

Mirosław S. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6473-8918

Recepcja niemieckiej pedagogiki kultury w polskiej humanistyce

Summary

RECEPTION OF GERMAN CULTURAL PEDAGOGY IN THE POLISH HUMANITIES

The starting point for the discussion is the obvious statement that cultural pedagogy is one of the three main currents in German education sciences; the other two are empirical and critical pedagogy. As the title suggests, the author focuses on cultural pedagogy only, and in particular on the reception of German cultural pedagogy by Polish cultural pedagogy during the interwar period. One can definitely say that German *Geisteswissenschaften*, or “the sciences of spirit” (including pedagogy) influenced Polish humanities. The main thesis of the article is that although the *geisteswissenschaftliche Pädagogik* had an overwhelming influence on pedagogical thinking and actions in Poland before World War II, it became considerably marginalised or almost totally forgotten after the war, as it was proclaimed a “bourgeois relic” and an “old fashioned trinket”. Theodor Litt (1880–1962) and Eduard Spranger (1882–1963) are commonly considered the leading representatives of German cultural pedagogy, and their Polish counterparts are Bogdan Nawroczyński (1882–1974) and Bogdan Suchodolski (1902–1993). The article refers to original source literature – although in brief – to discuss the influence of the educational concepts of the former group on the latter one. By proposing such analysis, the author hopes for fair and critical restructuring of cultural pedagogy in Poland, if not for its revitalisation. The first signs are already there.

Key words: reception, *Geisteswissenschaften*, cultural pedagogy, humanities, Theodor Litt, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, restructuring, revitalisation

red. Paulina Marchlik

Począwszy od przełomu XIX i XX w. aż po dzień dzisiejszy pedagogika kultury uchodzi – obok pedagogiki empirycznej oraz pedagogiki krytycznej – za jeden z najprężniejszych nurtów w niemieckich naukach o wychowaniu (por. Szymański 1997). Jej przedstawicielami byli m.in. Herman Nohl, Erich Weniger, Wilhelm Flitner, a za czołowych jej twórców uznaje się powszechnie Theodora Litta (1880–1962) i Eduarda Sprangera (1882–1963), którzy ponad wszelką wątpliwość byli nie tylko wybitnymi pedagogami, lecz po prostu znakomitymi humanistami, których myśl promieniowała na całą międzywojenną Europę – nie wyłączając Polski (zob. Haan de, Rülcker 2002). Dzisiaj w polskiej humanistyce – i to nie tylko w polskich naukach o wychowaniu – zostali oni, jeśli nie prawie całkowicie zapomniani, to z całą pewnością znacznie zmarginalizowani. Trudno odnaleźć ich nazwiska w popularnych podręcznikach akademickich z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, teorii kultury itd. Rzadko wspomina się o nich na akademickich wykładach, czy też na dyplomowych seminariach. Jak łatwo można się przekonać, ich nazwiska niewiele albo nic zgoła mówią kolejnym rocznikom studentów i doktorantów, ani – co gorsza – młodszym profesorom. Ich biogramy są niezwykle lakoniczne i ogólnikowe.

I tak biogramu Litta nie sposób znaleźć w żadnym leksykonie z zakresu humanistyki. Zamieszczony został jedynie w 35-tomowej *Wielkiej Encyklopedii* wydanej w latach 2001–2005. W tomie 16 czytamy: „...ur. 27 XII 1880, Düsseldorf, zm. 16 VII 1962 Bonn, niemiecki filozof, pedagog, etyk i filozof kultury, neoheglista; 1919 prof. uniw. Bonn, 1920–37 – w Lipsku, od 1947 – w Bonn; łączył podstawy filozofii Hegla z metodą Diltheya; twórca idei samostopniowania myślenia ...” (*Wielka Encyklopedia* 2003: 62). I to wszystko; no niezupełnie, bo wskazuje się jeszcze na siedem tytułów najważniejszych dzieł Litta.

