

Malwina Rolka

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Goetheańska idea Prowincji Pedagogicznej jako wyraz nowoczesnego sposobu myślenia o edukacji jednostki i społeczeństwa

Wprowadzenie

We współczesnym dyskursie pedagogicznym pojęcia edukacji i rozwoju wzajemnie się dopełniają oraz pozostają ze sobą w ścisłym związku, który można rozważać w wielu teoretycznych i praktycznych kontekstach. Z perspektywy badania historii pojęć i idei, wyznaczających horyzont namysłu nad fenomenem wychowania i wykształcenia człowieka na przestrzeni dwóch ostatnich stuleci, szczególnie interesujące wydaje się pytanie o genezę oraz konsekwencje pojmowania i definiowania procesu edukacyjnego jako nierozzerwalnie skorelowanego z kategorią rozwoju (tak jednostkowego, jak i społecznego). Źródła tych tendencji, wyznaczających ramy nowoczesnego spojrzenia na edukację, można odnaleźć w niemieckim pojęciu *Bildung*, które w znanym dziś znaczeniu rozpowszechniło się w drugiej połowie XVIII wieku, owocując narodzinami i bujnym rozkwitem nowego gatunku powieści, nazywanej edukacyjną lub rozwojową (niem. *Bildungsroman*, *Entwicklungsroman*). Pierwsze monumentalne dzieło z tego gatunku, stanowiące zarazem „paradygmatyczną figurę niemieckiej powieści edukacyjnej”¹ – *Lata nauki i wędrówki Wilhelma Meistra* – zawdzięczamy Johannowi Wolfgangowi Goethemu, który to właśnie za jego sprawą zyskał w oczach Tomasza Manna

¹ K. H. Bohrer, *Absolutna terażniejszość*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 8-9.

miano „pedagoga w najdoskonalszym tego słowa znaczeniu”². O pedagogicznym geniuszu Goethego, a tym samym o przełomowym znaczeniu jego powieści, decyduje ujęcie problemu edukacji jednostki w optyce „związku autobiograficznego samokształcenia i samospełnienia z myślą wychowawczą w ten mianowicie sposób, że idea wychowawcza tworzy przejście, most między światem wewnętrzną osobowości ludzkiej a światem społecznością”³. Choć zarys sformułowanego w tym duchu programu wychowania człowieka ujawnia się stopniowo w toku przygód i w doświadczeniach życiowych głównego bohatera, to ideał *Bildung* pojawia się w postaci w pełni skryształizowanej dopiero w drugiej części powieści – *Latach wędrówki Wilhelma Meistra* – gdzie „myśl wychowawcza zwraca się na zewnątrz, ku zagadnieniom obiektywnym, społecznym, politycznym, a centralnym punktem tego dzieła jest jak wiadomo surowa i piękna utopia *Prowincji Pedagogicznej*”⁴.

W literackim obrazie *Prowincji Pedagogicznej* odnajdujemy nie tylko projekt instytucji wychowawczej określanej w powieści mianem „związku” bądź „zakładu” pedagogicznego⁵ pomyślanego na miarę potrzeb rozwijającego się u progu XIX wieku nowego typu społeczeństwa, ale przede wszystkim nowoczesną ideę edukacji, w myśl której – by posłużyć się słowami Goethego z jednej z jego słynnych rozmów z Johannem Peterem Eckermannem – „każdy musi właściwie kształcić się jako odrębna istota, ale winien starać się pojąć, co stanowimy wszyscy jako jedna całość”⁶, ponieważ „tylko wszyscy ludzie razem wzięci tworzą człowieczeństwo”⁷. Z tego humanistycznego przesłania *Wilhelma Meistra* dają się już odczytać podstawowe rysy nowoczesnego rozumienia edukacji jako czynnika decydującego o moralnym i intelektualnym postępie ludzkości, który jednakże dokonuje się za sprawą wychowania i kształcenia jednostkowego, zmierzającego do uformowania osobowości

² T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, w: T. Mann, *Eseje*, przeł. J. Błoński i in., PIW, Warszawa 1964, s. 117.

³ T. Mann, *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*, w: T. Mann, *Eseje*, dz. cyt., s. 252.

⁴ T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, dz. cyt., s. 117.

⁵ Por. J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, przeł. P. Chmielowski, nakład i druk S. Lewentala, Warszawa 1893, s. 587, 666. Ze względu na niedoskonałości polskiego przekładu wskazywane zarówno przez samego tłumacza, jak i komentatorów, cytowane w artykule fragmenty powieści zostały poprawione w oparciu o następujące wydania niemieckie: J. W. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Aufbau-Verlag, Berlin-Weimar 1971 oraz J. W. Goethe, *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Aufbau-Verlag, Berlin-Weimar 1972.

⁶ J. P. Eckermann, *Rozmowy z Goethem*, t. I, przeł. K. Radziwiłł, J. Zeltzer, PIW, Warszawa 1960, s. 217.

⁷ Tamże, s. 217.

wysocze zindywidualizowanej, aktywnej, nowatorskiej i przedsiębiorczej, ale jednocześnie świadomej swojej roli we wspólnocie i gotowej poświęcić własne życie bezinteresownemu działaniu na rzecz jej dobra. Ujęcie edukacji jako dynamicznego procesu syntetyzującego indywidualne i społeczne aspekty ludzkiego życia znalazło swój wyraz w zasadach funkcjonowania, strukturze i zadaniach Prowincji Pedagogicznej, które nie tyle obrazują elementy utopijnego systemu oświaty, co odsłaniają uniwersalne przesłanki nowoczesnego modelu wychowania i kształcenia, wyznaczające także horyzont współczesnego myślenia o edukacji i definiowania jej w kontekście pojęć takich jak rozwój, przedsiębiorczość czy innowacyjność.

