

Historia filozofii wychowania w twórczości M. M. Rubinsteina (1878-1953)

Trzeba przyznać, że zainteresowanie rosyjską myślą pedagogiczną w Polsce zawsze było wymuszone niekorzystnymi czynnikami zewnętrznymi i nigdy nie dorównywało zainteresowaniu zachodnią refleksją pedagogiczną. Rუსyfikacja czasów zaborów wywoływała zdecydowaną niechęć patriotycznie zorientowanego środowiska nauczycieli, a obligatoryjne włączenie Polski w orbitę wpływów Związku Radzieckiego po II wojnie światowej spowodowało zaktywizowanie się elementów konformistycznych. Ci zaś, którzy mieli inne zdanie, nie mieli specjalnego wyboru. W obu więc przypadkach zainteresowanie tą pedagogiką było wymuszone i nie pociągało za sobą głębszej refleksji. W obecnych czasach mamy wreszcie warunki do tego, aby przyrzeć się bliżej i od strony merytorycznej, a nie ideologicznej, pedagogice rosyjskiej. Mam tu na myśli przede wszystkim okres przedrewolucyjny i czasy po rewolucji do okresu NEPu (nowej ekonomicznej polityki), kiedy polityka partii komunistycznej wdarła się na teren refleksji pedagogicznej już bez żadnych oporów¹. W tamtym czasie bowiem żyli i działali (choć część, jak S. Hessen, udała się na emigrację) uczeni wykształceni w zachodnich uniwersytetach i rozwijający zachodnią filozofię wychowania. Do tego grona należał również Moisiej Matwiejewicz Rubinstein.

Polska historiografia pedagogiczna nie wspomina o nim w ogóle². Wzmiankę o Rubinsteinie znajdziemy jedynie w pismach Hessena, obaj bowiem studiowali u Rickerta i obaj obracali się w orbicie tej samej neokantowskiej filozofii wychowania³. Z tego powodu warto pokrótce przedstawić dostępne informacje o tym rosyjskim neokantyście. Urodził się na Syberii we wsi Zacharowo, ukończył Irkuckie Gimnazjum Guberniane. Dalsza jego edukacja

¹ Zdaniem rosyjskich emigrantów – S. Hessena i M. Hansa okres NEPu oznaczał kapitalizm państwowy, dyktaturę partii, usunięcie utopijnie myślących komunistów, marzycieli-reformatorów i doprowadzenie do skrajnego uzawodowienia tzw. „jednolitej szkoły pracy”. Był to również koniec uniwersytetów w dawnym kształcie. S. Hessen, M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Lwów-Warszawa 1934, s. 38-47.

² Także monumentalne dzieło czeskiej (i wschodnioeuropejskiej) historiografii nie wspomina o Rubinsteinie – O. Kadner, *Dějiny pedagogiky*, Díl III *Vyvoj teorii pedagogických od konce stoletní osmnacteho*, svazek II, Praha 1924, s. 225-295. Nie znajdziemy go również, nawet wymienionego z nazwiska, w wiodącym niegdyś podręczniku radzieckim, znanym mi z edycji czeskiej – J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, Praha 1953. Natomiast współcześni autorzy czescy i słowaccy powołują się dość przygodnie na opinię Rubinsteina w zakresie zaklasyfikowania filozofii Uszyńskiego jako idealistycznej. Nie podali jednak źródła. Por. T. Srogoń, J. Cach, J. Matej, J. Schubert, *Dejiny školstva a pedagogiky*, Bratislava 1986, s. 139.

³ Hessen podaje inną datę urodzenia Rubinsteina w porównaniu z danymi internetowymi opartymi na współczesnych opracowaniach W. Wanczugowa i jest to rok 1883. S. Hessen, *Pedagogika rosyjska XX wieku*, [w:] Witryna Sztobryna, *Pedagogika kultury*, cz. 1, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 4, s. 62-67.

