>18</sup>.

Każda istota ludzka – nawet nie korzystając z woli – posiada jednak pewną jej odmianę w formie niższego stadium rozwoju.

Wola arbitralna powodująca się jedynie bodźcami zmysłowymi (*stimulus*) i skłonnościami, właściwa jest egzystencji na poziomie zwierzęcym (*arbitrium brutum*); u człowieka zaś działa ona w taki sposób, że bodźce zmysłowe mogą ją zasadniczo pobudzać, ale niekoniecznie determinować; atoli nie jest ona czystą wolą dla siebie, bowiem czeka ją długa droga do tego, aby wznieść się na wyżyny rozumności<sup>19</sup>.

13. Tamże, s. 452.

14. Por. tamże, ss. 452, 453.

15. Tenże, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Warszawa 1984, s. 38.

16. Tenże, *Krytyka władzy sądzienia*, tłum. J. Gałęcki, Kraków 1964, s. 12.

17. Por. tegoż, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałęcki, Warszawa 2004, s. 55.

18. Por. tegoż, *Uzasadnienie...*, dz. cyt., s. 38.

19. Tenże, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2007, s. 17.

Skoro „niekoniecznie ją determinują”, tzn. że człowiek ma możliwość, aby bodźcom zmysłowym ostatecznie się nie podporządkować. „Wola arbitralna” jest czymś, co możemy określić jako „samowolę”<sup>20</sup>, co ma swoje odzwierciedlenie w doświadczeniu codziennym. Samowolnym jest człowiek działający według swojego widzimisie, czyli pozornie jest niezależny, ale w gruncie rzeczy ulegający pewnym skłonnościom. Nie jest on stały w swoich postanowieniach, gdyż targają nim namiętności. Nie jest więc wolny, gdyż zależny jest od sił natury wpływających na niego za pośrednictwem emocji, zachcianek, a nawet uczuć.

Rozum praktyczny, wyznaczając prawa jako zasadę działania, w sposób konieczny określa działanie jako dobre i tym samym wolność – w filozofii autora *Krytyk* – jest konsekwencją determinacji ku dobru. Jest to sprzeczne z powszechnym mniemaniem, w którym wolność rozumie się jako niezależność. Jednak – jak wskazałem powyżej – nie sposób pomyśleć żadnego niezależnego działania. Wolnością należy więc określać działanie zależne od woli (rozumu praktycznego), czyli od moralności. Dlatego Kant mówi o „autonomii”. Jedynie nadanie sobie praw czyni podmiot wolnym, czyli chroni go przed miotaniem się w stanie samowoli. Prawa zaś muszą wykraczać poza przyrodę, czyli zaprzeczać instynktom. Tym, co najwyraźniej odróżnia człowieka od zwierzęcia, jest moralność. Wolność i moralność w teorii Kanta są korelatami.

Wolność jest wprawdzie *ratio essendi* prawa moralnego, ale prawo moralne jest *ratio cognoscendi* wolności. Gdybyśmy bowiem wpięrow wyrażnie nie pomyśleli sobie prawa moralnego w naszym rozumie, nigdy nie uważalibyśmy siebie za uprawnionych do przyjęcia czegoś takiego jak wolność (aczkolwiek nie ma w niej wewnętrznej sprzeczności). Gdyby zaś nie było wolności, to wcale nie dałoby się w nas napotkać prawo moralne<sup>21</sup>.

Byt niewolny nie może być etyczny, dlatego twierdzenie o apriorycznym istnieniu prawa moralnego implikuje twierdzenie o istnieniu wolności, a ta z kolei uprawomocnia istnienie podmiotu praktyki.

Prawa muszą tak determinować wolę, aby zastąpiły determinację przyrodniczą, „zatem muszą być kategoryczne, w przeciwnym zaś razie nie są prawami – a to dlatego, że brak im konieczności, która, jeśli ma być praktyczna, musi być niezależna od warunków patologicznych, a tym samym przypadkowo [tylko] związanych z wolą”<sup>22</sup>. Podmiot praktyczny jawi się więc jako wszechmocny prawodawca, który w miejsce determinacji zewnętrznej wprowadza autodeterminację w postaci imperatywu, który będąc bezwzględny – tak jak bezwzględne są prawa przyrodoznawstwa – spełnia warunki bycia prawem<sup>23</sup>. Jednak tak jak obiekt przyrodniczy nie może nie chcieć podlegać prawu, tak człowiek może nie chcieć formułować praw lub ich respektować, czyli może nie chcieć być wolny<sup>24</sup>. Tym, co powinno skłaniać człowieka do stania się podmiotem działania, jest szacunek wobec prawa, wywołujący poczucie obowiązku<sup>25</sup>.

Obowiązek jest koniecznością czynu wpływającego z poszanowania prawa – i dalej – postępowanie z obowiązku ma całkowicie wyłączać wpływ skłonności, a wraz z nią wszelki przedmiot woli; jedyną więc rzeczą, która mogłaby wolę skłaniać, jest: obiektywnie – prawo, a subiektywnie – czyste poszanowanie tego praktycznego prawa to znaczy maksyma, że winieniem być mu posłuszny nawet z uszczerbkiem dla wszystkich moich skłonności<sup>26</sup>.

Stąd też etykę Kanta określa się jako etykę obowiązku albo deontologię.

Dobre jest to, co czyni się z obowiązku, a nie zgodnie z nim. Różnica polega na tym, że postępowanie z obowiązku jest tożsame z postępowaniem kierującym się odpowiednią wolą, a postępowanie zgodnie z obowiązkiem może być kierowane skłonnością, która tylko przypadkowo jest zgodna z obo-

20. Tak też jest ona tłumaczona przez M. Żelaznego, P. Chmielowskiego oraz B. Bornsteina.

21. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu...*, dz. cyt., s. 5.

22. Tamże, s. 33.

23. Por. tamże, ss. 32, 33.

24. Pojawia się tutaj oczywiście paradoks, ponieważ chcenie już wynika z posiadania wolności, jak więc można nie chcieć być wolnym? Nie ma tutaj jednak miejsca na podobne rozważania.

25. Por. tegoż, *Uzasadnienie...*, dz. cyt., s. 22. Teoria szacunku w filozofii Kanta jest sprzeczna. Nie jest to miejsce, aby dokonywać krytyki Kanta na tym poziomie. Zainteresowanych odsyłam do rewelacyjnej książki A. Niemczuka, *Filozofia dobra przed powstaniem aksjologii. Relacyjne próby przezwyciężenia trudności obiektywizmu i subiektywizmu*, Lublin 1994, s. 202.

26. I. Kant, *Uzasadnienie...*, dz. cyt., s. 21.

wiązkiem. Podmiot musi chcieć postępować dobrze ze względu na samo to postępowanie. W przeciwnym razie moralność nie może zaistnieć<sup>27</sup>. Jeżeli podmiot chce postępować dobrze, ponieważ zależy mu na uznaniu w pewnym gronie ludzi, wtedy kierują nim skłonności, a dobre postępowanie jest tylko przypadkowo zgodne z obowiązkiem. Osoba nie powinna również działać ze względu na samo dobro, lecz ze względu na obowiązek wobec prawa moralnego. Tutaj różnica polega na tym, iż chcąc działać dlatego, że pociąga ją samo dobro, może się pomylić w określeniu tego, czym dobro jest. Gdyby wartość dobra działała tak, jak pisał o niej Platon oraz w XX wieku fenomenologowie wartości, czyli byłaby siłą, której realizację warunkuje jej poznanie, wtedy to wartość dobra determinowałaby działanie, a nie prawo moralne. Tymczasem – zdaniem Kanta – Platon się mylił, fenomenologowie wartości zaś krytykowali formalizm Kanta. Dobro nie ma więc siły determinującej, a pod jego pojęciem może ukrywać się przyjemność zmysłowa. Prawo moralne zapewnia podmiotowi wolność od wszelkich oczekiwań względem końcowego efektu działania. Sam obowiązek sankcjonowany przez rozum gwarantuje obiektywność i konieczność podjętych decyzji.

Prawo moralne ma być „ludzkim” odpowiednikiem prawa przyrody, dlatego jedna z formuł imperatywu kategorycznego brzmi: „postępuj tak, jak gdyby maksyma twojego postępowania przez wolę twą miała się stać ogólnym prawem przyrody”<sup>28</sup>, a gdzie indziej: „postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”<sup>29</sup>. Człowiek musi postawić się w roli deistycznego Boga-Stwórcy, który poprzez swoją nieskończoną moc buduje świat. Nadaje mu najbardziej ogólne i doskonałe prawa, tak aby wykluczyć konieczność późniejszej cudownej interwencji w swoje dzieło. Odpowiednikiem tej nieskończonej boskiej mocy jest rozum, w którego władzy jest określenie nie tylko celu swej własnej woli, ale również woli każdej istoty rozumnej. Posługując się rozumem, powinna zgodzić się na prawo formuło-

wane przez inną istotę rozumną, ponieważ rozum jest im wspólny.