Ideał *Bildung* w *Wilhelmie Meistrze*

Lata nauki i wędrówki Wilhelma Meistra – pisane przez Goethego w zasadzie przez całe jego życie twórcze⁸ – można nazwać za Tomaszem Mannem „powieścią wychowawczą i rozwojową”⁹ ze względu na podporządkowanie fabuły dzieła idei odnajdującej swój adekwatny wyraz w słowie *Bildung*, należącym do tych „specyficznym niemieckich pojęć, których treść i pojemność znaczeniowa nie pokrywają się z pojęciami zachodnimi”¹⁰. Reinhart Koselleck, analizując rozbieżności znaczeniowe pomiędzy niemieckim terminem *Bildung* a stosowanymi dlań odpowiednikami w językach angielskim i francuskim, takimi jak *culture*, *education*, *civilisation*, *formation* czy *instruction*, naświetla zarazem istotę trudności translatorskich, z którymi borykają się tłumacze i komentatorzy tekstów kultury niemieckiej, wskazujący zazwyczaj, że „w zależności od kontekstu może on oznaczać edukację, kulturę lub rozwój (postęp)” a „czasami rozmaite konotacje tego terminu łączy się razem dla oznaczenia postępu pedagogicznego czy efektu akulturacji lub rozwoju

⁸ Pracę nad powieścią o losach Wilhelma Meistra Goethe rozpoczął już w 1777 roku jako aktywny działacz formacji *Sturm und Drang*, zrzeszającej pokolenie młodych niemieckich literatów i poetów występujących przeciwko skrajnie racjonalistycznej antropologii oświecenia. Pierwotny pomysł dzieła, zasadzający się na idei wychowania estetycznego, nigdy nie doczekał się jednak pełnej realizacji i został zarzucony przez autora w połowie lat osiemdziesiątych. Goethe powrócił do pisania powieści w 1793 roku, zmieniając jednak koncepcję dzieła, co zaowocowało w trzy lata później wydaniem *Lat nauki Wilhelma Meistra*. Z kolei druga część powieści – *Lata wędrówki Wilhelma Meistra* – ukazała się dopiero w 1829 roku, czyli na trzy lata przed śmiercią autora.

⁹ T. Mann, *Sztuka powieści*, w: T. Mann, *Eseje*, dz. cyt., s. 376.

¹⁰ R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, w: R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, przeł. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 418.

etycznego czy rezultatu samorealizacji”¹¹. Źródłem tej wieloznaczności należy poszukiwać w etymologii słowa *Bildung*, które wywodzi się od czasownika *bilden*, oznaczającego czynność nadawania kształtu i odnoszącego się początkowo do działalności ludzkiej o charakterze czysto fizycznym, takiej jak ciosanie czy uderzanie oraz jej materialnych wytworów. Wraz z rozwojem języka niemieckiego jego zakres semantyczny stopniowo rozszerzał się, obejmując również inne sfery aktywności kulturalnej człowieka, w obrębie których już od połowy XVIII wieku słowo *Bildung* zaczęło oznaczać „kształt, postać, ale także czynność kształtowania, nadawania formy, nawet tworzenia oraz jej efekty”¹². W *Latach nauki i wędrówki Wilhelma Meistra*, stanowiących jeden z kamieni węgielnych niemieckiej tradycji *Bildung*, pojęcie edukacji człowieka obejmuje przede wszystkim to właśnie „aktywne znaczenie, mianowicie tworzenia, kształtowania, uchwytnie w sferze kształtującej twórczości, np. garncarza, dające się przenosić na zjawiska twórczości duchowej”¹³, które łączy aspekt wychowawczy powieści z jej charakterem rozwojowym. Już sama fabuła utworu, opierająca się na motywie wędrówki głównego bohatera jako alegorii procesu dojrzewania i doskonalenia ludzkiej osobowości w myśl zasady, że „wszystko, co nas spotyka, pozostawia po sobie ślady; wszystko niepostrzeżenie przyczynia się do naszego wykształcenia (*Bildung*)”¹⁴, odślania ścisły związek pomiędzy edukacją i kategorią rozwoju, mający swe źródła w „Goetheańskiej antropologii, w której człowiek nigdy nie bywa traktowany jako twór skończony, znieruchomiały”¹⁵. Choć *Lata nauki Wilhelma Meistra* stanowią przede wszystkim studium indywidualnej drogi edukacyjnej bohatera wyznaczonej przez „ideę przyswajania sobie i samodzielnego rozwijania kultury duchowej”¹⁶, to zarysowujący się w kolejnych księgach projekt *Bildung* zyskuje coraz szerszy zasięg, ponieważ wiedzie do postulatu „pracy nad człowiekiem, nad człowieczeństwem, nad ludzkością i – jak świadczą *Lata wędrówki* – prowadzi do świata zagadnień

¹¹ F. C. Beiser, *The Romantic Imperative. The Concept of German Early Romanticism*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England 2003, s. 26.

¹² Por. M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, Wyd. Aureus, Kraków 1998, s. 51.

¹³ R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, dz. cyt., s. 420.

¹⁴ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 328.

¹⁵ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 240.

¹⁶ T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, dz. cyt., s. 116.

społecznych¹⁷, sięgających w dziele Goethego problemów społeczeństw europejskich w dobie wielkich przemian.

Zgodnie ze stanowiskiem Fredericka Charlesa Beisera, lokującego rozwój pojęcia *Bildung* w obrębie trzech wielkich nurtów tradycji niemieckiej u progu XIX wieku – *Aufklärung* (oświecenia), *Sturm und Drang* („burzy i naporu”) i *Klassik* (klasycyzmu) – reprezentujących odmienne sposoby jego rozumienia, perspektywa nakreślona przez Goethego w *Wilhelmie Meistrze* wpisuje się w ostatni z nich, charakteryzujący się ujęciem edukacji człowieka w terminach estetycznych, które wyznaczają istotę antropologicznego ideału „pięknej duszy”¹⁸. Biorąc jednak pod uwagę zasadniczą treść oraz historię powstawania *Wilhelma Meistra*, trudno nie zaliczyć Goethego do przedstawicieli dwóch pozostałych nurtów kształtujących oblicze dyskusji na temat *Bildung* w drugiej połowie XVIII wieku. Należy pamiętać, że młody Goethe był jednym z najbardziej aktywnych twórców i ideologów formacji *Sturm und Drang* (1770-1790), a w „teatralnym posłannictwie” Wilhelma, który w pierwszych księgach powieści wciąż żywi przekonanie, że swoją drogę *Bildung* „odnaleźć może tylko w teatrze i tylko w tym jednym żywiole może się poruszać i kształcić zgodnie ze swoim życzeniem”¹⁹, odnajdujemy podobieństwo do bohatera innego utworu pochodzącego z tego okresu, tyle tylko, że ostatecznie

„historia rozczarowań i życiowych klęsk odrąconego przez salonowe towarzystwo mieszczańskiego entuzjasty z *Cierpień młodego Wertera* zostaje zastąpiona w *Latach nauki* dziejami duchowego rozwoju i światowego awansu młodzieńca wywodzącego się z zamożnej rodziny kupieckiej, a wchodzącego potem w najściślejsze, także i rodzinne, związki z arystokracją”²⁰.