Biogramu Sprangera w *Wielkiej Encyklopedii* nie wiedzieć czemu w ogóle nie ma, co uznać trzeba za duże niedopatrzenie. Na szczęście odnaleźć go można w kilku leksykonach pedagogicznych. Oto przykład z wielokrotnie wznawianego – będącego polskim odpowiednikiem *Wörterbuch der Pädagogik* Winfrieda Böhma (Böhm 2000) – *Nowego Słownika Pedagogicznego* autorstwa klasyka polskiej pedagogiki, Wincentego Okonia: „...ur. 27 VI 1882, Berlin, zm. 17 IX 1963, Tybinga, niemiecki filozof, psycholog i pedagog; 1911–20 prof. uniw. w Lipsku. 1921–46 w Berlinie, od 1946 w Tybindze. Pod wpływem niemieckiej filozofii idealistycznej S. rozwinął tzw. psychologię rozumiejącą, która miała umożliwić lepsze poznanie i głębsze zrozumienie człowieka. Uważając każdego człowieka za obiekt, w którym swoiste odbicie znajdują wartości kultury S. dokonał klasyfikacji osobowości na typy...” (Okon 2007: 383). Całość biogramu dopełnia wyliczenie tytułów czterech tylko sztandarowych dzieł Sprangera.

Dlaczego Litt i Spranger są w zasadzie nieobecni w dzisiejszej polskiej pedagogice, czy też – jak powiedzieliśmy – w humanistyce w ogóle?

Pierwsza odpowiedź, jaka się tu nasuwa, wynika z przekonania, że ich koncepcje mają już tylko wartość antykwaryczną i interesują co najwyżej garstkę historyków humanistyki. Jest to przekonanie z gruntu niesłuszne, bo od lat już w Niemczech *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (zwana w Polsce *pedagogiką kultury*) nie tylko jest coraz częstszym przedmiotem badań historycznych, ale przeżywa wyraźny renesans i twórczo systematycznie się rozwija (zob. Gutjahr-Löeser, Schulz, Wollersheim, red. 2009). Jeden z najbardziej niestrudzonych propagatorów zagranicznych nowatorskich koncepcji pedagogicznych oraz głośnych eksperymentów ze szkołą i nauczaniem w okresie międzywojennym, reformator międzywojennego systemu oświaty i wychowania, a zarazem wybitny przedstawiciel polskiej pedagogiki kultury – Bogdan Nawroczyński (zob. Nawroczyński 1987a) – napisał był kiedyś w odniesieniu do rodzimych prądów pedagogicznych: „W Polsce wieją wiatry przeważnie z zachodu. I w dziejach polskiej myśli pedagogicznej panował w ciągu stuleci ciągle wiatr zachodni” (Nawroczyński 1938: 274), podkreślając, że w XIX i XX w. był to przede wszystkim wiatr z Niemiec. Może zatem będzie tak i w XXI w. i na dobry początek doczekamy się chociażby polskiego tłumaczenia niezwykle cennego dla każdego adepta humanistyki dzieła: *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch* (zob. Haan de, Rülcker 2002).

Druga odpowiedź jest już bardziej prozaiczna, aż trudno w to doprawdy uwierzyć, że ani prace Litta, ani Sprangera nie są dostępne w języku polskim. I tak, co się tyczy choćby Sprangera, udało mi się znaleźć tylko dwa teksty w tym języku: wydaną zaledwie w 300 egzemplarzach, ledwie czytelną broszurę: *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu (Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie z 1918 r.)* (w przekładzie skonsultowanym naukowo przez Barbarę Skargę) (Spranger 1985) oraz mało znaczący, niewielki, bo zaledwie trzystronicowy fragment młodzieńczego dzieła Sprangera *Wilhelm von Humboldt und Humanitätsidee z 1909 r.* (Spranger 1909) opublikowany w 1988 r. z inicjatywy Bogdana Suchodolskiego – najwybitniejszego bodaj polskiego przedstawiciela pedagogiki kultury (Spranger 1988).