miała miejsce w Niemczech (Berlin, Drezno, Freiburg, Heidelberg), gdzie w roku 1905 na podstawie rozprawy *O sensie życia*, uzyskał tytuł doktora. Po zakończeniu studiów zagranicznych powrócił do Rosji i otrzymał propozycję prowadzenia wykładów z filozofii i psychologii na wyższych kursach żeńskich oraz na Uniwersytecie Moskiewskim, gdzie od 1918 r. był profesorem. Już rok wcześniej rozpoczął przygotowania, wraz z syberyjską inteligencją, zmierzające do otwarcia w Irkucku uniwersytetu. Rubinstein pojawił się w Irkucku w kilka dni po upadku władzy radzieckiej i objęciu rządów przez demokratyczną kontrrewolucję. Pomimo wybitnie niesprzyjających warunków w X. 1918 r. powstał uniwersytet i Rubinstein został wybrany na posiedzeniu rady naukowej jego rektorem. W 1920 r. przystąpił do organizacji Wschodniosyberyjskiego Instytutu, który został włączony później w strukturę uniwersytetu. W 1922 r. pod kierunkiem Rubinsteina opracowano projekt szkoły ćwiczeń przy wydziale pedagogicznym uniwersytetu.

Dziś polski czytelnik może najszybciej zrekonstruować założenia stanowiska filozoficznego Rubinsteina na podstawie źródeł umieszczonych w Internecie. Są one oparte na badaniach współczesnego filozofa W. W. Wanczugowa. Istotę filozofii upatrywał Rubinstein w poznaniu świata w całej pełni. Osią problemową tego poznania miały być potrzeby osobowości. Rubinstein jednak, w przeciwieństwie do tradycji filozofii niemieckiej, nie był zwolennikiem abstrakcyjnej kontemplacji życia, ani formalnych klasyfikacji; chciał badać życie takim, jakim ono jest. Dał on krótki przegląd meandrów rozwoju filozofii, pokazując jej zawieszenie między współczesną (wówczas) nauką a sztuką, które jej nie chcą z jednej strony, a dawnym splendorem jako nauczycielki życia, z drugiej. Rubinstein podobnie zresztą jak Hessen wydaje się być pod urokiem kultury klasycznej (Platona). Jest przekonany, że najbardziej filozoficznym i zarazem najbardziej życiowym problemem jest zagadnienie sensu życia, mądrości życiowej. Nie chodziło mu jednak o wąski praktycyzm, który z pojęciem mądrości życiowej mógłby być wiązany. Przeciwwstawiał się także oderwaniu od siebie funkcji teoretycznych i praktycznych filozofii, bo to grozi albo skrajnym praktycyzmem, albo abstrakcyjną teoretycznością. „Poznanie filozoficzne nie może być działaniem, ono powinno się tworzyć gwoli prawdy, prawdy szerokiej, prawdy-istoty, prawdy-sprawiedliwości i prawdy-żywej pełni znaczeń”. Wracał tym samym do tematyki swojej dysertacji. Przeciwwstawiał się traktowaniu filozofii jako jeszcze jednej dyscypliny naukowej, nie godząc się na nadmierny scjentyzm. Filozofia, jego zdaniem, co najmniej dorównuje nauce, a przy tym charakteryzuje się takimi cechami jak ta, że jest najstarszą formą wiedzy, która ma za przedmiot samą siebie, a przy tym w przeciwieństwie do nauki, która petryfikuje swój przedmiot badań, jest zainteresowana całością, która jest dynamiczna. Te cechy według Rubinsteina gwarantują jej wyjątkową pozycję w świecie ludzkiego poznania. Jego poglądy pedagogiczne były pochodną tych ogólnych założeń dotyczących filozofii.