Ta zasadnicza zmiana perspektywy sprawia, że w Goetheańskim ideale *Bildung* silnie oddziałuje także orientacja oświeceniowa, ponieważ w powieści wspomniana arystokracja jest zrzeszona w tzw. Towarzystwie z Wieży, którego działalność „opiera się na tym, aby każdy według swych możliwości i swego przeznaczenia został oświecony”²¹. Towarzystwo z Wieży, stanowiące

¹⁷ Tamże, s. 116.

¹⁸ Por. F. C. Beiser, *The Romantic Imperative. The Concept of German Early Romanticism*, dz. cyt., s. 28.

¹⁹ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 225.

²⁰ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 21.

²¹ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 760.

rodzaj związku na podobieństwo popularnych w drugiej połowie XVIII wieku łóż masonskich, jednoczy środowisko postępowych przedsiębiorców i wizjonerów, upatrujących w edukacji szansy na realizację oświeceniowego postulatów rozwoju moralnego i społecznego ludzkości, dlatego też „ze starej wieży ma wyjść stowarzyszenie, które może rozprzestrzenić się we wszystkich częściach świata i do którego można będzie wstępować w każdym jego zakątku”²².

Ze względu na rolę Towarzystwa z Wieży w procesie wychowania bohatera koncepcja *Bildung* sformułowana w *Wilhelmie Meistrze* reprezentuje zdominowany oświeceniowo-pedagogiczny etap w historii niemieckiego pojęcia edukacji²³, a przyjęta przez Goethego orientacja decyduje ostatecznie o społecznym charakterze *Bildung* Wilhelma. Pomimo że w *Latach nauki* autor przedstawia przede wszystkim proces rozwoju osobowości bohatera, to już w samym jego przebiegu, nad którym w tajemniczy sposób czuwa Towarzystwo z Wieży, ujawnia się dążenie do podporządkowania indywidualnego wymiaru *Bildung* życiu wspólnoty, znajdujące swój wyraz w głoszonym przez jego przedstawicieli poglądzie, że wyższe stadium wychowania człowiek może osiągnąć jedynie wówczas, gdy „uczy się żyć dla innych, a o sobie samym zapominać wśród obowiązkowej działalności. Wtedy poznaje on siebie samego, gdyż dopiero działanie właściwie porównuje nas z innymi”²⁴. Zgodnie z tym przekonaniem rozwój ludzkiej osobowości dokonuje się w działaniu wśród i na rzecz innych, które wypływa z moralnego imperatywu samoograniczenia w imię humanistycznej idei człowieczeństwa, zilustrowanej w powieści zarówno filantropijną i nowatorską działalnością Towarzystwa z Wieży, jak również kierunkiem, jaki ostatecznie przybiera edukacja głównego bohatera. W związku z tym w świetle antropologii Goethego „człowiek nie wcześniej będzie szczęśliwy aż jego bezwzględne dążenie samo sobie wyznaczy granicę”²⁵. Na nadrzędny charakter imperatywu samoograniczenia dobitnie wskazuje już podtytuł *Lat wędrówki – Die Entsagenden* – oznaczający dosłownie „wyrzekającego się”. W drugiej części powieści losy bohatera zostają mu w pełni podporządkowane: Wilhelm porzuca ostatecznie marzenia o teatrze,

²² Tamże, s. 441.

²³ R. Koselleck wyróżnia trzy etapy rozwoju pojęcia *Bildung* w kulturze niemieckiej: „Stosując pogrubiony raster, można podzielić historię pojęcia edukacji na trzy etapy: na etap zdominowany teologicznie, oświeceniowo-pedagogicznie i na etap nowoczesny, określony przede wszystkim postawą autorefleksyjną”, R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, dz. cyt., s. 422.

²⁴ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 384.

²⁵ Tamże, s. 432.

uczy się roli ojca wychowując swojego syna Feliksa, a osobiste szczęście u boku ukochanej Natalii odsuwa w czasie, aby zdobyć okazujące się jego prawdziwym powołaniem wykształcenie chirurgiczne, pozwalające skutecznie działać na rzecz ogólnoludzkiego dobra²⁶ w myśl zasady zaszczerpionej bohaterowi przez jednego z mentorów Towarzystwa z Wieży – Leonarda:

„gdzie jestem użyteczny, tam moja ojczyzna! [...] Kiedy więc powiadam: «niech każdy dąży wszędzie do bycia użytecznym dla siebie i innych!», nie jest to ani morałem, ani radą, lecz maksymą samego życia»²⁷.

Jak czytamy w jednym z listów Wilhelma do Natalii, nadrzędnym celem edukacji bohatera staje się ostatecznie udział w realizacji wielkiego planu Towarzystwa z Wieży, zakładającego budowę nowoczesnego społeczeństwa w Ameryce, w ramach której pragnie działać „jako pożyteczny i niezbędny członek społeczeństwa”²⁸. W ten sposób w *Latach wędrówki* zmianie ulega rola Wilhelma jako głównego bohatera powieści:

„Teraz jest nim o tyle, o ile pozostaje najwyższym świadkiem i obserwatorem zdarzeń. Jemu też główni rezonerzy oraz reżyserzy wielkich przedsięwzięć społecznych wyjaśniają i komentują zarówno swoje plany, jak przede wszystkim w pełni już teraz sformułowany nowy ideał *Bildung* – tj., wykształcenia specjalisty, zdolnego do fachowego spełnienia ściśle określonej pracy w społeczeństwie – oraz etyczną zasadę *Entsagung*, wyrzeczenia, samoograniczenia, mającą