Ostatnim wątkiem, który chcę poruszyć przed przejściem do pedagogicznej części filozofii autora *Krytyk*, jest kwestia wyrażona w kolejnej formie imperatywu kategorycznego: „postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>30</sup>. To obiektywny rozum nakazuje postrzegać nam Innego jako cel sam w sobie i tym samym darzyć go szacunkiem. Inny, podobnie jak Ja, jest prawodawcą, a więc kieruje się prawodawczym rozumem. Jeśli prawo wymaga szacunku, to wymaga go również jego twórca. Ludzie jako zbiorowość powinni – zdaniem Kanta – dążyć do idealnego społeczeństwa, jakim jest „państwo celów”<sup>31</sup>. Pojęcie to można interpretować dwojako. Po pierwsze, państwo to tworzą ludzie, którzy nawzajem traktują siebie jako cele-same-w-sobie, w myśl powyżej przytoczonej wersji imperatywu. Są oni zbiorem celów. Druga interpretacja głosi, że jeśli wszyscy rozumni ludzie wyznaczają te same prawa, to są ze sobą zgodni co do celów, jakimi powinni się kierować, a więc państwo celów jest społecznością rozumnie przyjętych celów swych dążeń.

Widzimy więc, że zasadniczą kwestią dla Kanta jest ta dotycząca podmiotu praktycznego, czyli człowieka istniejącego w społeczeństwie, dla którego głównym zagrożeniem jest drugi człowiek, a konkretnie: możliwość wyrządzenia mu krzywdy – potraktowania go jako środka. Człowieka, który oprócz tego, że posiada rozum, posiada również instynkty, czyli jest osobą i zwierzęciem jednocześnie, podlegającym wpływom świata empirycznego, ale mogącym zapoczątkować nowy ciąg zdarzeń dzięki obecności w świecie inteligibilnym. Dlatego podmiot musi być praktyczny, a więc wolny, a tym samym moralny. Jego celem jest dążenie do ideału, jakim jest zbudowanie państwa celów.

27. Por. tamże, s. 16.

28. Tamże, s. 51.

29. Tamże, s. 50.

30. Tenże, *Krytyka praktycznego...*, dz. cyt., s. 62.

31. Por. tegoż, *Uzasadnienie...*, dz. cyt. 69.



## WYCHOWANIE

Kant zdaje sobie sprawę, że człowiek samodzielnie nie jest w stanie nauczyć się korzystania z rozumu, dlatego potrzebna jest rzetelna teoria wychowania. Już na pierwszych stronach stwierdza: „Pedagogika musi stać się dyscypliną naukową, inaczej nie można się po niej wiele spodziewać, a jeden źle wychowany, tak samo źle wychowuje potem innych”<sup>32</sup>. Dzięki naukowości pedagogiki możliwy jest postęp zachodzący w sposobie wychowania, co przełoży się na postęp całej ludzkości: „Wspaniałą sprawą jest wyobrazić sobie, że natura ludzka będzie przez wychowanie coraz lepiej rozwijana i że można ją ująć w pewną stosowną dla ludzkości formę. To odsłania nam perspektywę szczęśliwej przyszłości rodzaju ludzkiego”<sup>33</sup>. Kant raczej nie twierdzi, że postęp w wychowaniu odbywał się do momentu napisania tych słów, bo byłoby to twierdzenie równe temu, że współcześni Kantowi są lepsi od np. współczesnych Sokratesowi. Wydaje się natomiast wyrażać nadzieję, że następne pokolenia będą lepsze, gdyż od tego momentu pedagogika będzie rozwijana, stając się nauką. Dobry wychowuje dobrego, lepszy zaś lepszego. Im lepsi są wychowawcy, tym lepsze jest społeczeństwo.

Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. [...] Człowiek wychowany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu. Przeto brak karności i nauczania u niektórych ludzi czyni z nich złych przewodników dla swoich wychowanków. Gdyby jakaś istota wyższego rzędu zajęła się naszym wychowaniem, wtedy zobaczylibyśmy, czym człowiek mógłby się stać<sup>34</sup>.

Naukowość pedagogiki przejawia się również w postulatcie tworzenia szkół eksperymentalnych. Wynika to z faktu, że sam rozum nie wystarcza do wyznaczenia drogi wychowawczej, lecz potrzebne jest doświadczenie<sup>35</sup>. Jest to więc propozycja stworzenia pedagogiki jako nauki empirycznej. Czy jednak naukowy, w znaczeniu ‘empiryczny’, charakter pedagogiki rzeczywiście podniósł poziom moralny społeczeństw?

Czy od końca wieku XIX, kiedy pedagogika stała się nauką empiryczną, nastąpił ogólny przyrost dobra? Można w to wątpić. Współczesna edukacja nie idzie również torami wyznaczonymi przez pedagogikę Kanta, co potwierdza tezę filozofa o tym, że rozum jest sprzeczny z doświadczeniem w dziedzinie wychowawczej. Czy jednak rozum nie byłby skuteczniejszy? Należy tu również postawić pytanie, czy eksperymentalny charakter szkół nie kłóci się z postulatem traktowania innego zawsze jako celu, nigdy jako środka? Jeżeli z wychowania dziecka uczynimy eksperyment, a ze szkoły laboratorium, wtedy dziecko to stanie się środkiem do osiągnięcia efektu badań. Dzieje się to oczywiście w imię prawdy, postępu i dla dobra następnych pokoleń, jednak pozostaje to sprzeczne w filozofią myśliciela z Królewca. Należy zapytać również o los dzieci poddanych nieudanemu eksperymentowi pedagogicznemu.

W pierwszym rozdziale *Religii w obrębie rozumu* Kant wymienia trzy predyspozycje człowieka: „1) Predyspozycja do zwierzęcości człowieka jako żywej istoty. 2) Do człowieczeństwa człowieka jako żywej i równocześnie rozumnej istoty. 3) Do jego osobowości jako rozumnej i zarazem poczytalnej istoty”<sup>36</sup>. W ludzkiej naturze nie ma predyspozycji do zła jako takiego. Zło będzie tu brakiem uformowania człowieka poprzez zasady rozumu, czyli pozostawienie go na poziomie zwierzęcości. Filozof potwierdza to również w książce *O pedagogice*, mówiąc, że wszelkie dobro dla świata wypływa z właściwego wychowania<sup>37</sup>. Człowiek z natury nie jest ani dobry, ani zły, ale wychowanie powinno go na dobro ukierunkować. Celem zaś całego przedsięwzięcia pedagogicznego ma być dążenie do realizacji ideału człowieczeństwa. Stąd postulat, aby nie kształcić dzieci do teraźniejszości, lecz do przyszłości<sup>38</sup>. Można więc domyślać się, że ów ideał to państwo celów, natomiast właściwe wychowanie to formowanie podmiotu praktycznego, a nie pragmatycznego, radzącego sobie we współczesnym świecie. Dążenie do ideału jest zadaniem dla pokoleń, więc przyrost jakości wychowanych jednostek musi być stały.

32. Tenże, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 47.

33. Tamże, s. 44.

34. Tamże, s. 43.

35. Por. tamże, s. 51.

36. Tenże, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Kraków 2007, s. 48.

37. Por. tegoż, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 48.

38. Por. tamże, s. 47.

Mówiąc o realizacji ideału człowieczeństwa, należy wspomnieć słynne słowa Kanta, określające Oświecenie jako wyjście człowieka z zawinionej niedojrzałości<sup>39</sup>. Wynika z nich, że człowiek jest niedojrzały, gdyż utracił to, co kiedyś posiadał, czyli umiejętność posługiwania się rozumem. Naszym zadaniem jest więc realizacja ideału człowieczeństwa po to, aby stać się rozumnym i zasłużyć na miano bycia dojrzałym. Artur Banaszkiewicz interpretuje postulat odzyskania dojrzałości dwojako. Po pierwsze, jako rozwój rozumu. W aspekcie teoretycznym oświecony rozum to rozum znający granice własnego poznania, a co za tym idzie powstrzymujący się od sądów dogmatycznym. W wymiarze praktycznym jest on natomiast moralny i prawodawczy. Druga interpretacja mówi o indywidualnym człowieku, który ma odwagę posługiwać się rozumem własnym. Ma być on sprawny poznawczo, ale przede wszystkim ma dążyć do swojej wolności, mądrości i szczęśliwości<sup>40</sup>. Jest więc zadaniem człowieka indywidualnego, aby stał się częścią oświeconej całości, w której rozum jako taki stanie się oświecony.