Rubinstein w przeciwieństwie do Hessena pozostał w Rosji, a nawet w pewnym sensie zrobił tam karierę w tej trudnej, nowej rzeczywistości przyjmując stanowisko rektora uniwersytetu. Był pisarzem bardzo płodnym. Bibliografia, fragmentaryczna, jaką udało mi się zrekonstruować – z wykorzystaniem niezwykle bogatych w opracowania pedagogiczne portali rosyjskich – obejmuje pozycje zwarte z pierwszych trzech dziesięcioleci XX wieku. Są tu liczne prace z filozofii i historii wychowania, pedeutologii, psychologii wychowawczej⁴. Wydaje się, że miał rację Hessen twierdząc, że Rubinstein nie mógł wypracować całościowego systemu pedagogicznego o proveniencji neokantowskiej, ponieważ w Rosji radzieckiej filozofia idealistyczna nie miała szans rozwoju. Najciekawszą, z punktu widzenia problematyki naszej konferencji, jest książka *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, której trzecie wydanie ukazało się w Irkucku w 1922 r. (i egzemplarz tego właśnie wydania zdobyłem), ale pierwsze wydanie miało miejsce w Moskwie, jeszcze w 1912 r. Praca ma charakter opracowania podręcznikowego i pomimo tego, że w całości jest poświęcona zachodniej myśli pedagogicznej, była wznawiana w komunistycznej Rosji. Są to jednocześnie ostatnie ślady niemarksistowskiej filozofii wychowania na tamtym terenie, aż do lat 90' XX wieku, kiedy – znów w nowej, tym razem kapitalistycznej rzeczywistości – uczeni rosyjscy zainteresowali się tą problematyką, traktując ją jako odrębny przedmiot badań. Zwraca się uwagę na pewną jakościową przemianę w postawie współczesnych uczonych rosyjskich – w miejsce zadufania pojawia się autentyczne zainteresowanie i otwarcie na pluralizm. Ważne jest również to, że dzisiejsi badacze za źródła obecnej filozofii edukacji uznają doświadczenia historyczne⁵. Fakt swoistego „powstania” filozofii wychowania w Rosji przypomina w pewnym sensie sytuację tej dziedziny badań w Polsce. Otóż i tam i tu nie ma jakiegokolwiek jednej syntetycznej filozofii całości (całości edukacji), są natomiast filozoficznie opracowywane zagadnienia. W źródłowej monografii M. Bybluka nie występuje nazwisko Rubinsteina, a przecież *Historia idei* jest dziełem znanym współczesnym filozofom wychowania, a przy tym szczególnie w tym sensie, że zawiera w sobie pewne typowe, wręcz standardowe elementy (układ chronologiczny, klasyczne postaci) ale także ujęcie dość rzadkie, również w zachodniej historiografii filozofii wychowania. Podejmuje bowiem coś, co nazwałbym historią idei-dominant. Jest syntezą chronologii i ujęcia problemowego. Badania Rubinsteina obejmowały długą perspektywę czasu – były rozpięte między historią starożytnej filozofii wychowania, a pedagogiką

⁴ Tytuły podaję we własnym tłumaczeniu: *Zarys psychologii wychowawczej w związku z pedagogiką ogólną*, Moskwa 1915; *O wychowaniu estetycznym*, Moskwa 1917; *Wielcy pedagodzy*, Irkuck 1920, [w:] *Platon jako nauczyciel*, *Podstawowe zadanie filozofii*, Irkuck 1921; *Wyobrażenia społeczno-prawne i autonomia u dzieci*, Moskwa 1925; *Całość życia w szkole pracy*, [1925]; *Psychologia, pedagogika i higiena młodzieży*, współautorstwo z B. E. Ignatiewem, Moskwa 1926; *Wychowanie seksualne z punktu widzenia potrzeb kultury*, Moskwa 1926; *Problemy nauczyciela*, Moskwa-Leningrad 1927; *Wychowanie społeczne oraz w rodzinie, ich wzajemne relacje*, [brak informacji o miejscu i dacie wydania]; *Zarys psychologii pedagogicznej*, [4 wydanie 1927]; *O sensie życia*, Leningrad 1927; *Psychologia pedagogiczna*, [4 wydanie 1927].

⁵ M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne w Rosji*, Kraków 2003, s. 157.