Skoro już o Suchodolskim mowa, pozwolę sobie na wątek osobisty. W 1978 r. miałem zaszczyt uczestniczyć w prowadzonym przez niego seminarium i translatorium. Tematem była oczywiście pedagogika kultury i jej luminarze, ze Sprangerem na czele. Dość szczegółowo omawialiśmy najgłośniejsze bodaj jego dzieło *Lebensformen (Formy życia) 1914 r.*, później wielokrotnie

wznawiane. Profesor Suchodolski nosił się z zamiarem wydania go w języku polskim. W latach późniejszych powstał już nawet przekład, z którego profesor był jednak bardzo niezadowolony i ciągle go doskonalił. Rzecz miała się ukazać w powołanej do życia w 1988 r. renomowanej Bibliotece Klasyków Psychologii, obok dzieł – by ograniczyć się do humanistów niemieckich – Alfreda Adlera, Charlotte Bühler, Ernsta Kretschmera. Niestety, w wyniku konfliktu o spuściznę i pozostały księgozbiór po profesorze Suchodolskim, przekład zaginęł. Od lat czynione są starania, żeby *Lebensformen* ukazały się jednak po polsku. Na razie – bez skutku.

Na szczęście teoria *Lebensformen*, nie jest zupełnie nieznaną polskim filozofom, psychologom i pedagogom. Została ona obszernie omówiona przede wszystkim w podstawowym dziele Bogdana Nawroczyńskiego *Zasady nauczania*, wydanego drukiem w 1932 r., a później wielokrotnie wznawianego (ostatnio w 1987 r.). We *Wstępie* autor pisze: „...pojęcie struktury duchowej, jak ją pojmował W. Dilthey, a obecnie pojmują E. Spranger i G. Kerschensteiner, stało się kością pacierzową tej książki” (Nawroczyński 1987b: 8), a kilka akapitów dalej stwierdza, że tworząc swoją teorię nauczania wiele zawdzięczał m.in. Sprangerowi, na którego bardzo często powołuje się w książce, mniej lub bardziej obszernie referując jego poglądy.

Ale wracając jeszcze do teorii *Lebensformen*. Spranger określa w niej *idealne typy podstawowe indywidualności* (*die idealen Grundtypen der Individualität*), wśród których wyróżnia: człowieka teoretycznego (*der theoretische Mensch*), człowieka ekonomicznego (*der ökonomische Mensch*), człowieka estetycznego (*der ästhetische Mensch*), człowieka społecznego (*der soziale Mensch*), człowieka władzy (*der Machtmensch*) i człowieka religijnego (*der religiöse Mensch*). Kryterium tej typologii jest dominująca postawa duchowa człowieka; wartość przewodnia, którą kieruje się on w swoim życiu; wartość, wokół której krystalizują się jego *Bildung* (kształcenie), charakter i osobowość. Każda „forma życia” jest strukturą duchową czy psychiczną skierowaną ku określonej wartości nadrzędnej, odpowiadającej jakiemś obszarowi kultury. Sam Spranger ujął to w bardzo prostych słowach:

Wewnętrzna zasada budowy owej struktury uchwyciliśmy w wartościach, które przede wszystkim rozstrzygające są dla jej życia. Od tej struktury wartości, czy też konstytucji wartości zbliżyliśmy się przynajmniej czysto opisowo do tajemnicy osobowości.

„Powiedz mi, co jest dla Ciebie wartościowe, a ja Ci powiem kim jesteś” – tak oto moglibyśmy przekształcić starą przysłowiową prawdę (Spranger 1924: 305).