Kant podkreśla, że już od początku wychowania należy zwrócić uwagę na to, aby chronić dziecko przed zbytnim oddziaływaniem zwierzęcych instynktów, dlatego duże znaczenie przypisuje on ćwiczeniu. Określa je mianem dyscyplinowania i karności, będących ze swej natury działaniami negatywnymi<sup>41</sup>, gdyż w procesie dyscyplinowania pozbawia się wychowanek dzikości. Celem ćwiczenia, już na początku samej drogi wychowawczej, ma być poczucie przymusu płynącego ze świata ludzkiego, które ma zastąpić przymus pochodzący z instynktów<sup>42</sup>. „Posyłamy więc np. dzieci do szkoły początkowo nie po to, by się tam czegoś nauczyły, lecz by przyzwyczajały się cicho w niej siedzieć i dokładnie wykonywać to, co im zadano, by w przyszłości nauczyły się hamować rzeczywiste i natychmiasto-

we wprowadzanie w czyn wszelkich zachcianek”<sup>43</sup>. Znaczy to, że dyscyplina jest wpajaniem dziecku szacunku do prawa. Kant podkreśla jednak, że nie może ona wypaczać natury, czyli stosować dyscypliny niewolniczej. Należy wychodzić naprzeciw potrzebie dziecięcej zabawy czy też pewnym zachciankom. „U dzieci nie należy [...] kształtować charakteru obywatela, ale charakter dziecka”<sup>44</sup>. Mimo to, trzeba pamiętać o konsekwencji respektowania zasad, które wprowadza się w domu<sup>45</sup>, tak jak konsekwentnie należy od każdego wymagać podporządkowania się panującym zasadom. Wszelkie faworyzowanie czy też względy, którymi darzy się jakiegoś wychowanek, podważają ogólność i kategoryczność prawa<sup>46</sup>. Podobny wątek możemy odnaleźć w twierdzeniach Zenona z Kition, który w ideale mędrca widział cechę bezwzględności, krytykując tym samym miłosierdzie. Jest ono szkodliwe, gdyż poprzez darowanie win, człowiek dopuszcza się niesprawiedliwości<sup>47</sup>.

Na tym etapie wychowania nauka używania rozumu u dziecka jest nieuświadomiona. Jest to próba wyparcia chęci ulegania skłonnościom na rzecz karności. Podczas ćwiczenia wychowanek podlega prawom rozumu, ale są to zasady podane przez wychowawcę. Kant stwierdza, że jest to nauka wolności oparta na przymusie. Z jednej strony ma być ograniczaniem wolności, czyli tego, co wyżej nazwałem za Kantem samowolą, z drugiej zaś ma być nauką właściwego korzystania z wolności właściwej<sup>48</sup>.

Drugim etapem jest nauka kultury. Tak jak dyscyplina była negatywna, tak kultura jest pozytywna. Obie są jednak częścią wychowania fizycznego. Podkreślić należy w tym miejscu, że podziały występujące w omawianym tekście przedstawiają pewien chaos. Na przykład w jednym miejscu Kant pisze: „wychowanie fizyczne jest właściwie tylko karmieniem”<sup>49</sup>, a w innym podaje, że „pozytywną częścią

39. Por. tegoż, *Co to jest oświecenie?*, tłum. A. Landman [w:] T. Kroński, Kant, Warszawa 1966, s. 164.40.

40. Por. A. Banaszkiewicz, *Pedagogika transcendentálna. Kanta filozofia umysłu oraz jego filozofia filozofii jako projekt wychowawczy*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2015, nr 1, s. 129.

41. Por. I. Kant, *O pedagogice...*, dz. cyt., ss. 41, 42.

42. Por. tamże, s. 42.

43. Tamże.

44. Tamże, s. 80.

45. Por. tamże, ss. 63, 64.

46. Por. tamże, s. 81.

47. Por. Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska i in., Warszawa 1982, s. 425.

48. Por. I. Kant, *O pedagogice*, dz. cyt., s. 53.

49. Tamże, s. 56.

wychowania fizycznego jest kultura<sup>50</sup> oraz „ćwiczenie duszy, które w pewnym sensie można nazwać fizycznym”<sup>51</sup>. Z całości tekstu wynika, że pierwsze z przytoczonych wyżej zdań nie jest prawdziwe, dlatego przyjrzymy się teraz wychowaniu fizycznemu rozumianemu jako kultura, a następnie jako ćwiczenie duszy.

Kultura jest tym, co odróżnia człowieka od zwierzęcia i polega na ćwiczeniu władz umysłu. Na następnych stronach autor opisuje potrzebę odrzucenia narzędzi po to, aby rozwijać w wychowanku zręczność, siłę, wytrzymałość oraz takie pasje jak pływanie, chodzenie po górach itp.<sup>52</sup> Znaczący to, że kultura jest tu rozumiana właśnie jako kultura fizyczna, czyli doskonalenie swoich naturalnych zdolności. Jej rozumienie jest zgodne z łacińskim źródłosłowem: *colere* – ‘uprawiać’, ‘pielęgnować’, ‘kształcić’. Jest ona nadawaniem ludzkiego elementu temu, co nieludzkie. W innym miejscu Kant pisze, że kultura jest nabywaniem umiejętności, które później pomogą osiągać określone cele<sup>53</sup>, czyli jest ona rodzajem zręczności.

Można zatem w pewien sposób nazwać fizycznym zarówno kształcenie duszy, jak i ciała. To fizyczne kształtowanie ducha różni się jednak od moralnego tym, iż to zmierza do wolności, tamto do natury. Człowieka może cechować bardzo duża kultura fizyczna i bardzo dobrze ukształtowany duch, lecz może on przy tym być istotą moralnie złą<sup>54</sup>.

Ćwiczenie duszy jest rozwijaniem: pamięci, intelektu, władzy sądenia. Kant podkreśla przy tym, że zdolności te nie mogą być odosobnione, czyli np. pamięć musi być powiązana z intelektem<sup>55</sup>. Rozwijanie poznawczej strony rozumu jest niezwykle ważne w życiu człowieka. Intelekt ma funkcję porządkującą, czyli odpowiada za określenie pojęciem doznań, które przekazują zmysły, natomiast władza sądenia wskazuje, czy to, co szczegółowe, podlega temu, co ogólne. Trudno więc sobie wyobrazić, jak mógłby zaistnieć rozum praktyczny bez swojej teoretycznej

strony, ukazującej choćby tylko charakter praw przyrody. Rozwój ogólnie pojętego rozumu teoretycznego ma wpływ na poprawne funkcjonowanie rozumu praktycznego.

Najważniejszym elementem wychowania jest rozwijanie kultury moralnej:

Wychowanie praktyczne albo moralne to takie, które powinno kształtować człowieka tak, by potrafił żyć jako istota działająca swobodnie (praktyczne jest wszystko to, co ma związek z wolnością). Jest ona wychowywaniem do osobowości, wychowaniem istoty swobodnie działającej, która będzie umiała utrzymać się sama oraz stać się członkiem społeczeństwa, ale mającej szacunek dla swej wewnętrznej wartości<sup>56</sup>.

Jak widzieliśmy w cytacie z *Religii w obrębie rozumu*, trzecią z predyspozycji człowieka jest predyspozycja do bycia osobowością. Tę zaś filozof definiuje jako „zdolność do szacunku dla prawa jako wystarczającej dla siebie pobudki”<sup>57</sup>. Taki właśnie ma być cel wychowania moralnego. Osobowość można więc określić jako wyższe stadium rozwoju podmiotowości, w którym to jednostka zdaje sobie sprawę z istnienia kategorycznego prawa moralnego oraz widzi je jako wystarczający determinant swoich decyzji.