²⁶ Jak podkreśla Zygmunt Łempicki, idea wyrzeczenia, której poddaje się Wilhelm w drugiej części powieści Goethego, jest nie tylko nadrzędnym celem *Bildung* bohatera, ale także moralnym imperatywem, wyznaczającym drogi życiowej aktywności każdego z członków Towarzystwa z Wieży: „Wszystkie postacie działające w *Latach wędrówki* rezygnują [...] na rzecz pewnej społeczności, świadomie i celowo wchodzą w skład tej społeczności, poddając się karnie jej wymaganiom i w jej ramach wykonywując swój zawód”, Z. Łempicki, *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, w: Z. Łempicki, *Wybór pism, t. I: Renesans, oświecenie, romantyzm i inne studia z historii kultury*, PWN, Warszawa 1966, s. 404. Jednocześnie Łempicki zaznacza, że „filozofia rezygnacji wieku dojrzałego”, charakterystyczna dla ostatnich dzieł Goethego, „pozbawiona jest zarówno wszelkich cech ascetyzmu, jak też zaparcia się indywidualności, której walory Goethe zawsze wysoko cenił i uznawał. Jest ona wynikiem tylko przekonania o potrzebie ludzkiego samoograniczenia się w interesie dobra ogółu i wyższych celów”. Tamże, s. 400.

²⁷ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 757.

²⁸ Tamże, s. 698.

kształtować zarówno prywatne życie jednostki, jak i jej udział w życiu wspólnoty²⁹.

Obu tym priorytetom podporządkowane zostają zasady wychowania i kształcenia dzieci w Prowincji Pedagogicznej, stanowiącej rodzaj nowoczesnego zakładu edukacyjnego, pełniącego niezwykle istotną rolę w działalności i planach Towarzystwa z Wieży.

Edukacja w Prowincji Pedagogicznej

O istnieniu Prowincji Pedagogicznej Wilhelm dowiaduje się podczas rozmowy z Leonardem na temat edukacji swojego syna Feliksa. Choć miejsce to Leonard uznaje za „rodzaj utopii”, to zarazem jest przekonany, że Wilhelm tam właśnie odnajdzie odpowiednie warunki oraz wychowawców, którym „będzie mógł z ufnością powierzyć chłopca i mieć nadzieję najpomyślniejszego wyniku pod mądrym kierunkiem³⁰”. Kiedy Wilhelm i Feliks docierają do położonej w pięknej nizinnej okolicy Prowincji Pedagogicznej, napotykają społeczność, żyjącą wedle precyzyjnie określonego hierarchicznego porządku, przejawiającego się już w ubiorze wychowanków, ich sposobie zachowywania się oraz gestach, których początkowo przybysze nie rozumieją. W Prowincji Pedagogicznej nad sprawami edukacji czuwa Starszy reprezentowany przez Trzech, którzy, „udzielając Wilhelmowi wyjaśnień na temat systemu wychowawczego zakładu, mówią nie o programie nauczania, ale o celach i metodach wychowania moralnego³¹”, stanowiącego nadrzędny wymiar ideału *Bildung* w powieści Goethego. Dlatego też, jak podsumowuje Tomasz Mann, w Prowincji Pedagogicznej

„pojęcie człowieczeństwa, ludzkiej godności, postawy etycznej i wykształcenia zbiega się tak ściśle z ideą uświęconego porządku i hierarchii, z tak silnym poczuciem czci, tradycji, symbolu, tajemnicy, dyscypliny, rytmu tanecznego, niemal choreograficznego powiązania przy jednoczesnej swobodzie³²”.

²⁹ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 212.

³⁰ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 587.

³¹ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 59.

³² T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, dz. cyt., s. 215.

To właśnie za sprawą znaczenia, jakie Goethe nadaje rozwojowi moralnemu człowieka, życie w Prowincji Pedagogicznej przypomina „zarazem surowy i pogodny sen o wychowaniu i kształceniu młodzieży, gdzie można jeszcze wyczuć wiele z osiemnastowiecznego humanizmu”³³. Oświeceniowa orientacja humanizmu Prowincji Pedagogicznej wyraża się w przyjęciu za punkt wyjścia procesu wychowawczego skrajnie antropocentrycznej wizji świata, w ramach której jednostka może doskonalić się moralnie i osiągnąć szlachetność ducha jedynie w życiu czynnym, zyskującym najwyższą wartość dzięki działalności filantropijnej, podporządkowanej programowi rozwoju społecznego sformułowanemu przez Towarzystwo z Wieży. Drogi do tego celu mentorzy Wilhelma upatrują w nowoczesnym modelu edukacji jako fundamencie nowego ładu społeczno-moralnego, dlatego też wyraźnie podkreślają misję Prowincji Pedagogicznej w swoich planach emigracyjnych:

„stały związek z owym zakładem pedagogicznym stanie się dla nas w najwyższym stopniu pożyteczny i konieczny. Musimy działać i nie możemy myśleć o kształceniu, lecz naszym najwyższym obowiązkiem jest przyciągać do siebie ludzi wykształconych”³⁴.

Idea Prowincji Pedagogicznej łączy tym samym przeszłość i przyszłość, ponieważ choć z jednej strony służy ona kultywowaniu tradycji i wychowaniu moralnemu, to z drugiej „przez swą otwartość na nowe idee i odwagę w ich dydaktycznym zastosowaniu przygotowuje pracowników i artystów dla związku wychodźców, kształtuje nowych wędrowców”³⁵.

Pierwsza ze składowych modeli edukacji realizowanego w Prowincji Pedagogicznej – wychowanie moralne – opiera się na idei „wyższej mądrości powszechnej”³⁶ wyłożonej Wilhelmowi przez jednego z Trzech:

„natura dała każdemu wszystko, czego potrzebowałby w przeciągu dłuższego lub krótszego czasu; rozwinąć to jest naszym obowiązkiem, choć często lepiej rozwija się samo. Ale jednej rzeczy nikt ze sobą na świat nie przynosi, a przecież jest ona tym, co sprawia, że człowiek w pełni może stać się człowiekiem”³⁷.

³³ Tamże, s. 215.

³⁴ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 666.

³⁵ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 239.

³⁶ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s.

³⁷ Tamże, s. 598.