Nawroczyński słusznie podkreśla, że większość typologii osobowości, temperamentów, charakterów, czy umysłowości (tworzonych najczęściej przez uczonych niemieckich) oparta była przeważnie na jednej lub kilku dychotomii, czyli na wyróżnieniu jakiś dwóch lub kilku przeciwstawnych typów podstawowych; za kryterium tworzenia typów czy też zasadę ich rozróżnienia przyjmowano najczęściej wskaźniki psychiczne, behawioralne lub neurologiczne, jako że typologie te tworzone były najczęściej przez psychologów i psychiatrów. Przejrzysta typologia *Lebensformen*, odznacza się zaś wielością typów przyjmowanych już od podstaw, nie zaś uzyskiwaną dzięki różnym kombinacjom typów dychotomicznych; nie dopuszcza się w niej typów mieszanych, jako że w przypadku konfliktu między wartościami musi się urzeczywistnić wartość najwyższa i najsilniejsza; nie opiera się ona ani na badaniach eksperymentalnych, ani na doświadczeniu klinicznym, lecz na zrozumieniu struktury psychicznej danego człowieka z punktu widzenia wartości kulturowych. I stąd jej wielka wartość pedagogiczna – jak brzmi konkluzja Nawroczyńskiego.

Spranger, a zwłaszcza Litt w znikomym stopniu – jeśli w ogóle – obecni są w świadomości teoretycznej i metodologicznej współczesnych polskich humanistów (w tym pedagogów), dla których językiem nauki przestał być niemiecki – królujący w Europie niemal niepodzielnie w XIX i pierwszej połowie XX w. – a stał się wszechobecny angielski. Ale przecież nie zawsze tak było. Przed drugą wojną światową nazwisko Sprangera było powszechnie znane w akademickim środowisku pedagogicznym, a także wśród reformatorsko nastawionych nauczycieli i ministerialnych urzędników oświatowych – a to za sprawą znaczących polskich przedstawicieli pedagogiki kultury, z których wszyscy bez mała pozostawali pod przemożnym wpływem pedagogiki niemieckiej o różnych orientacjach: *Lebensphilosophie* (co oczywiste), *neokantyzm*, *neoheglizm*, *neohumanizm*, *neoidealizm* itd.

Należy tu wspomnieć o takich pedagogach, jak Ludwik Chmaj, Sergiusz Hessen, Jan Andrzej Kuchta, Zygmunt Karol Mysłakowski, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki, a przede wszystkim o najwybitniejszych i najbardziej wpływowych – o Nawroczyńskim (1882–1974) i o Suchodolskim (1902–1992).

Wszyscy oni – jak i wielu innych zresztą – bardzo często i chętnie powoływali się na Sprangera, znacznie rzadziej na Littę, omawiali i krytykowali jego poglądy, czerpali inspirację do własnych koncepcji naukowych i innowacji oświatowych. Jednym słowem Spranger był dla polskich pedagogów kultury drogowskazem i ważnym punktem odniesienia; jego nazwisko było na „ustach wszystkich”.

Swoistym usankcjonowaniem pozycji Sprangera w polskiej humanistyce jest pierwsze zdanie *Przedmowy* do polskiego wydania z 1936 r. (skróconej i pod zmienionym tytułem) broszury w ramach popularnej wówczas serii Głównie Kierunki Współczesnej Pedagogiki Else Croner pod niemieckim tytułem *Eduard Spranger – Persönlichkeit und Werk* (Berlin 1933). Zdanie to brzmi: „*Pedagogika humanistyczna* zwana też niejednokrotnie u nas *Pedagogiką kultury* – to jeden z bardziej głębokich i cennych prądów współczesnej pedagogiki. Głównym jego przedstawicielem jest wybitny niemiecki pedagog Prof. Dr. Edward Spranger” (Kuchta 1936: 3).