pozytywizmu Spencera. Opublikowana w 1925 r. praca analizująca szkoły pracy, nawiązująca do ideologii Nowego Wychowania, świadczy o jego zainteresowaniu i rozeznaniu w najnowszych wówczas tendencjach, ale ich nieobecność w *Historii idei* wskazuje na to, że kolejne wznowienia tej książki nie były aktualizowane. Przyglądając się strukturze książki możemy stwierdzić, że problemem, który najmocniej go nurtował i usiłował go przedstawić w porządku diachronicznym, było zagadnienie idealizmu i realizmu pedagogicznego. Szukał jego korzeni w antyku greckim, w pedagogice odrodzenia, w empiryzmie Locke'a. Od epoki oświecenia pojawia się bardziej spersonalizowane kryterium eksponowania idei-dominant. W przypadku Rousseau była to idea rozwoju, w koncepcji Pestalozziego narodowej pedagogiki pracy, dla pedagogiki Kanta, której w wykładni Rubinsteina chciałbym przyjrzeć się bliżej, dominantą jest idea autonomicznej, twórczej osobowości, dla Fichtego idea wychowania społecznego. W poglądach Herbarta za naczelną właściwość uznał Rubinstein intelektualizm, zaś w pedagogice Spencera ideę pozytywizmu. Z tego pobieżnego przeglądu wynika, że Rubinstein przyjął nie jedno, lecz kilka kryteriów, z których jedno odniesione były do założeń filozoficznych, inne do kierunków pedagogice, a jeszcze inne do praktyki pedagogicznej (np. idea zbliżenia szkoły do życia w odrodzeniu czy idea powszechności kształcenia w reformacji). Jest to jedna z możliwych wersji tworzenia narracji historycznej w pedagogice, niestety, jak i inne, nie posiadająca szerszego na gruncie polskim opracowania metodologicznego. Ciekawym i wskazującym na głęboki związek raczej z kulturą zachodnią niż tradycjami rodzimymi jest brak w *Historii idei* autorów rosyjskich, których dostrzega np. Hessen w swojej *Pedagogice rosyjskiej XX wieku* (Wentzel, Nieczajew, Rossolimo, Łazurski, Troszin), chociaż z podręcznika T. Srogonia, J. Cacha wynika, że zajmował się tą problematyką (przynajmniej Uszyńskim).

Krótką, lecz bardzo wyważoną charakterystykę stanowiska Rubinsteina dał S. Hessen – przytaczam ją w całości:

„Przedstawicielem pedagogiki idealistycznej, opartej na neokantyzmie, jest M. M. Rubinstein. Według Rubinsteina pedagogika jest dyscypliną filozoficzną traktującą o wychowaniu takim, jakim powinno być, dyscypliną różniącą się od psychologii pedagogicznej tak, jak gnoseologia w rozumieniu H. Rickerta (nauczyciela Rubinsteina) różni się od psychologii poznania. O ile ta ostatnia bada fakty życia psychicznego i ustala rządzące nimi prawa, o tyle pierwsza bada wychowanie – takim jakim powinno być - i w tym sensie jest nauką normatywną. Normy powinności trzeba jednak odróżniać od norm technicznych: podczas gdy te ostatnie są normami warunkowymi, zależnymi od celu, któremu służą, te pierwsze są bezwarunkowe jako wyraz powinności ważnej obiektywnie. Dlatego normatywny charakter pedagogiki nie zmienia pedagogiki w technikę, a tym mniej w zbiór przepisów. Pedagogika jest

nauką o bezwzględnych celach wychowania. Cele te są zgodne z celami życia a najwyższym z nich jest wychowanie osobowości moralnej jako osobowości autonomicznej. Droga do autonomii prowadzi od anomii (dzieciństwo) przez heteronomię (okres szkolny). Rubinstein korzysta tu ze schematu, który pochodzący od Kanta, w niemieckiej pedagogice został zastosowany do charakterystyki procesu pedagogicznego przez innego wybitnego przedstawiciela neokantyzmu P. Natorpa⁶.

W związku z tym ważna jest wykładnia filozofii wychowania Kanta jaką prezentuje Rubinstein, ponieważ z jednej strony określa ona jego stosunek do historycznego dziedzictwa i zarazem toku studiów, a z drugiej jest wyrazem jego własnych poglądów głoszonych na początku XX wieku. Dla nas ma również znaczenie to, że istniała szersza grupa filozofów wychowania, kreująca teorię pedagogiczną w duchu Kanta na mało w Polsce znanym gruncie rosyjskim (związani byli z rosyjskojęzyczną wersją czasopisma Logos <Stepun, Jakowenko, Hessen>).