Na tym poziomie wychowania pojawia się zrozumienie zasad postępowania, które ma tę zaletę, że jest trwalsze od zwykłego nawyku. Karność wypracowuje mechanizm, który, jeśli umiejscowiony jest poza świadomością, może zostać wyparty przez inny. Jedynie zrozumienie zasad postępowania gwarantuje stałość ich przestrzegania<sup>58</sup>. W wychowaniu należy więc uwzględniać racjonalność dziecka. Zamiast karać za kłamstwo – które dla Kanta jest najgorszym z przewinień – należy okazać mu swoje niezadowolenie, po to aby zrozumiało, dlaczego nie wolno kłamać, a nie by bało się kłamstwa. Karanie i nagradzanie prowadzi natomiast do tego, że dziecko będzie czyniło dobrze, oczekując za to nagrody<sup>59</sup>. Dobro – jak widzieliśmy wyżej – należy czynić z obowiązku względem rozumu, a nie ze skłonności

50. Tamże, s. 65.

51. Tamże, s. 68.

52. Por. tamże, s. 65–67.

53. Por. tamże, s. 49.

54. Tamże, s. 69.

55. Por. tamże, s. 71–73.

56. Tamże, s. 54.

57. Tenże, *Religia...*, dz. cyt. s. 50.

58. Por. tegoż, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 79.

59. Por. tamże.

determinujących człowieka, jaką niewątpliwie jest chęć uzyskania nagrody. Działanie jest dobre wtedy, gdy jest bezinteresowne i tego należy uczyć dzieci od najmłodszych lat. Muszą one mieć poczucie, że robią dobrze ze względu na powinność, która choć często sprzeczna z wewnętrznymi odczuciami (takimi jak wygoda czy humor), to postępowanie według niej jest obowiązkiem. Słusznie dodaje Kant, że jednak najpierw to nauczyciel powinien sobie uświadomić istnienie powinności<sup>60</sup>.

Zasady muszą wyrastać z samego człowieka. W przypadku kultury moralnej należy w miarę wcześnie dać dzieciom pojęcia o tym co dobre, a co złe. Jeżeli chce się ukształtować człowieka moralnego, to nie należy dziecka karać. Moralność jest czymś tak świętym i wzniosłym, iż nie można jej tak po prostu odrzucić i stawiać w jednym rzędzie z karnością<sup>61</sup>.

Powinna ona wyrastać z rozumu, dyktującego właściwe działania. Korzystania z rozumu zaś nie można nauczyć się poprzez tresurę. Dziecko w dorosłym życiu ma posiadać zdolność do sformułowania prawa, które będzie determinowało nie tylko jego działanie, ale i działanie całego rodzaju ludzkiego. Wychowanie powinno więc zmierzać do tego, aby przystosować jednostkę zdolną do takiego dzieła. To jednak nie może mieć niczego wspólnego ze sztucznym zmechanizowaniem postępowania. Sztuka wychowania polega na tym – powiada Kant – aby w odpowiedni sposób wytłumaczyć dzieciom powody działań podejmowanych w toku wychowania, jak i działań, do których skłaniamy wychowanka<sup>62</sup>. Dzięki temu będzie on obejmował rozumem (rozumiał), co się od niego wymaga, a to owo zrozumienie odróżnia wychowanie od tresury. Złamanie prawa nie może jednak pozostać bez kary, ale kara zawsze musi być adekwatna. Kształtuje ona charakter, będący podstawą moralności. To charakter jest ukształtowany na karności, a nie moralność<sup>63</sup>.

Budowa charakteru jest o tyle istotna, że jest podstawą spójnego działania. „Jeżeli coś komuś obiecuję, to muszę tego dotrzymać, nawet jeżeli miałbym

tym zaszkodzić sobie”<sup>64</sup> – powiada Kant i dodaje, że jeśli ktoś łamie swoje własne postanowienia, to nie może sam sobie ufać<sup>65</sup>, co oczywiście stosuje się również do relacji międzyludzkich. Należy więc trwać w swoich postanowieniach, a tego dziecko może się nauczyć dzięki wykształceniu obyczajności. To ona odpowiada za powstrzymywanie namiętności, czyli skłonności mających przyrodniczo determinować jego czyny. *Sustine et abstine*<sup>66</sup> – przekazuje Kant jako motto ukształtowania obyczajności, mające stanowić podstawę charakteru<sup>67</sup>. Dziecko musi więc zaznać nie tylko dyscypliny, ale ma zrozumieć sens samodyscypliny. Konsekwentne trwanie przy postanowieniach, odporność na niepowodzenia oraz samokontrola są niezbędnymi cechami człowieka nie tylko moralnego, ale i spełnionego życiowo.

Widać tutaj, jak Kant próbuje odnaleźć odpowiednie proporcje pomiędzy ćwiczeniem dziecka a wyrabianiem w nim umiejętności korzystania z rozumu. Nie ma wątpliwości, że jeśli w młodym wieku nauczymy dziecko bezgranicznego posłuszeństwa, to pozbawimy je samodzielnego myślenia, do którego skłania cała filozofia Kanta. Mimo że rozum jest władzą wspólną wszystkim ludziom i efekt jego działania u każdego będzie taki sam, to do tego efektu należy dojść samodzielnie. To moje maksymy mają stać się prawem powszechnym, a nie maksymy, które ktoś mi narzuca. Wbrew pozorom filozofia Kanta bardziej uwzględnia indywidualizm, niż zwykło się uważać. Wszak to ograniczenie determinacji przyrodniczej wynika z pewnej pracy nad sobą, a więc z troski o samego siebie. Obowiązki wobec samego siebie „polegają [...] na tym, by człowiek posiadał wewnątrz pewną godność, uszlachetniającą go i stawiającą ponad innymi stworzeniami, i jego obowiązkiem jest to, by nie negował tej godności ludzkiej w swej własnej osobie”<sup>68</sup>. Człowiek pozbawia się godności, gdy – mówiąc krótko – oddaje się w panowanie swoich zachcianek, do których również należy

60. Por. tamże, s. 93.

61. Tamże, s. 80.

62. Por. tamże, s. 92.

63. Por. tamże, s. 80.

64. Tamże, s. 87.

65. Por. tamże.

66. łac. „cierp i panuj nad sobą”. Autorem maksymy jest Epiktet.

67. Por. tamże, s. 86.

68. Tamże, s. 88.



kłamstwo<sup>69</sup>. Dodać należy, że dla Kanta słowo „godność” jest czymś, co przewyższa każdą wartość. Jeśli coś ma cenę, to posiada również ekwiwalent. Posiadanie godności nie dopuszcza możliwości zamiany na równą jej wartość, gdyż taka nie istnieje. Godność jest więc wartością bezwzględną, przysługującą jedynie człowiekowi, jeśli ten zechce ją chronić<sup>70</sup>.

Jeżeli utrata godności wiąże się z uleganiem skłonnościom, te zaś prowadzą do egoizmu, czyli działania uprzedmiotawiającego innego, to nieposzanowanie własnej godności może okazać się tożsame z nieposzanowaniem godności innego. Dlatego poza obowiązkiem wobec siebie należy w wychowaniu wykształcić również obowiązek wobec innych. Należy pielegnować w nim przeświadczenie o wrodzonej godności innych ludzi i należnym im szacunku po to, aby respektowało prawo człowieka. Z drugiej jednak strony nie należy wyrabiać w dziecku współczucia. Dobro, którym obdarza innego, ma wynikać z powinności<sup>71</sup>. Jest to twierdzenie jak najbardziej zgodne z duchem kantyzmu. Współczucie, litość, empatia itp. są uczuciami. Od uczuć należy stronić – jak powiada Kant – gdyż odbierają one władzę podejmowania racjonalnych decyzji. Potrzeba pomagania innym nie może więc wypływać z emocyjnego źródła. Wychowanka należy uczyć męstwa, dzięki któremu będzie realizować swoje powinności. Za sprawą męstwa będzie on racjonalny, czyli będzie przeciwstawiał się wpływom przyrody.

To instynkty ukierunkowują nas również na przyjemności fizyczne, przed którymi przestrzega Kant, argumentując, że zbyt wielkie przywiązanie do rozkoszy życia rodzi dziecinny lęk przed śmiercią<sup>72</sup>. Również posiadanie majątku jest niewiele warte, gdyż nie należy cenić zbyt wysoko darów fortuny<sup>73</sup>. Wszelki majątek zawdzięczamy jedynie losowi, gdyż to, co posiadamy, jest efektem sprzyjających okoliczności – danych nam lub naszym przodkom<sup>74</sup>.

## UWAGI KOŃCOWE

Widzimy więc, że celem pedagogiki Kanta jest ukształtowanie podmiotu praktycznego w jego pełni, czyli człowieka odpowiadającego za swoje czyny, który ma świadomość obowiązku, a ten obowiązek wypełnia niezależnie od okoliczności. Dzięki temu jest on autonomiczny, gdyż jego rozum wyznacza zasadę działania, której się podporządkuje. Tym samym jest on moralny, ponieważ prawo rozumu wykracza poza subiektywne skłonności i nakazuje traktować innych, uwzględniając ich godność. Podmiot należy również określić mianem oświeconego, czyli potrafiącego korzystać z własnego rozumu w obu jego wymiarach. Zdaje sobie sprawę z doniosłości pytań o nieśmiertelność, Boga oraz wolność, a także pozostaje świadomy konieczności odpowiadzenia na nie na gruncie rozumu praktycznego, dzięki czemu uchroni się od dogmatów<sup>75</sup>. Wychowany podmiot potrafi więc filozofować.