Żaden polski pedagog nigdy nie wygłosił podobnej opinii o Litwie. Bez wątpienia dlatego, że jego prace są znacznie trudniejsze w recepcji, a poza tym jego koncepcjami interesował się głębiej jeden tylko polski pedagog kultury – Bogdan Nawroczyński. W pierwszym dziesięcioleciu XX w. najpierw (pomijając epizod z architekturą) studiował on prawo i polonistykę o nastawieniu historyczno-literackim w Warszawie, a następnie filozofię, socjologię i pedagogikę w Berlinie m.in. u Georga Simmla oraz w Lipsku m.in. u Paula Bartha, przetłumaczył na język polski najważniejsze dzieła Herberta i Georga Kerschensteinera, aż do wybuchu wojny prowadził ożywioną korespondencję z Peterem Petersem (zob. *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, 1996).

W 1929 r. ukazała się drukiem jedna z jego ważniejszych książek *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych* (Nawroczyński 1929), wznowiona w 1932 r. (wydania powojenne: 1968 i 1987a), w której zajmuje on stanowisko wobec głośnego wówczas toposu nagłośnionego przez przedstawicieli nowego wychowania, wedle których stare wychowanie ma być pedagogiką przymusu, nowe wychowanie – pedagogiką swobody. Analizując poglądy pedagogiczne m.in. Jana Jakuba Rousseau, Marii Montessori, Johna Deweya, autor próbuje rozstrzygnąć dylemat: czy tradycyjne wychowanie opierało się na samym tylko przymusie, a nowe może się opierać na samej tylko swobodzie? Czy rzeczywiście mamy do czynienia z antytezą: tu przymus, tam – swoboda? Dokonując wnikliwych analiz różnego rodzaju przymusu i swobody w wychowaniu, wyjaśniając szczegółowo różne znaczenia tych terminów, dochodzi do wielokrotnie formułowanego na różne sposoby wniosku: w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu, w wychowaniu nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu. Rzecz w tym, aby wykorzystywać rodzaje przymusu i swobody o możliwie najwyższej wartości wychowawczej.

Nie ulega wątpliwości, że do refleksji nad nośnym toposem epoki skłoniły Nawroczyńskiego poglądy radykalnych zwolenników nowego wychowania.

Bezpośrednio zainspirowało go jednak – co sam przyznaje – głośne dzieło Litta *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (Litt 1927) wydane drukiem w 1927 r., a następnie kilkanaście razy wznawiane – także i po wojnie (zob. Geissler 2011). Dzieło to powstało pod wpływem polemiki na Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w Weimarze w 1926 r. Nawroczyński sporo miejsca poświęcił omówieniu poglądów Litta, ograniczając się – jak powiada – do tego, co jest w nich naprawdę nowością. A nowością ma być przede wszystkim to, że dwa zwalczające się dotychczas obozy pedagogiczne – „starego” i „nowego” wychowania – znacznie zbliżyły się w swoich stanowiskach: zwolennicy „prowadzenia” dopuszczają swobodny wzrost młodzieży i odwrotnie – zwolennicy swobodnego wzrostu młodzieży dopuszczają „prowadzenie”. Wobec najważniejszego powołania wychowawcy, jakim jest wprowadzanie wychowanka w świat wytworów kulturowych, granice między tymi procesami zacierają się. Obydwa te procesy są konieczne: ograniczenie się wyłącznie do wprowadzania młodzieży w tradycje formujące życie wewnętrzne młodego pokolenia (język, obyczaje, moralność, religia, dzieła sztuki, nauki, formy życia społecznego itd.) wiodłoby do naśladownictwa, zastoju, a nawet regresu w rozwoju kultury; ograniczenie się zaś wyłącznie do pozwolenia na swobodny rozwój młodzieży musiałoby spowodować powrót do barbarzyństwa. Nie zawsze jednak procesy te da się ze sobą harmonijnie pogodzić. Tak właśnie ma być, gdy chodzi o ideał przyszłego życia, przyszłego społeczeństwa, zwanego przez Litta krótko *Bildungsideal*. Nie może być on narzucony przez wychowawcę, bo jest czymś, co zawsze przecież wyrasta z przeszłości i terażniejszości, a przez to jest czymś krępującym młode pokolenie; *Bildungsideal* musi być wypracowany samodzielnie przez samą młodzież, jako coś zupełnie nowego, nieznanego wcześniej i twórczego, jako coś wyzwalającego. I tu Litt spotyka się z dość ostrą krytyką Nawroczyńskiego, który w żaden sposób nie może się pogodzić z poglądem, że narzucany dotąd przez wychowawcę *Bildungsideal* ma być czymś zbyt sztywnym w wychowaniu, że ma być spontanicznym tworem samych wychowanków.