Rubinstein uważał filozofię Kanta za punkt zwrotny w rozwoju myśli filozoficznej i pedagogicznej⁷. Do niej bezpośrednio lub pośrednio nawiązywała cała refleksja XIX wieku. To istotne sformułowanie wskazuje na przypisywanie wyjątkowego znaczenia koncepcji królewieckiego mędrca. Jego zdaniem filozofia wychowania Kanta była na początku XX wieku mało znana w Rosji, pomimo tego, że posiadali oni tłumaczenie rozprawy *O pedagogice* wydane w „Pedagogicznej bibliotece” wydawanej przez K. I. Tichomirowa⁸. Na początku minionego stulecia, podobnie jak w historiografii niemieckiej, Rubinstein stawiał kwestię niewystarczających badań nad Kantowską filozofią wychowania, a przede wszystkim nad jej powinowactwami z pedagogiką Pestalozziego. Jednakże najistotniejsze dla niego, bo oddające główne przesłanie filozofii wychowania Kanta, było pytanie o osobowość, o wewnętrzne źródło naszego poznania.

„Kant doszedł do wniosku, że świat, który poznajemy i nasza wiedza, którą my układamy w naukowe i obiektywne formuły zrodziły się nie obok nas, a przeciwnie przy aktywnym udziale naszego ducha: przestrzeń i czas – to tylko czyste formy, które nasze poznające <ja> przynosi ze sobą, to formy, w które nieuchronnie układa się wszelkie

⁶ S. Hessen, *Pedagogika rosyjska XX wieku*, [w:] Witryna Sztobryna, *Pedagogika kultury*, cz. 1, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 4, s. 64.

⁷ Podobnie oceniano wartość refleksji Kanta na gruncie polskim na początku i na końcu XX wieku. Por. S. Brzozowski, *Co to jest filozofia i co o niej wiedzieć należy*, cz.1 *Do Kanta*, cz. 2 *Od Kanta*, „Przegląd Filozoficzny” 1902. S. Sztobryn, *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, s. 5-38.

⁸ Ciekawe ale i zastanawiające z punktu widzenia rozwoju historii pedagogiki w Rosji jest to, że piszący w tym samym czasie M. M. Rubinstein (Moskwa) i O. Kadner (Praga) sięgają po zupełnie różne opracowania historii myśli pedagogicznej w Rosji. Nie ma wystarczających przesłanek, ale hipotetycznie można przyjąć, że ten obszar badań nie miał w Rosji w tym czasie wybitniejszych, sztandarowych przedstawicieli, na których przede wszystkim opieraliby się kolejni autorzy.

zmysłowe postrzeżenie, a przyczynowość i temu podobne pojęcia to formy, do których nieuchronnie prowadzi nasz rozsądek, dający obiektywne, pewne poznanie”⁹.

To odkrycie Kanta zorientowało według Rubinsteina całą refleksję pedagogiczną XIX i początków XX wieku wokół pojęcia osobowości. W tym też tkwi istota owego zwrotu, jakiego dokonał Kant.

Osobowość jako kategoria psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna czy filozoficzna stała się centralnym pojęciem nowoczesnej pedagogiki i estetyki. W Kantowskiej pedagogice dla Rubinsteina szczególnie ważne jest to, że moralność człowieka „konstruowana” jest od wewnątrz i jako wyraz autonomii osobowości. Sądził on, że dwoistość człowieka wyrażająca się w opozycji pierwiastka uczuciowego i racjonalnego, czy z innej strony konieczności i swobody, może ulec przeobrażeniu w harmonię rozumu i swobody, które leżą u podstaw naszego człowieczeństwa. „Tak więc prawda, dobro, piękno i świętość – te wartości absolutne – znajdują swoje zasady w duchu człowieka, a osobowość stała się centralnym hasłem całego ruchu intelektualnego”¹⁰. Dla pedagogów początku wieku idea dwoistości nie była nowością, a z drugiej strony powszechnie respektowano zasadę harmonii, która rzecz jasna nie była sztywnym schematem pojęciowym, lecz raczej wzajemnym napięciem czynników opozycyjnych, pozostających w płynnej równowadze. Idealistyczna aksjologia Kanta stała się – jak twierdził Hessen – podstawą pedagogiki o orientacji idealistycznej, którą budował Rubinstein, ale której nigdy nie stworzył w postaci zwartego systemu. Przełom stuleci XIX i XX był właściwie początkiem końca wielkich systemów pedagogicznych (tworzą je jeszcze Dewey czy cytowany wyżej Hessen), ale nadal jeszcze pozostawały one czymś wysoko wartościowanym, świadczącym - jak wcześniej u Herbarta czy Trentowskiego - o dojrzałości myśli.