Tym, czego jednostka nie przynosi ze sobą na świat i co dać jej może jedynie wychowanie, jest zasada szacunku (*Ehrfurcht*) wyznaczająca tak ramy edukacji moralnej, jak i aksjologiczny wzorzec człowieczeństwa, którym podporządkowany jest przebieg procesu wychowawczo-dydaktycznego w Prowincji Pedagogicznej. W związku z tym za najwyższy wymiar kary nakładany na protegowanych utopijnej instytucji Goethego uchodzi „uznanie ich za niegodnych okazywania szacunku i za zmuszonych do przedstawiania się jako nieokrzescani i niewykształceni”³⁸. W rozmowie ze zwierzchnikami Prowincji Wilhelm poznaje trzy wymiary okazywania szacunku, oddające zarazem trzy stopnie wychowania moralnego i odpowiadające tajemniczemu językowi gestów jej wychowanków. Pierwszy z nich, uobecniający się w geście rąk skrzyżowanych na piersi i wzroku zwróconemu ku niebu, wyraża „szacunek względem tego, co jest nad nami”, przy czym warto nadmienić, że choć Goethe wprowadza w tym miejscu ideę Boga, to służy mu ona jedynie do usankcjonowania w procesie wychowawczym autorytetu „rodziców, nauczycieli i przełożonych”, który w rzeczywistości stanowi podłoże kształtowania u wychowanka postawy posłuszeństwa względem norm i zasad życia społecznego. Drugi wymiar okazywania szacunku, symbolizowany przez ręce splecione na plecach i spuszczonego wzrok, obejmuje „to, co pod nami”, a zatem cały świat przyrody, który jest źródłem trwania człowieka, dostarczającym mu zarazem rozkoszy i cierpienia. I wreszcie trzeci wymiar, któremu w języku gestów odpowiada prosta postawa, głowa zwrócona w prawo oraz zajęcie odpowiedniego miejsca w szeregu, odznacza się okazywaniem szacunku względem kogoś równego sobie³⁹. Edukacja w Prowincji Pedagogicznej ma zatem przede wszystkim na celu rozwój moralnej osobowości człowieka, która swoją dojrzałość osiąga wówczas, gdy wszelka aktywność życiowa jednostki zostaje podporządkowana imperatywowi szacunku względem tego, co wobec niej zewnętrzne: Boga, innych ludzi oraz świata przyrody. Jego trzy wymiary, wyznaczające strukturę wychowania moralnego w Prowincji Pedagogicznej i określające zarazem zasady życia społecznego jej mieszkańców, stanowią fundament, na którym dopiero może w pełni rozwinąć się postawa rezygnacji, decydująca o moralnej doskonałości człowieka.

Słowu *Ehrfurcht*, stosowanemu przez Goethego na określenie centralnej kategorii jego koncepcji wychowania moralnego, a w języku niemieckim oznaczającego postawę głębokiego szacunku lub czci, zostaje w powieści nadany wydzźwięk religijny. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że edukacja

³⁸ Tamże, s. 607.

³⁹ Por. tamże, s. 599.

moralna w Prowincji Pedagogicznej zasadza się na wykształceniu w naturze człowieka „zmysłu wyższego, który jedynie u szczególnie obdarowanych rozwija się sam przez się i to właśnie oni od dawna uważani są za świętych, za bogów”⁴⁰. Ów zmysł wyższy, poddający działania jednostki imperatywowi szacunku we wszystkich jego wymiarach, kształtuje się na drodze religii, która tym samym zostaje podporządkowana moralności i zredukowana do jej funkcji. Ten aspekt koncepcji Goethego najpełniej ujawnia się w wykładzie zwierzchników Prowincji dotyczącym trzech rodzajów religii, z których każdy jest ściśle podporządkowany jednemu z wymiarów *Ehrfurcht*. I tak religia etniczna opiera się na czci wobec tego, co przewyższa człowieka, a religia filozoficzna na szacunku względem równego sobie, ponieważ „filozof, stojąc pośrodku, musi wszystko, co wyższe przyciągać do siebie, a wszystko, co niższe, wynosić ku sobie i tylko pozostając na tej środkowej pozycji zasługuje na miano mędrca”⁴¹. Ostatnia z nich – religia chrześcijańska – zasadza się natomiast na szacunku względem tego, co pod nami, dlatego też do jej istoty należy „nie tylko ziemię mieć pod sobą i powoływać się na wyższe miejsce urodzenia, ale również poniżenie i ubóstwo, szyderstwo i pogardę, hańbę i nędzę, cierpienie i śmierć uznawać za boskie”⁴². W koncepcji *Bildung* Goethego wyniesienie moralności ponad religię zostaje ostatecznie usankcjonowane w podporządkowaniu jej trójstopniowej strukturze wychowania moralnego, ponieważ, podobnie jak w przypadku trzech wymiarów zasady *Ehrfurcht*, dopiero wszystkie wskazane rodzaje tworzą „prawdziwą religię”, wiodącą do osiągnięcia postawy szacunku względem samego siebie, która oznacza, że człowiek „jest najlepszą rzeczą stworzoną przez Boga i naturę, a nawet, że na tej wyżynie może pozostać, nie upadając na powrót w pospolitość za sprawą pychy i egoizmu”⁴³. Ostatecznym celem religii nie jest zatem Bóg, lecz człowiek, dlatego, jak słusznie zauważa Zygmunt Łempicki, Goethe „przez swoją religię czci, którą sformułował w *Latach wędrówki* [...] przeniósł cały punkt ciężkości «z tamtego świata» na ten świat, oddzielając w zupełności w duchu postępowych myśli epoki religię od wiary”⁴⁴. Wskazywana przez Łempickiego tendencja odsłania zarazem oświeceniową orientację Goetheańskiego ideału *Bildung*, wykazującego cechy charakterystyczne dla naukowego światopoglądu epoki światła, wedle którego, jak dowodzi Bronisław Baczko,

⁴⁰ Por. tamże, s. 600.

⁴¹ Tamże, s. 600.

⁴² Tamże, s. 600.

⁴³ Tamże, s. 601.

⁴⁴ Z. Łempicki, *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, dz. cyt., s. 401-402.

„religia stawała się zewnętrznym wobec badacza obiektem, przestała być przeżywana jako wiara, i przekształcała się w zespół faktów poddających się analizie wedle rygorów obowiązujących przy badaniu wszelkich faktów”⁴⁵.