Kant wysoko stawia samo wychowanie, mówiąc: „dwa wynalazki człowieka można uważać za najtrudniejsze: mianowicie sztukę rządzenia i sztukę wychowania, a przecież nadal nie ma zgodności co do ich wyobrażenia”<sup>76</sup>. Wynika to z tego, o czym parokrotnie mówiłem wyżej, że człowiek jest dobry, jeśli zostanie do dobra wychowany. Należałoby zapytać filozofa o to, na ile samemu można się ukształtować. Znamy przecież przypadki, w których jednostki, mimo słabego wychowania, poprzez samokształcenie dochodziły do wspaniałych wyników w dążeniu do ideału człowieczeństwa. Takie sytuacje świadczą o tym, że wychowanie nie jest warunkiem koniecznym. Jeśli człowiek posiada samoświadomość, to może sam siebie kształtować. Pytanie tylko, na ile samemu można tego dokonać. Z pewnością Kant wierzył w samokształcenie, gdyż w takim duchu – zdaniem Banaszkiewicza – były pisane *Krytyki*<sup>77</sup>.

69. Por. tamże.

70. Por. tegoż, *Uzasadnienie...*, dz. cyt., s. 70.

71. Por. tegoż, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 88–90.

72. Por. tamże, s. 98.

73. Por. tamże, s. 92.

74. Por. tamże, s. 90.

75. Celowo pominąłem wątek problemów, w jakie popada rozum teoretyczny, próbując odpowiedzieć na pytanie o Boga, nieśmiertelność i wolność, oraz kwestię postulowania ich istnienia przez rozum praktyczny. W kontekście pedagogicznym podejmuje go A. Banaszkiewicz w: tegoż, *Pedagogika transcendentna...*, dz. cyt.

76. I. Kant, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 46.

77. Por. A. Banaszkiewicz, *Pedagogika transcendentna...*, dz. cyt., s. 112.

Trudno się z tym nie zgodzić i nie pójść dalej, twierdząc, że każda filozofia uderzająca w normatywny ton będzie przede wszystkim teorią samokształcenia, później zaś kształcenia innych. Taki duch wyłania się ze starożytnego ideału mędrca, będącego samokształcącym się nauczycielem.

Na powyższe, jak i na wiele innych pytań pedagogicznych, Kant nie udziela bezpośredniej odpowiedzi. Być może dlatego, że *O pedagogice* nie jest precyzyjnie napisanym i przemyślanym dziełem, choćby na miarę *Uzasadnienia metafizyki moralności*. Z pewnością zawierają się w nim tezy, które z ra-

cji tego, że są przedłużeniem twierdzeń Kanta dotyczących rozumu, podmiotowości oraz antropologii w ogóle, są trafne i należałoby je wziąć pod uwagę przy formułowaniu koncepcji pedagogicznych. Filozof daje więc duże podstawy do kształtowania pedagogiki, nawet jeśli nie weźmie się pod uwagę omówionej wyżej książki. Pedagogika, jak i wiele innych nauk, opiera się na pewnych założeniach, których dostarcza filozofia. Wiele z nich, współcześnie traktowanych jako aksjomaty, myśl Kanta uzasadnia bądź odrzuca, stąd konieczność brania pod uwagę dokonań największych umysłów historii Europy.



Beata Borówka  
Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej

## METAMORFOZY ROZUMIENIA PEDAGOGIKI NA PRZESTRZENI WIEKÓW

Poszukując etymologicznych źródeł słowa „pedagogika”, można dowiedzieć się, że składają się na nie wyrazy pochodzenia greckiego – *país*, w dopełniaczu *paidòs*, czyli ‘dziecko’, ‘chłopiec’ oraz *paidagogos*, ‘niewolnik opiekujący się dziećmi swego pana i odprowadzający je do szkoły’<sup>1</sup>. Zgłębiając z kolei zawartość treściową pojęcia „pedagogika”, należy odnotować, że jest to nauka o wychowaniu, dzięki której poprzez umiejętne zabiegi wyposaża się młode pokolenie w wiedzę, wpaja się mu określone systemy wartości oraz rozwija ogólne sprawności życiowe, a skutkiem tych działań powinno być to, że młodzi zapewnią należyty rozwój społeczeństwa<sup>2</sup>. Przytoczona wyżej definicja nie jest wszakże wyczerpująca: spotkać się można bowiem ze stwierdzeniem, że w ramach pedagogiki należy również umieścić formowanie ludzi dorosłych, a jako przykład wskazuje się poradnictwo zawodowe<sup>3</sup> czy andragogikę, która zajmuje się procesami kształcenia, wychowania i samowychowania<sup>4</sup>. Wskazane zawartości treściowe pedagogiki obejmują jej obecne rozumienie. Jednak zanim przyjęła ona dzisiejsze znaczenia, przebyła długą drogę rozwoju. Nie jest rzeczą prostą zasygnalizować te metamorfozy<sup>5</sup>. W literaturze przedmiotu omawia się raczej jej historię, która nie jest równoznaczna z przemianami, jakim podlega-

ła, ale w ich sprawie także zabierano głos. Przykładowo, Bogusław Śliwerski wskazał, że pedagogika była kolejno: filozofią (nauką o człowieku, *paideia*, antropagogią), samodzielną częścią nauk humanistycznych, przedmiotem kształcenia akademickiego, zawodowego i wreszcie wspólnotową formacją intelektualną<sup>6</sup>. Z kolei Blanka Kudláčová dowodzi, że aby skutecznie scharakteryzować charakter wychowania i kształcenia w poszczególnych okresach dziejów kultury europejskiej, należy doszukiwać się tych cech, które zmieniają jakość owych elementów<sup>7</sup>. Na temat poruszonego zagadnienia spotkać można również inne opinie<sup>8</sup>. Należy się w tym miejscu zgodzić, że z uwagi na bogatą i zmienną zawartość treściową pedagogiki czynienie jakichkolwiek uproszczeń jest rzeczą ryzykowną. Podejmując się tego zadania, przyjmuję jednak, że najistotniejszym jej elementem jest źródło, z jakiego czerpała, oraz cel, do którego dążyła. I przyjmując tę płaszczyznę rozważań oraz koncentrując się poza tym jedynie na momentach przełomowych, zasygnalizuję jej postać w antycznej Grecji, europejskim średniowieczu, a następnie przejdę do okresu, kiedy stała się jedną z nauk humanistycznych.

Początków działań pedagogicznych można doszukiwać się wprawdzie już u ludów pierwotnych<sup>9</sup>,

1. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i wyrazów obcojęzycznych*, Warszawa 1991, s. 386; także online: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Paideia> [dostęp: 21.03.2016].
2. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 300–301.
3. J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 2002, s. 290; także T. Aleksander, *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Kraków 1998.
4. Zob. szerzej: Tenże, *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.
5. Metamorfoza, gr. *metamórphōsis* – ‘przemiana’, ‘przekształcenie’, zob. W. Kopaliński, *Słownik...*, dz. cyt., s. 329; także od łac. *mētā-morphōsis* – ‘zmiana’, zob. K. Kumaniewski, *Słownik łacińsko-polski. Według słownika Hermana Mengego i Henryka Kopii*, Warszawa 1975, s. 309.
6. B. Śliwerski, *Wprowadzenie* [w:] tegoż, *Pedagogika*, t.1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, s. 79.
7. B. Kudláčová, *Paradygmaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego* [w:] *Pedagogika filozoficzna*, t. IV: *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*, red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź 2012, s. 126.
8. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2007, s. 35.
9. S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t.1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Warszawa 1965, s. 9–16; zob. także: E. Nowicka, *Antropologia. Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2012, ss. 245–258, 298–346.