Interesująca jest rekonstrukcja Kantowskiej koncepcji kształcenia intelektualnego, ponieważ nie tylko brzmi podobnie jak u Hessena, ale również dlatego, że zawiera odniesienie do ówczesnej – jak można sądzić, rosyjskiej – rzeczywistości. Rubinstein dostrzegł w przestrzeni historycznej, że rozwijały się dwie podstawowe koncepcje kształcenia, jedna o charakterze empirycznym, odwołująca się do kategorii doświadczenia, druga racjonalistyczna, oparta na poznaniu abstrakcyjnym. W jego ocenie zasługą Kanta było stworzenie syntezy obu koncepcji, zgodne z tezą psychologiczną, że rozwój umysłowy człowieka przebiega na obu drogach¹¹. I tu czyni wymowną uwagę: „jak wiadomo w naszych czasach oślepionych

⁹ M. M. Rubinstein *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, Irkuck 1922, s. 240. [wszystkie cytaty we własnym tłumaczeniu].

¹⁰ Tamże, s. 242.

¹¹ Hessen idzie dalej w interpretacji kantowskiej teorii kształcenia i twierdzi, że tą syntezą, o której wspomina Rubinstein jest „oswajanie z metodą naukowego myślenia”, która łączy pracę na konkretnym materiale dydaktycznym z kształtowaniem formalnej sprawności umysłu. S. Hessen, *Pedagogika Kanta*, „Russkaja Szkoła za Rubieżom” 1924, nr 8, s. 14.

dążeniem do naoczności nazbyt często się o tym zapomina”. Spostrzeżenie to było adekwatne do pierwszej, naturalistycznej, empirycznej fazy rozwoju ideologii Nowego Wychowania (zarówno na zachodzie jak i w Rosji). Nie zapominajmy jednak, że sinusoidalny „schemat” pojawiania się określonych tendencji, jest historycznie trwały, tzn. po zachłyśnięciu się możliwościami eksperymentu przyszła faza filozoficznej korekty ograniczeń nurtów jednostronnych, jeszcze przed wybuchem wojny po której – już po II wojnie światowej – nastąpił ponowny zmierzch pedagogiki filozoficznej i rozkwit wąskiego empiryzmu. Dziś natomiast w pluralistycznym świecie ogarniętym po części skrajnym praktycyzmem, mamy swoisty, bo nie dosłowny, powrót do filozoficznego punktu widzenia, jaki przyjmował Rubinstein.

Poszukując punktów odniesienia dla Kantowskiej teorii kształcenia, doszedł Rubinstein do przekonania, że bliżsi byli mu filantropiści (z Campe korespondował) niż Locke i Rousseau. Chodziło tu głównie o stosunek do teorii zabawy i wysiłku. Widział w Kancie typową postawę dla nacji niemieckiej z jej „nadmiernie ciężkim stosunkiem do życia”. Wyrazem tego była m. in. idea wysiłku od samego dzieciństwa, będąca tym czynnikiem, który tworzy zręby charakteru. Rubinstein eksponował w swej recepcji pedagogiki Kanta szczególnie takie momenty, które bliskie były filozofii życia, którą sam się zajmował. W dydaktyce cenił Kant ten tylko materiał kształcenia, który miał żywotną wartość dla rozwoju osobowości i był powiązany z życiem. Ostatecznie podobnie jak Hessen Rubinstein doszedł do przekonania, że Kantowska zasada aktywnego uczenia się weszła na stałe do arsenału podstawowych twierdzeń pedagogicznych.

Obecne czasy, odwołując się do innych filozofii niż Kantowska, sytuują bardzo wysoko poczucie podmiotowości i godności człowieka jako autotelicznej wartości. Rację miał Rubinstein twierdząc, że problem ten wyraźnie sformułował i rozwiązał w duchu własnej filozofii I. Kant. Do tej Kantowskiej problematyki nawiązał Hessen, także jak Rubinstein neokantysta, tym, że był jednym z intelektualnych współtwórców Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. To chyba dobrze świadczy o znaczeniu tej filozofii w obecnych czasach. Istotą koncepcji wychowawczej Kanta było przekonanie, że całe bogactwo osobowości człowieka, które wychowawcy zamierzają rozwinąć, *de facto* może ulec jakiegokolwiek zmianie tylko i wyłącznie wysiłkiem samego podmiotu, jego aktywnością. Tym samym jest to koniec pedagogiki urabiania, pedagogiki heteronomicznej, która jednak paradoksalnie znajduje swoich zwolenników (wychowanie religijne jest z definicji heteronomiczne).