Zgodnie z tą tendencją wychowankowie Prowincji Pedagogicznej po osiągnięciu odpowiedniego poziomu wychowania zapoznają się z każdą z religii w specjalnie przystosowanych galeriach, gdzie w dziełach sztuki zawarta jest ich historia przedstawiona jako zbiór faktów⁴⁶. W konsekwencji humanizm Goethego sprowadza się do odebrania religii autonomii i zredukowania jej do roli środka wychowania moralnego, co sprawia, że w *Latach wędrówki Wilhelma Meistra* mamy do czynienia z oświeceniowym dążeniem do „konstruowania takiej idei boga, aby współdziałała ona w uzyskaniu najbardziej koherentnej interpretacji przyrody i najbardziej harmonijnego układu stosunków społeczno-moralnych”⁴⁷.

Drugą z istotnych składowych modelu edukacji w Prowincji Pedagogicznej jest specjalistyczne wykształcenie zawodowe, którego idea ściśle wiąże się z przedstawioną koncepcją wychowania moralnego, ponieważ jednostka pozbawiona odniesienia do transcendencji, gwarantowanego dotychczas przez religię, pełnię swojego człowieczeństwa może osiągnąć jedynie w życiu ziemskim, stąd jej fundamentalnym zadaniem staje się działanie w świecie, zmierzające do budowy idealnego społeczeństwa. W związku z tym bohaterowie *Lat wędrówki* zostają przedstawieni jako ludzie czynu, co przekłada się jednocześnie na sposób działania Prowincji Pedagogicznej, gdzie podstawowym środkiem wychowania jest praca, „której zadaniem jest nie tylko tworzyć nowe rzeczy, ale to, co stworzone utrzymać i następnym generacjom przekazać, tak ażeby przeszłość mogła przejść w teraźniejszość”⁴⁸. Aby jednak człowiek mógł skutecznie działać w świecie, musi zdobyć odpowiednie umiejętności i kompetencje, pozwalające na osiągnięcie najwyższego stopnia doskonałości w wybranej profesji. Dlatego wśród przedstawicieli Towarzystwa z Wieży dominuje przekonanie, że „błazenstwem jest nasze

⁴⁵ B. Baczek, *Filozofia francuskiego oświecenia i poszukiwanie człowieka konkretnego*, w: B. Baczek, *Człowiek i światopoglądy*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 34.

⁴⁶ Por. J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 602.

⁴⁷ B. Baczek, *Filozofia francuskiego oświecenia i poszukiwanie człowieka konkretnego*, dz. cyt., s. 37.

⁴⁸ Z. Łempicki, *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, dz. cyt., s. 403.

ogólne wykształcenie (*Bildung*) i wszystkie instytucje w tym celu powołane⁴⁹, ponieważ

„wszelkie życie, wszelki czyn, wszelką sztukę powinno poprzeczć rzemiosło, które przyswoić można jedynie dzięki ograniczeniu. Dobra znajomość i wykonywanie jednego z nich zapewnia wyższe wykształcenie (*Bildung*) niż połowiczne opanowanie stu innych⁵⁰.”

Specjalizacja zawodowa okazuje się kluczowym elementem ideału *Entsagenden*, wyznaczającego zarazem cele i metody wychowania w Prowincji Pedagogicznej, w której „wszelka skłonność do zawodu jest popierana i pielęgnowana⁵¹, co odnajduje swój wyraz w „odseparowaniu wszelkich działań⁵² podejmowanych w utopijnym zakładzie edukacyjnym Goethego. Zarazem jednak wybór drogi kształcenia zawodowego jest tutaj uzależniony od indywidualnych predyspozycji, talentów i zainteresowań, stąd „wychowankowie są na każdym kroku poddawani próbie, przy czym rozpoznaje się ku czemu właściwie dąży ich natura⁵³. Jak konkluduje Tomasz Mann, „wychowanie tego rodzaju jest indywidualne, ale nie indywidualistyczne⁵⁴, ponieważ z jednej strony gwarantuje jednostce drogę rozwoju zgodną z jej naturalnymi uzdolnieniami, natomiast z drugiej zmierza do eliminacji postawy egoizmu na rzecz poświęcenia w imię wyższego celu, jakim jest idea ogólnoludzkiego dobra. Egzemplifikacją tego ideału wykształcenia są losy samego Wilhelma Meistra, który, porzuciwszy marzenia o teatrze, odnajduje swoje powołanie w zawodzie chirurga, doskonaląc swoje umiejętności początkowo za sprawą studiów anatomicznych, następnie dzięki praktyce w szpitalu miejskim i wreszcie pod okiem wyspecjalizowanego w obranej dziedzinie mistrza. Wybór drogi zawodowej Wilhelma jest podyktowany właśnie ideałem wyrzeczenia i specjalizacji, pozwalającym bohaterowi podjąć pracę wśród najniższych warstw społecznych i tym samym stać się użytecznym w wielkim przedsięwzięciu budowy nowego społeczeństwa⁵⁵.”

⁴⁹ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 697.

⁵⁰ Tamże, s. 592.

⁵¹ T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, dz. cyt., s. 216.

⁵² J. W. Goethe, *Wilhelm Meister (obie części)*, dz. cyt., s. 592.

⁵³ Tamże, s. 592.

⁵⁴ T. Mann, *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, dz. cyt., s. 216.

⁵⁵ Warto nadmienić, że koncepcja kształcenia zawodowego w Prowincji Pedagogicznej, zorientowana na wąską specjalizację i wyrastająca z postulatu rezygnacji, koresponduje z protestancką ideą zawodu-powołania (*Beruf*). Jak wskazuje Max Weber, u źródeł kształtowania się etyki protestanckiej leży przekonanie, że „praca jest wyznaczonym przez Boga