Nawroczyński zajmował się poglądami nie tylko Litta. Z wcześniej żyjących myślicieli niemieckich interesowali go zwłaszcza Herbart i Wilhelm von Humboldt, którego twórczość postrzegał przede wszystkim przez pryzmat poglądów Sprangera. W jednym ze świetnych syntetycznych rozpraw poświęconych Humboldtowi z 1935 r. pisał: „Właściwym jednak pośrednikiem między W. Humboldtem a pokoleniem, które rozwinęło swą twórczość w pierwszej ćwierci bieżącego stulecia stał się Edward Spranger” (Nawroczyński 1935: 164).

Podobnie sądził drugi luminarz polskiej pedagogiki kultury – Bogdan Suchodolski. „Od dawna idea niemieckiego ideału humanistycznego kształcenia (*Bildungsideal*) przyświecała mi jako to, co sobie przyswajamy albo musimy sobie przyswoić. Cały proces mojego kształcenia przez to właśnie został określony; w tym sensie niemiecki idealizm i literatura klasyczna oznaczały dla mnie niezapieczone źródło świeżego życia” (Spranger 1909: 17) – pisał Spranger w *Vorwort* do swego młodzieńczego dzieła o Humboldtzie.

Prawie dokładnie to samo mógłby powiedzieć o sobie Suchodolski, który w całej swojej twórczości szukał polskiego *humanistischen Bildungsideals*, zgłębiając początkowo przede wszystkim literaturę i filozofię polskiego Oświecenia (Stanisław Staszic) oraz Młodej Polski (Stanisław Brzozowski), a także studiując humanizm anglosaski w wydaniu Irvinga Babbitta (Suchodolski 1936). O ile jednak Spranger przez całe życie pozostał w zasadzie wierny swym młodzieńczym ideałom (zob. Spranger 1958), o tyle Suchodolski przeszedł osobliwą ewolucję: od idei filozofii i wychowania narodowego zabarwionego *Lebensphilosophie* Nietzschego i Bergsona, a także pragmatyzmem Jamesa u schyłku lat 20. XX w., do idei tzw. humanizmu socjalistycznego opartego na marksizmie w powojennej komunistycznej Polsce (zob. *Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego* 1994; Okoń 2000: 391–417).

Suchodolski jest tym polskim pedagogiem kultury, który bodaj najwięcej zawdzięcza Sprangerowi. Stało się tak za sprawą stypendium przyznanego mu przez Fundusz Kultury Narodowej, co było wydarzeniem przełomowym w jego rozwoju intelektualnym i zapoczątkowało odchodzenie od dotychczasowych poglądów na wychowanie. Stypendium to spędził m.in. w Berlinie, studiując w roku akademickim 1926/1927, głównie u Sprangera właśnie.