Rubinstein rekonstruował teorię wychowania moralnego Kanta w oparciu o jego koncepcję antropologiczną, wskazując znów na dwa opozycyjne składniki, z których pierwszy nazywa „iskrą Bożą”, a drugi stanowi ugruntowany w naturze pierwiastek dzikości. Wychowanie musi przejść trzy stadia (w nazewnictwie Rubinsteina: dyscyplinowanie,

cywilizowanie, moralizowanie), by wychodząc od pierwotnej dzikości dotrzeć do etapu osobowości autonomicznej, a celem całego procesu była idea człowieczeństwa. Cała późniejsza refleksja dotycząca rozwoju moralnego człowieka po koncepcje współczesne włącznie (L Kolberg) nie wyszła poza rozwiązanie jakie zaproponował Kant i neokantyści. I to jest niewątpliwie niezbywalna wartość pedagogiki Kanta i kontynuatorów, niezależnie od tego czy uznamy jego poglądy za już tylko historyczne, czy też nie. Rubinstein wskazuje w poglądach na wychowanie moralne u Kanta, na motyw, do którego chętnie nawiązuje XX wieczna pedagogika – „Kultura moralna powinna być skutkiem zasad, a nie dyscypliny. Dziecko powinno nauczyć się postępować w zgodzie z zasadami, do których ono samo jest przekonane”¹². Istotą tak ujętego wychowania jest więc samowychowanie.

Podsumowując należy stwierdzić, że wykładnia poglądów pedagogicznych Kanta w wykonaniu Rubinsteina jest bardzo bliska tej, jaką znamy z twórczości S. Hessena. Wspólnie podejmowane zagadnienia są pochodną bezpośredniego wczytania się w rozprawę Kanta, ale zadziwiające jest to, że skoro każda narracja opiera się na wyborze określonych wątków ważnych dla wyartykułowania istoty opisywanej doktryny, to w obu narracjach dostrzegamy, że wyselekcjonowane zostały te same motywy. Mamy więc u obu neokantystów mocno podkreślone przekonanie o wyjątkowości i przełomowości poglądów pedagogicznych Kanta. Ta zbieżność może wynikać z przynależności do tego samego nurtu filozoficznego, ale również można się zastanawiać nad tym, czy nie była efektem studiów filozoficznych u H. Rickerta (neokantyzm badeński) i P. Natorpa (neokantyzm marburski). Obaj filozofowie są przekonani, że Kantowska koncepcja wolności w wychowaniu jest ściśle powiązana z teorią moralnej osobowości i praw człowieka. Kiedy mowa jest o generalnych opozycjach Kantowskiej pedagogiki – Rubinstein i Hessen niemal identycznymi zdaniem opisują dychotomię moralności i umysłu oraz konieczności i wolności. Czyżby wspólnota lektur? Są też pewne różnice - Hessen wyraźniej wiąże pedagogikę Kanta z Rousseau, dostrzega to i Rubinstein, ale bardziej jest skłonny ulec poglądom Natorpa, który eksponował związki z Pestalozzim¹³. Hessen wydaje się sięgać głębiej do kontekstów filozoficznych i historycznych niż Rubinstein, ale też obaj neokantyści rozwijali swe poglądy w odmiennych warunkach. Jakimś znamieniem czasów było to, że obaj filozofowie uprawiający filozofię wychowania, reprezentujący ten sam kierunek filozofii, postulowali dalsze i pogłębione badania nad Kantowską refleksją pedagogiczną. Na przeszkodzie stanęła trudna rzeczywistość – Rubinstein w komunistycznej Rosji z konieczności zajął się zagadnieniami szczegółowymi

¹² M. M. Rubinstein *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, Irkuck 1922, s. 245.

¹³ S. Hessen, *Pedagogika Kanta*, „Russkaja Szkoła za Rubieżom” 1924, nr 8, s. 1-17.

(psychologią wychowawczą), Hessen zaś wypiełgowane przez siebie dzieło poświęcone mędrcomi królewickiemu utracił w płonącej Warszawie.