Podsumowanie

Pomimo że idea Prowincji Pedagogicznej narodziła się przeszło dwa wieki temu, to wciąż stanowi istotny punkt odniesienia dla poszukiwania i badania założeń oraz postulatów, które tkwią u źródeł współczesnego myślenia o edukacji, wyznaczając kierunek poszukiwania nowych rozwiązań w dziedzinie wychowania i kształcenia człowieka. W najbardziej ogólnym sensie można stwierdzić, że koncepcja *Bildung* wyłożona w *Latach wędrówki Wilhelma Meistra* stanowi jeden z pierwszych projektów nowoczesnej edukacji, która „jest rezultatem oświecenia i jednocześnie odpowiedzią na oświecenie”⁵⁶, w związku z czym można opisać ją w sposób analogiczny względem niego „jako raz powstałe w historii wyzwanie, prowokujące do wciąż nowych odpowiedzi”⁵⁷. Na taki sposób rozumienia problemu wychowania i wykształcenia człowieka składa się w dziele Goethego kilka zasadniczych elementów, które we współczesnym dyskursie pedagogicznym wciąż odgrywają fundamentalną rolę. Pierwszym z nich jest ujęcie edukacji jako podstawowego warunku postępu dziejowego, który łączy się w sposób nierozzerwalny z nadaniem jej charakteru społecznego, generując konieczność

samoistnym celem życia w ogóle”, stąd „Opatrzność Boża przygotowała każdemu bez wyjątku zawód-powołanie, który powinien on uznać i w którym powinien pracować”, M. Weber, *Asceza i duch kapitalizmu*, w: M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, H. Walicki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1983, s. 91-92. Jednocześnie „tym, czego żąda Bóg nie jest praca jako taka, lecz racjonalna praca w zawodzie”, która wymaga metodycznego i systematycznego doskonalenia umiejętności i kompetencji, czyli stałego podnoszenia poziomu specjalizacji zawodowej, Tamże, s. 93. W ramach pierwotnej etyki protestanckiej idea zawodu-powołania jest nierozzerwalnie związana z postawą *ascezy wewnątrzświatowej*, polegającej na rezygnacji z wszelkich pokus, które niesie ze sobą posiadanie dóbr zdobytych dzięki wyspecjalizowanej pracy w zawodzie. W związku z powyższym „dwoma głównymi elementami tej nauki był nacisk na odpowiedzialność osobistą, dyscyplinę i ascezę oraz dążenie do stworzenia z instytucji społecznych odpowiedniego środowiska dla chrześcijan”, R. H., Tawney, *Religia a powstanie kapitalizmu*, przeł. O. Wojtasiewicz, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 125. W Goetheańskiej koncepcji *Bildung* można odnaleźć w zasadzie wszystkie elementy protestanckiej etyki zawodowej wskazywane przez Maxa Webera i Richarda Tawneya, z tą jednak różnicą, że idea pracy *ad maiorem Dei gloriam* zostaje tu zastąpiona ideą działania na rzecz ogólnoludzkiego dobra, przekładającą się na projekt budowy nowoczesnego społeczeństwa opartego na zasadach równości, sprawiedliwości i solidarności. W perspektywie nakreślonej przez Webera Goethe reprezentuje zatem charakterystyczną dla XVIII wieku tendencję, w ramach której „intensywność poszukiwań Królestwa Bożego stopniowo przemieniła się w trzeźwość cnót zawodowych, źródła religijności powoli wysychały, ustępując miejsca utylitarnemu zainteresowaniu dla spraw doczesnych”, M. Weber, *Asceza i duch kapitalizmu*, dz. cyt., s. 104.

⁵⁶ R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, dz. cyt., s. 423.

⁵⁷ Tamże, s. 424.

odpowiedzi na pytanie o relację jednostki i ogółu społeczeństwa. W optyce nakreślonej przez Goethego „dobro jednostki jest uzależnione od dobra społeczeństwa, a wyższy stopień rozwoju osobowego łatwiej osiągnąć we wspólnocie zbiorowego rozwoju i postępu”⁵⁸. Taki sposób myślenia o edukacji jest w *Latach wędrówki* uzależniony od rewolucyjnych przemian dokonujących się w początkach XIX wieku i inicjujących powstanie aktualnie dominujących form życia politycznego i gospodarczego – demokracji i kapitalizmu – które współcześnie warunkują zarówno przebieg oraz etapy wychowania i kształcenia człowieka, jak i struktury instytucji oświatowych. W związku z tym należy uznać Goethego za wizjonera, który „jako przezorny wychowawca przewidział gospodarczo-społeczny rozwój nowego stulecia”⁵⁹ oraz „przedstawił wpływ nowych form życia gospodarczego na ustrój stosunków społecznych i kulturalnych”⁶⁰, prowadzących konsekwentnie do rozwoju i dominacji ideologii liberalnej w podejściu współczesnych społeczeństw europejskich do edukacji.

Z tej perspektywy jasne stają się kolejne przesłanki procesu wychowania i wykształcenia jednostki realizowanego w Prowincji Pedagogicznej, które wyznaczają współczesne kierunki działań w zakresie szkolnictwa i oświaty. Nowe formy życia gospodarczego i społecznego determinują konieczność specjalizacji zawodowej oraz prymat wiedzy technicznej nad wykształceniem ogólnym i humanistycznym. Jak zauważa Tomasz Mann, powieść Goethego ukazuje moment w historii dziejowego postępu ludzkości, w którym „upada ideał prywatnej, jednostkowej wszechstronności, proklamowany jest wiek jednostronności, specjalizacji”, oznaczający charakterystyczną także dla współczesności „niewystarczalność jednostki” w tym sensie, że „posłannictwo ludzkie mogą wypełnić tylko wszyscy ludzie, a jednostka staje się funkcją”⁶¹. Dlatego też w *Latach wędrówki* naczelnym celem emigracji członków Towarzystwa z Wieży okazuje się „włączenie w ruch ludzkiej aktywności, ale nie na los szczęścia, nie na ślepo jak dawni awanturnicy. Ich siłą jest organizacja, solidarność i wiedza. Tak w skrócie wygląda filozofia wędrówki celowej i użytecznej”⁶². Idea specjalizacji zawodowej i dominacji wiedzy eksperckiej wiedzie do kolejnego postulatu nowoczesnej edukacji, jakim jest konieczność stałego

⁵⁸ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 124.

⁵⁹ T. Mann, *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*, dz. cyt., s. 253.

⁶⁰ Z. Łempicki, *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, dz. cyt., s. 403.

⁶¹ T. Mann, *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*, dz. cyt., s. 248.

⁶² M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 238.

doskonalenia swoich kompetencji i umiejętności, pozwalających skutecznie działać na rzecz rozwoju społecznego, które współcześnie określamy za pomocą kategorii kształcenia ustawicznego. W ten sposób właśnie pojawia się „model zależnego od edukacji prowadzenia życia, który podprogowo także dziś jeszcze warunkuje nasze nowoczesne sposoby zachowań”⁶³.