Był już wtedy po ukończonych w Warszawie studiach polonistycznych o nastawieniu filozoficzno-pedagogicznym, a także autorem licznych recenzji w prasie codziennej, dowodzących rzetelnej znajomości myślicieli zachodnich, w tym niemieckich: Rudolfa Euckena, Oswalda Sprenghera, Ernsta Troeltscha czy Georga Simmla. Co więcej, był też autorem recenzji najnowszych prac humanistów niemieckich, jak choćby Maxa Schelera czy Heinricha Rickerta, by wspomnieć tylko o najśłynniejszych. W świetle publikacji sprzed 1926 r. problematyka niemieckiej pedagogiki kultury, czy – szerzej – humanistyki musiała być dobrze znana Suchodolskiemu już przed wyjazdem do Berlina. Toteż pozostaje otwarte pytanie: czy studia pod kierunkiem Sprangera pozwoliły mu pogłębić posiadaną już wiedzę, czy też raczej przyczyniły się do dopracowania własnego stanowiska? Tak czy inaczej, efektem berlińskich studiów są – nie

licząc cyklu artykułów – dwie znaczące rozprawy w których bardzo wyraźnie widoczne są wpływy Sprangera: *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech* z 1927 r. oraz *Stan badań nad metodologią humanistyki w Niemczech* z 1928 r. Rozprawy te otwierają nowy okres w twórczości Suchodolskiego i aż po czasy powojenne wyznaczyły kierunek jego zainteresowań naukowych.

To dzięki rozprawom Sprangera sprzed 1928 r. zgromadzonym w drugiej części tomu *Kultur und Erziehung* (Kultura i wychowanie) – którego pierwsze wydanie miało miejsce w 1922 r. (zob. Spranger 1928) – Suchodolski zainteresował się filozoficznymi podstawami pedagogiki, pedagogiką „nowego wychowania” (którą szybko się rozczarował), reformą szkolnictwa w Polsce (którą chciał wdrożyć na weimarskiej polityce oświatowej), programami nauczania przedmiotów humanistycznych w szkołach (nawiązując do neohumanizmu), dydaktyką szkoły powszechnej, przed którą postawił nowe zadania: nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie osobowości, kształtowanie indywidualności, wdrażanie do współpracy), wychowaniem obywatelskim (które ma kształcić nie poddanego, lecz obywatela demokratycznego państwa i ma prowadzić do uspołecznienia państwa), wychowaniem dziewcząt (publikując w liberalnych pismach kobiecych), kształceniem nauczycieli i wychowawców (którzy muszą mieć wrodzone predyspozycje i powołanie do swego zawodu), relacją między kształceniem ogólnym a zawodowym (nie dostrzegając tu żadnego konfliktu) itd.

Na początku lat 30. XX w. wpływy humanistyki niemieckiej, w tym Sprangera na Suchodolskiego wyraźnie osłabły. Zwrócił się wówczas ku przeszłości, szukając inspiracji u polskich myślicieli minionych epok. W 1936 r. powstał wydawany do wybuchu wojny, redagowany przez Suchodolskiego kwartalnik „Kultura i Wychowanie”, który uchodzi za najważniejszą trybunę polskiej pedagogiki kultury. Publikowali w nim niemal wyłącznie polscy humaniści, w spisie treści nie sposób znaleźć Sprangera, a w ciągu czterech lat zamieszczony został jedynie jeden tekst Petera Petersena i jeden tekst Wilhelma Flitnera.

Po drugiej wojnie światowej, już u schyłku lat 40. Suchodolski stał się czołowym pedagogiem tzw. humanizmu socjalistycznego i pozostał nim aż do samego końca Polski Ludowej.

* * *

I tak oto wydawać by się mogło, że czasy pedagogiki kultury w Polsce dobiegły końca. Tak się jednak nie stało. Po 1989 r. w toku transformacji polityczno-ustrojowej, zaczęły pojawiać się w polskich naukach o wychowaniu „nieobecne dyskursy” – by przywołać tu bardzo nośne w latach 90. ubiegłego