ale dopiero w antycznej Grecji położono pod nie rzetelne fundamenty. Uczynili to sofisci, którzy w przeciwieństwie do filozofów przyrody<sup>10</sup> zajęli się człowiekiem, zapoczątkowując w ten sposób swoistą rewolucję intelektualną. W ich kręgu należy umieścić takie postaci jak: Trzymach z Chalcedonu, Hippiasz z Elidy, Gorgiasz z Leontinoj, Protagoras z Abdery<sup>11</sup> i zapewne wielu innych, o których pamięć nie przetrwała. Postacią istotną jest także tutaj uczeń Sokratesa, Isokrates (436–338 p.n.e.) ateński mówca i pisarz, organizator pierwszej planowo prowadzonej szkoły retoryki. W zasadzie sofisci byli wędrownymi nauczycielami i za swą pracę pobierali wynagrodzenie. Przy ich ogólnej ocenie można zanotować, że traktowali oni filozofię w sposób wysoce praktyczny, przykładając znaczną wagę do ćwiczeń umysłowych. To właśnie w ich koncepcjach doszukuje się pierwocin pojęcia „kultura”, czyli, jak to się ujmuje: „uporządkowanej uprawy życia umysłowego”<sup>12</sup>. Bo rzeczywiście, oprócz retoryki wykładali arytmetykę, astronomię czy etykę, analizowali dogłębnie teksty poetów greckich, poddawali ostrej krytyce dotychczas, zdawałoby się, niezachwiane pojęcia, słowem – uczyli myśleć<sup>13</sup>. Efektem tak prowadzonego nauczania był wszechstronnie wykształcony człowiek, zdolny do samodzielnego myślenia, otwarty na kontakty i dyskusje z innymi, umiarkowany w działaniu, przygotowany do pełnienia różnych funkcji publicznych. Tak więc demokracja

ateńska w połączeniu z umiejętnym rozwijaniem wrodzonych talentów kształtowały wartościową jednostkę<sup>14</sup>. Wielcy ludzie tamtych czasów zdawali sobie sprawę z dokonań ówczesnego kształcenia obywatelskiego, a dowodem na to są słowa z mowy pogrzebowej, jaką wygłosił Perykles<sup>15</sup> i które z kolei przytoczył Tukidydes<sup>16</sup> w dziele zatytułowanym *Wojna peloponeska*. Oto one: Jednostkę ceni się nie ze względu na jej przynależność do pewnej grupy, lecz ze względu na jej talent osobisty, jakim się wyróżnia. [...] Ubóstwo albo nieznanne pochodzenie nie przeszkadza w osiągnięciu zaszczytów<sup>17</sup>. I dalej:

„Nie stoimy na stanowisku, że słowa szkodzą czynom, lecz, że najpierw trzeba się dać pouczyć słowom, zanim się do czynów przystąpi. [...] Państwo nasze [Ateny] jako całość jest szkołą wychowania Hellady, i wydaje mi się, że u nas każda jednostka może z największą swobodą przystosować się do najrozmaitszych form życia i stać się przez to samodzielnym człowiekiem”<sup>18</sup>.

Dokonując w tym miejscu pewnego podsumowania, można napisać, że chociaż pedagogika jako nauka wówczas nie istniała, Grecy osiągnęli jej szczyty. Przejawiało się to w dążeniu do wypełnienia idei człowieka opartym na jego wszechstronnym rozwoju, zakładającym przy tym, że prawo do niego ma każda jednostka. Osiągnięcie to zawarte jest w pojęciu *paideia*, które do dzisiaj funkcjonuje w pedagogice jako pewien wzór wychowawczy<sup>19</sup>. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że oprócz sofistyki istniał również szereg innych szkół, dość wspomnieć tutaj Akademię Platonską<sup>20</sup> czy *Likejon* Arystotelesa<sup>21</sup>, jednak

10. Zob. szerzej: K. Leśniak, *Materialiści greccy w epoce przedsokratejskiej*, Warszawa 1972.

11. K. Kumaniecki, *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1964, s. 162.

12. S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 61; o sofistach zob. szerzej: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t.1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 2009, s. 71–78; Jan Legowicz twierdzi, że Isokrates był uczniem Prodikosa z Julis, mistrzów jednak zmieniano, jedno więc nie przeczy drugiemu; J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1973, s. 127.

13. K. Kumaniecki, *Historia kultury...*, dz. cyt., s. 157.

14. O ateńskiej demokracji, która była fenomenem tamtych czasów, zob. szerzej: D. Musiał, *Grecja [w:] Historia starożytna*, red. M. Jaczynowska, Warszawa 2001, s. 291–300.

15. Perykles (ok. 495–429 p.n.e.) – „ojciec” demokracji ateńskiej, zob.: Tamże, s. 291–296.

16. Tukidydes (ok. 454–400 p.n.e.) – znakomity historyk grecki, charakterystyczną cechą jego relacji (*Wojna peloponeska*) są mowy wygłaszane przez różne postacie, ale są to tylko hipotetyczne rekonstrukcje, chociaż odzwierciedlają ówczesny stan faktyczny; Tamże, s. 348–349.

17. Tukidydes, *Wojna peloponeska*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1988, ks. II, w. 37–38, s. 107.

18. Tamże, ks. II, w. 41, s. 110.

19. Zob. szerzej: W. Jaeger, *Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 302–345; także: J. Domański, „Scholastyczne” i „humanistyczne” pojęcie filozofii, Kęty 2005, s. 40–41 oraz A. Żywczok, *Pajda [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, s. 7–8.

20. Założona przez Platona w 387 p.n.e.; pierwszy „uniwersytet Europy” została zamknięta w 529 n.e. przez chrześcijańskiego cesarza Justyniana, w ramach walki z pogaństwem, M. Vogt, *Historia filozofii*, tłum. M. Skalska, Warszawa 2004, ss. 74, 75, 131, 132.

21. Szkoła założona w Atenach przez Arystotelesa. Nazwa *Likejon* (Liceum) pochodziła od sąsiadującej ze szkołą świątyni (gaju) poświęconej czci Apollina *Likejosa*, czyli *Wilczego*. Określano ją także często mianem szkoły *perypatetycznej*, bo nauczano w niej, chodząc – gr. *peripatos*, zob. szerzej: M. Kowalewski, *Wstęp do filozofii*, Poznań 1958, s. 105 (reprint – Lwów 1935); szczególnie: K. Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1975, s. 20–21.



realizowano tam model człowieka przystający do określonej wizji filozoficznej. Inaczej rzecz ujmując: źródłem i celem w takim profilowaniu jednostki był określony nurt, a jedynie sofiści traktowali cały proces w innych, szerszych kategoriach. Następnym przełom w rozumieniu pojęcia „pedagogika” miał miejsce w średniowieczu. To epoka specyficzna, a wyróżniała ją głębokie uwikłanie myśli ludzkiej w religię, konkretnie w chrześcijaństwo. Zasadzało się ono na wierze w jednego Boga, nieśmiertelności duszy, wierze w życie pozagrobowe traktujące pobyt człowieka na ziemi jedynie jako stan przejściowy, który poprzez określone praktyki religijne miał prowadzić do zjednoczenia z Bogiem<sup>22</sup>. Instytucją, która miała mu w tym pomóc, był Kościół, starający się poprzez odpowiednie zabiegi wymodelować sylwetkę idealnego, w jego pojęciu, chrześcijanina, zdolnego do osiągnięcia wskazanego celu. Aby swoje działanie uczynić skutecznym, powoływał zgromadzenia zakonne, kontrolował całe ówczesne szkolnictwo oraz kształtował obyczajowość ludzi szlachetnie urodzonych<sup>23</sup>. Sposób wpływania na osobowość człowieka na przykład w klasztorach oddaje doskonale reguła benedyktyńska, opracowana na potrzeby tego zgromadzenia przez św. Benedykta z Nursji<sup>24</sup>. Czytamy w niej:

„Nie żyją oni wedle woli własnej ani nie dogadają własnym pragnieniom i przyjemnościom, ale postępują wedle czegoś osądu i rozkazu, i żyjąc w klasztorach pragną, żeby rządził nimi opat”<sup>25</sup>.

Przytoczony tekst wskazuje, że życie klasztorne było ściśle kontrolowane, a jego istotny sens oddaje następny fragment reguły:

Przeto, bracia moi, skoro chcemy osiągnąć najwyższy szczyt pokory i dotrzeć szybko do wspianiałości niebiańskiej,

którą w obecnym życiu uzyskujemy przez pokorę, musimy wznieść się i czynami naszymi wyrobić sobie prawo wejścia na tę drabinę, która ukazała się Jakubowi we śnie, i po szczeblach której widział wchodzących i schodzących aniołów. To wchodzenie i schodzenie to nie co innego oznacza, jak wznoszenie się przez pokorę i upadek przez pychę. Drabina to nasze życie ziemskie, skierowane ku niebu, dla ludzi pokornego serca. Dwa boki drabiny to ciało nasze i dusza, a między te dwie strony Bóg wstawił szczeble pokory i dyscypliny, żebyśmy mogli się wznieść<sup>26</sup>.

Odnosząc się do prezentowanych tekstów, można zanotować, że emanuje z nich postawa heroicznego dążenia do celu, jakim było osiągnięcie życia wiecznego, owego mitycznego nieba.