Także wychowanie moralne w Prowincji Pedagogicznej podporządkowane jest ideologii liberalnej, wyznaczonej przez wartości takie, jak wolność i tolerancja, które stanowią aksjologiczne fundamenty współczesnych systemów edukacyjnych, funkcjonujących w społeczeństwach demokratycznych. W *Latach nauki i wędrówki Wilhelma Meistra* „Goethe zapoczątkowuje proces emancypacji suwerennej jednostki, która tworzy nowożytną duchowość uświęcającą to, co ludzkie”⁶⁴. Świecki charakter wychowania moralnego, wynoszącego wolność jednostki do rangi najwyższej wartości kultury, stanowi rezultat oddziaływania w myśli Goethego ideałów rewolucji francuskiej, która choć ostatecznie przekształciła się w ideologię terroru, wniosła nowy sposób myślenia o relacji jednostki i społeczeństwa. W związku z tym „oczywistą konsekwencją poglądu Goethego na wolność było jego żądanie tolerancji”⁶⁵, przejawiające się w rewolucyjnych hasłach równości i braterstwa. Ostatecznie zatem w Goetheańskiej koncepcji *Bildung* mamy do czynienia z konfliktem dwóch przeciwstawnych wartości – „użyteczności, niewątpliwego pożytku społecznego, wynikającego z modernizujących działań technicznych a z drugiej strony moralnej sankcji czynu, indywidualnych praw człowieka, niezbywalnych racji jednostki”⁶⁶ – który aż po czasy współczesne rodzi dylematy w dziedzinie edukacji, generując zarazem szereg zagrożeń dla autentycznego rozwoju i integralności osobowości ludzkiej, wynikających z podporządkowania jednostki tendencjom postępu technicznego, społecznego i gospodarczego.

Bibliografia:

Baczko B., *Filozofia francuskiego oświecenia i poszukiwanie człowieka konkretnego*, w: B. Baczko, *Człowiek i światopoglądy*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965. s. 11-100.

⁶³ R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, dz. cyt., s. 430.

⁶⁴ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 12.

⁶⁵ Z. Łempicki, *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, dz. cyt., s. 400.

⁶⁶ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, dz. cyt., s. 23.

- Beiser F. C., *The Romantic Imperative. The Concept of German Early Romanticism*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England 2003.
- Bohrer K. H., *Absolutna terażniejszość*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Eckermann J. P., *Rozmowy z Goethem*, t. I, przeł. K. Radziwiłł, J. Zeltzer, PIW, Warszawa 1960.
- Goethe J. W., *Wilhelm Meister (obie części)*, przeł. P. Chmielowski, Nakład i druk S. Lewentala, Warszawa 1893.
- Goethe J. W., *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Aufbau-Verlag, Berlin-Weimar 1971.
- Goethe J. W., *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Aufbau-Verlag, Berlin-Weimar 1972.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, Wyd. Aureus, Kraków 1998.
- Koselleck R., *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, w: R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, przeł. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 411-464.
- Łempicki Z., *Goethe a prądy duchowe wieku XIX*, w: Z. Łempicki, *Wybór pism, t. I: Renesans, oświecenie, romantyzm i inne studia z historii kultury*, PWN, Warszawa 1966, s. 393-408.
- Mann T., *Goethe i Tolstoj. Przyczynki do problemu humanizmu*, w: T. Mann, *Eseje*, przeł. J. Błoński i in., PIW, Warszawa 1964, s. 107-230.
- Mann T., *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*, w: T. Mann, *Eseje*, przeł. J. Błoński i in., PIW, Warszawa 1964, s. 250-287.
- Mann T., *Sztuka powieści*, w: T. Mann, *Eseje*, przeł. J. Błoński i in., PIW, Warszawa 1964, s. 366-381.
- Tawney R. H., *Religia a powstanie kapitalizmu*, przeł. O. Wojtasiewicz, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Weber M., *Asceza i duch kapitalizmu*, w: M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, H. Walicki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1983, s. 88-110.

Goethe's idea of the Pedagogical Province as an expression of a modern way of thinking about the education of the individual and society

The aim of this article is an attempt to reconstruct the genesis and the essence of the ideal of education (*Bildung*) which determines the form of literary image of the Pedagogical Province enclosed in novel entitled *Wilhelm*

Meister Wanderjahre, and then to extract the premises and indications that decides of modern character of Goethe's view on education. In connection with that the first part of my paper is focused as well on the meaning of the term *Bildung* in *Wilhelm Meister* as on the main assumptions of the Goethe's ideal of education. In the second part of this work I try to examine the structure and principles of Pedagogical Province considered as an utopian educational institution in *Wilhelm Meister Wanderjahre*. The conclusion was dedicated to the interpretation of main features of Goethe's ideal *Bildung* treating them simultaneously as the characteristic features of the modern way of thinking on education.

Keywords: education, modernity, Enlightenment, morality, renunciation.

Goetheańska idea Prowincji Pedagogicznej jako wyraz nowoczesnego sposobu myślenia o edukacji jednostki i społeczeństwa

Artykuł ma na celu rekonstrukcję genezy i treści ideału edukacji (*Bildung*), determinującego literacki obraz Prowincji Pedagogicznej w powieści *Lata wędrówki Wilhelma Meistra*, oraz wydobyć tych jego przesłanek i wyznaczników, które decydują o nowoczesnym charakterze ujęcia Goethego, rzutując na współczesny sposób myślenia o edukacji. W związku z tym część pierwsza koncentruje się na znaczeniu terminu *Bildung* w *Wilhelmie Meistrze* oraz głównych założeniach Goetheańskiego ideału edukacji. W części drugiej zostają one zestawione ze strukturą i zasadami funkcjonowania Prowincji Pedagogicznej jako utopijnej instytucji wychowawczej, stanowiącej centralny punkt *Lat wędrówki*. Zakończenie zostało poświęcone interpretacji głównych rysów Goetheańskiego ideału *Bildung* w odniesieniu do swoistych cech nowoczesnego sposobu myślenia o edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja, nowoczesność, oświecenie, moralność, rezygnacja.