wieku hasło, będące tytułem popularnej serii wydawniczej redagowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Nieobecne dyskursy – a zatem także i dyskursy zapomniane. A wśród nich zapomniane dyskursy filozoficzno-pedagogiczne, mieszczące się w ramach tradycji *Geisteswissenschaften*; Zaczęto podejmować zaniedbywane z przyczyn ideologicznych po drugiej wojnie światowej historyczne i systematyczne badania z zakresu pedagogiki kultury. Tyle tylko, że pomijając prace Ireny Wojnar – najwybitniejszej uczennicy Suchodolskiego, nieustrudzonej kontynuatorki i propagatorki jego idei humanizmu – badania te miały raczej charakter „niszowy” i po dziś dzień są dość hermetyczne dla przeciętnego pedagoga – żeby wspomnieć tu o twórczości Andrzeja Ciążeli, Andrei Folkierskiej, Bogusława Milerskiego, Sławomira Sztobryna, Lecha Witkowskiego. Niemniej jednak poczynione zostały pierwsze kroki na drodze reinterpretacji pedagogiki kultury, uprawianej z tak wielkim powodzeniem w Drugiej Rzeczypospolitej. Jak się wydaje, teraz nadszedł czas na wieloaspektowe osadzenie polskiej pedagogiki kultury w szerokim kontekście międzynarodowym, zwłaszcza niemieckim – i do tego właśnie w zamierzeniu autora miał się w niewielkim choćby stopniu przyczynić niniejszy tekst.

Bibliografia

- Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego*. 1994. Real Press, Holding Realbud, Warszawa–Kraków.
- Böhm W. 2000. *Wörterbuch der Pädagogik*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Geissler E.E. 2011. *Theodor Litt: Was den Menschen zum menschen macht*, Ergon Verlag, Würzburg.
- Gutjahr-Löeser P., Schulz D., Wollersheim H.-W., Hrsg. 2009. *Theodor Litt – Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition*, Leipziger Universitätsverlag GMBH, Leipzig.
- Haan de G., Rülcker T., Hrsg. 2002. *Hermenautik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*, Peter Lan. Europäischer Verlag der Wissenschaften (Berliner Beiträge zur Pädagogik), Frankfurt am Mein.
- Kuchta J. 1936. *Przedmowa*, [w:] E. Croner, *Pedagogika i psychologia humanistyczna*. Edward Spranger, „Książka”, A. Mazzugato, Lwów, s. 3.
- Litt T. 1927. „Führen” oder „Wachsenlassen”, *eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, B.G. Trebner, Leipzig–Berlin.
- Mońka-Stanikowa A., Mieszalski S., Kotusiewicz A.A., red. 1996. *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1929. *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1935. *Człowiek i wykształcenie w filozofii Wilhelma Humboldta (W setną rocznicę śmierci W. Humboldta 8. IV 1835 r.)*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 164, s. 46.

- Nawroczyński B. 1938. *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa, s. 274.
- Nawroczyński B. 1987a. *Dzieła wybrane*, wybór, przedm. i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, t. 1–2, WSiP, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1987b. *Zasady nauczania*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór, przedm. i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 8.
- Okoń W. 2000. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 391–417.
- Okoń W. 2007. *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 383.
- Spranger E. 1909. *Wilhelm von Humboldt und Humanitätsidee*, Verlag von Reuther & Reichard, Berlin.
- Spranger E. 1924. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Verlag von Max Niemeyer, Halle (Saale), s. 305.
- Spranger E. 1928. *Kultur und Erziehung*, Quelle & Meyer, Leipzig.
- Spranger E. 1958. *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Spranger E. 1985. *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*, tłum. U. Schrade, kons. nauk. B. Skarga, IFiS PAN, Warszawa.
- Spranger E. 1988. *Wilhelm von Humboldt i idea humanizmu*, tłum. H. Depta, [w:] *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, oprac. B. Suchodolski i I. Wojnar, WSiP, Warszawa, s. 213–216.
- Suchodolski B. 1936. *Studia nad humanizmem współczesnym. Irving Babbitt*, Instytut Literacki, Warszawa.
- Szymański M.S. 1997. *Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 3–4, (165–166), s. 227–262.
- Wielka Encyklopedia PWN SA*. 2003. *Litt Theodor*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 62.