Na profilowanie osobowości człowieka Kościół starał się również wpływać poprzez szkolnictwo wyższe. Ponieważ podlegało ono jego władzy, zadanie było ułatwione. Już statuty uniwersyteckie nakazywały udział w niektórych nabożeństwach i innych praktykach religijnych<sup>27</sup>. Także programy studiów były przepojone przesłaniami religijnymi. I tak, do znaczących dzieł będących przedmiotem studiów należały traktat św. Augustyna „O doktrynie chrześcijańskiej” (*De doctrina christiana*)<sup>28</sup> oraz dzieło Kasjodora „Rozprawa o naukach boskich i świeckich” (*Institutiones divinarum ac saecularium lectionum*). W obu podkreślono służebną rolę nauki świeckiej wobec Pisma Świętego<sup>29</sup>. Poza tym można jeszcze wskazać „Księgę sentencji” biskupa Paryża Piotra Lombarda i „Historię kościelną” Piotra le Mangeure’a (*Petrus Comestor*) – dzieła stanowiące systematyczny wykład „prawd filozoficznych” i „faktów historycznych” wysnutych na podstawie studiów biblijnych, które także wchodziły do zbioru podstawowych podręczników uniwersyteckich<sup>30</sup>. Chociaż wskazuję tutaj zaledwie pojedyncze aspekty

22. O chrześcijaństwie, genezie, rozwoju, doktrynie, zob. *Religie świata. Encyklopedia PWN. Wierzenia, bogowie i święte księgi*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2008, s. 198–209.

23. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna średniowiecza*, Warszawa 1994, ss. 73–75, 77–79; także: S. Kot, *Historia wychowania*, t.1, Warszawa 1996 (reprint z 1934 r.), s. 118–197.

24. Był to jeden z pierwszych klasztorów zorganizowanych w Europie. Powołał go św. Benedykt w 529. Zbudowano go na gruzach Świątyni Apollina na wzgórzu Monte Casino we Włoszech; W. Szumowski, *Historia medycyny filozoficznie ujęta*, Kęty 2008, s. 166–167.

25. *Reguła S. Benedicti*, rozdz. 5. Cytat z C. Butlera, *Benedictine Monachism*, 1924 za: R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza*, tłum. M. Pręczyńska, Warszawa 1970, s. 271.

26. Tamże, s. 272.

27. J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1966, ss. 82–83, 190–194; o uniwersytetach zob. szerzej: Z. Kuksewicz, *Zarys filozofii średniowiecznej*, Warszawa 1973, s. 237–242; także: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 329–331.

28. R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza...*, dz. cyt., s. 208.

29. Tamże, s. 210: *De doctrina christiana* – O (podług) doktrynie chrześcijańskiej, tłum. własne, na podst. J. Sondel, *Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*, Kraków 2009, s. 247.

30. J. Le Goff, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 82–83.

oświaty uniwersyteckiej, nie można pominąć sytuacji z połowy XV stulecia, którą zainicjował papież Mikołaj V. Otóż dokonał on reformy programów studiów uniwersyteckich, przyjmując za ich podstawę tomizm, określane często w literaturze mianem „arystotelizmu chrześcijańskiego”<sup>31</sup>. Opierał się on na naukach św. Tomasza z Akwinu (ok. 1225–1274), który usiłował godzić rozum z wiarą, czerpiąc przy tym pełną garścią z dorobku Arystotelesa, od którego wywodzi się druga nazwa tomizmu<sup>32</sup>. Podczas swej drogi życiowej Tomasz był dwukrotnie wykładowcą Uniwersytetu Paryskiego, a jego dokonania na polu działań intelektualnych były tak doniosłe, że ich wpływ sięga nawet współczesności<sup>33</sup>. Swoje koncepcje wyłożył w szeregu dzieł, ale miejsce pierwszorzędne zajmuje „Suma teologiczna” (*Summa theologiae*). Ponad prawdy rozumu przedkładał wiarę, niemniej jednak, jak starał się udowodnić, oba te elementy nie przeczą sobie, bo uważał, że wiara i wiedza pochodzą od Boga. W swoich etycznych wywodach do klasycznych cnót greckich, takich jak: roztropność, umiarkowanie i męstwo, dodał cnoty nadprzyrodzone, pochodzące od Boga: wiarę, nadzieję i miłość<sup>34</sup>. Całość nauki Tomasza, w myśl decyzji papieża Mikołaja V, stała się podstawą studiów uniwersyteckich<sup>35</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że zarówno za życia Akwinaty, jak i po jego śmierci, wśród scholastyków toczyły się zacięte spory co do jej prawowierności religijnej jego filozofii, ale ostatecznie odniosła ona zwycięstwo<sup>36</sup>. Następnym elementem życia społecznego, w którym podejmowano działania pedagogiczne mające

na celu modelowanie osobowości człowieka, były cechy. Zorganizowały się one samorzutnie w miastach, najpierw w formie religijnych bractw, aby następnie przejąć kontrolę nad poszczególnymi gałęziami rzemiosła<sup>37</sup>. W ich skład wchodziła własność zakładów rzemieślniczych, ich rodziny oraz uczniowie. Ci ostatni nabywali pod kierunkiem danego mistrza cechowego określone umiejętności zawodowe, aby z czasem otworzyć własny zakład. Proces nauczania trwał wiele lat i regulowały go przepisy zawarte w statucie cechu. Istotną płaszczyzną działalności tych zgromadzeń były praktyki religijne. Każde z nich miało swojego patrona, własny ołtarz, zdarzało się i tak, że i własnego kapłana. Udział w uroczystościach religijnych był obowiązkowy, co szczególnie dotyczyło Bożego Ciała, kiedy to cech występował ze sztandarami, w pełnym składzie osobowym, starając się zaimponować lokalnej społeczności<sup>38</sup>. Cechy stanowiły potężne narzędzie oddziaływania pedagogicznego. Uczeń poddawany był surowej dyscyplinie, której naruszenie skutkowało srogimi karami. Po odbyciu nauki u swojego mistrza, zazwyczaj trzyletniej, i zdobyciu w ten sposób uprawnień czeladnika, udawał się w podróż po całej Europie, realizując tzw. praktyki, których odbycie warunkowało uzyskanie tytułu mistrzowskiego<sup>39</sup>. Wędrując po innych miastach, krzewił zarazem zasady życiowe, jakie wpojono mu w cechu. Tak więc najpierw cech, jako całość, wpływał na bieg życia miast, a następnie czeladnicy czynili to samo, już na szerszym obszarze. Ostatnią formą średniowiecznych działalności wychowawczych była

31. J. Czerkowski, *Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce*, Lublin 1992, s. 158.

32. Czerpanie z dorobku starożytnych było cechą średniowiecza. Świetnie to obrazuje Daniel z Morley w sprawozdaniu ze swej podróży intelektualnej do Włoch i Hiszpanii, którą to relację złożył biskupowi Norwich, oto istotniejszy fragment: „Nam, którzy [...] zostaliśmy mistycznie wyprowadzeni z niewoli egipskiej, Pan rozkazał, abyśmy obrali Egipcjan z ich skarbów i wzbogacili nimi Hebrajczyków. Ograbiamy więc zgodnie z rozkazem Pana i z jego pomocą pogańskich filozofów z ich mądrości i ich wymowy, ograbiamy tych niewiernych, tak abyśmy się sami zdobytym na nich łupem wzbogacili w wierności” za: J. Le Goff, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 32–33.

33. Na kanwie filozofii św. Tomasza ukształtował się obecny nurt w filozofii chrześcijańskiej określane mianem neotomizmu. Polegał on w głównej mierze nie tylko na odnowie myśli Akwinaty, ale i zastosowaniu jego poglądów do analizy zjawisk świata współczesnego, zob. szerzej: K. Bochenek, *Neotomizm* [w:] L. Gawor, Z. Stachowski, *Filozofia współczesna*, L. Gawor, Z. Stachowski, Bydgoszcz-Warszawa-Lublin 2006, s. 69–89.

34. M. Vogt, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 181–191.

35. J. Czerkowski, *Humanizm...*, dz. cyt., s. 158.

36. Zob. szerzej: B. A.G. Fuller, *Historia filozofii*, t. I: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, tłum. Z. Glinka, red. Cz. Znamierowski, Warszawa 1966, s. 413–415.

37. J. S. Bystron, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce, wiek XVI–XVIII*, t.1, Warszawa 1994, s. 235; także: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 190.

38. J.S. Bystron, *Dzieje obyczajów...*, dz. cyt., s. 234–235.

39. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2008, s. 77–82; także: S. Sokół, *Historia chirurgii w Polsce*, cz. I: *Chirurgia okresu cechowego. Monografie z dziejów nauki i techniki*, t. XXXVII, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, ss. 59, 60, 63, 70.

kultura rycerska<sup>40</sup>. Pierwszorzędne miejsce zajmował rytuał pasowania na rycerza. Ceremonia odbywała się w kościele, a podczas niej kandydat na rycerza kładł miecz na ołtarzu, po czym z powrotem go zabierał. Gest ten oznaczał, że ofiarowuje swój miecz w służbie Bogu. W dziele Policratus, datowanym na 1159 rok, a którego autorem jest Jan z Salisburys, czytamy:

Jakie jest [pyta] powołanie rycerstwa? Być podporą Kościoła, walczyć z niewiernością, wciąż otaczać duchowieństwo, opiekować się biednymi, utrzymywać pokój, przelewać krew swoją i gdy zajdzie potrzeba, oddać życie swe za bliźnich<sup>41</sup>.

Zarysowany ideał rycerza był celem, do którego dążono, tworząc zarazem szerszy wzorzec społeczny. Przypadki jego realizacji były szeroko propagowane w literaturze tamtego okresu, przy czym celowo je ubarwiano, by wzmocnić przekaz. Doskonałym przykładem może być tutaj „Pieśń o Rolandzie” czy poemat *The Battle of Maldon* („Bitwa pod Maldon”)<sup>42</sup>. Należy także wspomnieć o pedagogicznej roli zakonów rycerskich. Wywodziły się one z bractw powstałych w celu ochrony pielgrzymów udających się do Ziemi Świętej (Palestyna), a za najznacześniejsze uważa się templariuszy, joannitów oraz krzyżaków. Zgromadzenia te kierowały się w swej działalności regułami, których treści były oparte w znacznej mierze na statutach zakonnych. Preferowano ascezę, rozważania religijne oraz deklarowano szerzenie zasad wiary chrześcijańskiej<sup>43</sup>. Podsumowując tę część wyводу, można wysnuć wniosek, że myśl pedagogiczna średniowiecza była oparta na religii chrześcijańskiej i to jej dogmaty przesądzały o takim, a nie innym kształcie podejmowanych na tym polu działań. Ujmując rzecz jeszcze inaczej, pedagogika w tym czasie była poszukiwaniem sposobów przestrzegania wymogów wiary, mających doprowadzić człowieka do niebiańskiej szczęśliwości. Z uwagi na zarysowaną wielostronność oddziaływań, miała ona wymiar totalny.

Czasy nowożytne przyniosły całkowicie nową jakość myśli pedagogicznej. Jeśli dotychczas polegała ona na realizacji przesłanek takiej czy innej filozofii bądź była podporządkowana dogmatom religii chrześcijańskiej, to obecnie zaczęła dążyć do przybrania postaci naukowej. Podwaliny pod takie jej formowanie położył czeski działacz społeczny i religijny, pedagog Jan Amos Komeński (1592–1670). Jest on autorem szeregu dzieł, spośród których szczególną uwagę zwraca „Wielka dydaktyka” (1657 wyd. polskie 1956)<sup>44</sup>. Punktem centralnym rozważań pedagogicznych Komeńskiego było zagadnienie możliwości i aktywności ludzi. Interesował go potencjał intelektualny tkwiący w człowieku, a który może zostać wyzwolony poprzez proces kształcenia – i, według niego, jest to droga prowadząca do pełni człowieczeństwa, które utożsamiał ze szczęściem<sup>45</sup>. Jednak prawdziwie naukowy charakter nadał pedagogice niemiecki psycholog, filozof i pedagog Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Starał się on traktować ją jako naukę równorzędną z innymi poprzez nadanie jej charakteru systemowego. Oparł pedagogikę na dwóch filarach: etyce i psychologii. Pierwszy z nich miał wskazywać cel wychowania, a drugi określać instrumentarium pozwalające go osiągnąć. Za cel przybrał należyte kształtowanie charakteru moralnego jednostki, a narzędziami miały być karność i nauczanie wychowujące. Herbart potraktował przy tym pedagogikę jako proces o charakterze obiektywnym, gdzie występują określone prawidłowości, i to niezależnie od wieku dziecka. Następnie, kontynuując ten tok rozumowania, uważał, że sposób nauczania powinien być zawsze taki sam, a jedynie wnoszone do niego treści należy różnicować i dostosowywać do skali dorosłości wychowanka<sup>46</sup>. Koncepcje Herbarta wzbogacili i rozwinęli tacy uczeni jak Tuiskon Ziller (1817–1882) i Wilhelm Rein (1847–1929), a całość utworzonego w ten sposób

40. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 331–335.

41. Jan z Salisburys, *Policratus*, wyd. C.C. Webb, t. 2, w. 2, s. 23; za: R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza*, dz. cyt., s. 135–136.

42. G. Henderson, *Wczesne średniowiecze*, tłum. P. Paszkiewicz, Warszawa 1987, s. 178–181.

43. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 262–264; o szczególnej roli kultury rycerskiej jako elementu tworzącego średniowiecze doskonale pisze J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, Warszawa 1992, s. 90–135, także: H. Samsonowicz, *Dziedzictwo średniowiecza. Mity i rzeczywistość*, Wrocław 2009, s. 85–117 oraz A. Dąbrowska, *Średniowiecze. Korzenie*, Warszawa 2007, s. 382 passim.

44. W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 183.

45. O poglądach Komeńskiego zob. szerzej: B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 213–225.

46. Zob. szerzej: K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 24–44.

kierunku określa się mianem herbartyzmu albo szkoły tradycyjnej. Podejmując próbę wskazania elementu wiodącego w tej szkole, można zanotować, że był nim techniczny, praktyczny aspekt spraw nauczania, przyjmujący formę uniformizmu<sup>47</sup>. Przełom XIX i XX stulecia zaznaczył się silnym odejściem od herbartyzmu na rzecz indywidualizmu w pedagogice oraz socjologizmu połączonego ściśle z pedagogiką eksperymentalną<sup>48</sup>. W tym pierwszym nurcie niebagatelną rolę odegrała Ellen Key (1849–1926), która w pracy „Stulecie dziecka” (1900, wyd. polskie 1928) głosiła prymat dziecka w procesie wychowania opartym na jego swobodnym rozwoju<sup>49</sup>. Drogę drugiemu nurtowi otworzyły badania eksperymentalne wychodzące z założenia, że metodę wyniesioną z nauk przyrodniczych da się zastosować w pedagogice. Szybko jednak okazało się to złudzeniem, jako że owe metody zaniedbują cel wychowania, a to stanowi jedno z głównych zadań pedagogiki. Tak więc kierunek ten jako całość niebawem pogrążył się w kryzysie<sup>50</sup>.

Początek XX wieku przyniósł nowe oblicze pedagogiki naukowej. Ponieważ cel wychowania zajął w niej miejsce centralne, określa się ją mianem pedagogiki normatywnej. Bazując więc na teorii wartości, starano się określić ideał, do którego powinno zmierzać wychowanie<sup>51</sup>. W dłuższej perspektywie próba ta nie przyniosła żadnych

trwałych rezultatów. Dalszy czas przyniósł rozpad pedagogiki na szereg często sprzecznych z sobą kierunków i prądów. Sytuację tę obrazuje doskonale opracowanie Ludwika Chmaja zatytułowane „Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku”<sup>52</sup>. Poszukując jednak w przedstawionych nurtach jakiegoś wspólnego elementu, można dostrzec, że jest nim pewien filozoficzny model. I tak, przykładowo, „kierunek aksjologiczny” dominuje w pedagogice kultury<sup>53</sup>, a wątki egzystencjalne łatwo dostrzec w pedagogice naturalistyczno-liberalnej<sup>54</sup>. Przekaz ideologiczny, tak wyraźny w pedagogice materializmu historycznego nie jest również wolny od przesłania filozoficznego (marksizm)<sup>55</sup>. Tak więc niezależnie od przeprowadzanego podziału pedagogiki, wątek filozoficzny, czy to w sensie pewnego profilu, czy też w postaci pojęć czerpanych z historii filozofii, jest zawsze obecny. Podział pedagogiki i jej znaczne rozdrobnienie jest obecnie faktem. Stefan Kunowski określił to zjawisko dosadnie, nazywając je prawdziwą wieżą Babel<sup>56</sup>. Pewnym wytłumaczeniem tego stanu rzeczy (poza, co rzecz zrozumiała, rozwojem nauk pobocznych: socjologii, psychologii, filozofii), jest to, że dąży się w pedagogice do szukania najbardziej skutecznych dróg osiągnięcia ideału człowieczeństwa, będącego właśnie jej horyzontem.



47. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 36.

48. Tamże.

49. W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 173.

50. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 36.

51. Tamże.

52. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

53. Tamże, s. 341–418.

54. Tamże, s. 214–223.

55. Tamże, s. 463–515.

56. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 37; zob. także: M. Malewski, *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2 (30), s. 91–104.