

Ferenc HÖRCHER

KULTURA, SAMOKSZTAŁCENIE I TWORZENIE WSPÓLNOTY Ideal kształcenia z perspektywy intelektualnej historii społecznej skłonności człowieka

Humanizm chrześcijański został zdefiniowany przez zainteresowanie dziedzictwem antyku, prowadzące do ponownego odkrycia znaczenia sztuk i retoryki dla filozofii oraz dla dyscyplin humanistycznych w ich nowożytnym rozumieniu. W przeciwieństwie do samobiczującej postawy Augustyńskiego chrześcijaństwa, które przedstawia człowieka jako skażonego winą i doświadczającego potrzeby tłumienia swojej pierwotnej natury, humanizm chrześcijański ukazuje osobę jako byt mogący się nieustannie doskonalić.

KSZTAŁCENIE HISTORIA POJĘCIA I JEGO NORMATYWNE ROSZCZENIE

Poszukiwanie jednolitej definicji kultury i sztuki w literaturze interpretującej rewoltę, która dokonała się w dwudziestym wieku, definicji obejmującej wszystkie istniejące formy praktyki artystycznej, pozostaje daremne. Według posługującej się kategoriami Wittgensteina większości, wśród różnych gier składających się na sztukę i wśród ich uczestników zachodzi jedynie podobieństwo rodzinne¹. Od chwili narodzin późnej nowoczesności niemożliwe jest już uchwycenie tego, co w tradycji niemieckiej uchodzi za filozoficzne ujęcie sztuki i piękna, stało się niemożliwe. Również w tym artykule nie odważę podjąć takiego zadania. Tekst ten stanowi jedynie wprawkę z zakresu historii intelektualnej, zmierza do „odkopania” anachronicznego pojęcia kształcenia (niem. Bildung) i zweryfikowania hipotezy głoszącej, że umożliwia ono ożywienie i zaktualizowanie ważnego tradycyjnego dyskursu, który może okazać się pomocny w ocenie zarówno filozoficznej, jak i społecznej doniosłości kultury niezależnie od konkretnych warunków panujących w danym społeczeństwie. Pojęcie to jednak jest nie tylko historycznym eksponatem, zawiera ono również roszczenie normatywne. W tym miejscu, w rudymentarnej postaci, roszczenie to można sformułować następująco: osiemnastowieczna koncepcja kształcenia, stworzona w oparciu o jej starożytne i chrześcijańskie odpowied-

¹ Zob. D.A. Kaufmann, *Family Resemblances, Relationalism, and the Meaning of 'Art'*, „British Journal of Aesthetics” 47(2007) nr 3, s. 280-297 (https://www.missouristate.edu/assets/phi/Family_Resemblances_Relationalism_and_the_Meaning_of_Art.pdf).

ni, umożliwi wskazanie dwóch ważnych społecznych funkcji kultury. Po pierwsze, koncepcja ta pozwala interpretować twórczość artystyczną oraz jej odbiór jako dążenie do samokształcenia, a ostatecznie – do samodoskonalenia. Z drugiej strony – nie bez związku jednak z punktem pierwszym – roszczenie to pomaga nam uzmysłwić sobie doniosłość tej pożytecznej funkcji kultury, jaką jest podnoszenie społecznej odpowiedzialności poszczególnych członków wspólnoty oraz rozwijanie społecznego i politycznego uformowania całego społeczeństwa, którego członkowie stają się przez to również bardziej życzliwi i gotowi do działania na rzecz dobra wspólnego.

Należy jednak ostrzec czytelnika, że to, co w kontekście sztuki i kultury nazywamy kształceniem, nie odnosi się do wszystkich możliwych praktyk kulturowych. Nie chcemy sugerować, że dwa wyżej wspomniane aspekty stanowią jedyne zagadnienia, które należy omówić w związku z (historycznymi bądź współczesnymi) zjawiskami artystycznymi. Nie chcemy również sugerować, że pojęcie kształcenia można interpretować wyłącznie w odniesieniu do zjawisk kulturowych, innymi słowy, że jest ono odpowiednim narzędziem do wyodrębnienia wszystkich charakterystycznych cech działalności artystycznej. Pragniemy tylko wykazać, że kwestie te mogą być podnoszone w związku z dobrze definiowalnym obszarem zjawisk artystycznych, samokształcenia i (lub) ideału zaawansowanego społeczeństwa i że w odniesieniu do nich pojęcie kształcenia również dzisiaj zachowuje moc wyjaśniającą. Inaczej mówiąc, wydaje się ono odpowiednie, by podtrzymać żywione przez uczestników świata sztuki pragnienie społecznej legitymizacji, a także może służyć jako ważne kryterium jednostkowej i wspólnotowej edukacji kulturowej.

Przedstawimy poniżej przegląd czy też zarys dziejów pojęcia kształcenia, opierając się na poglądach cenionych filozofów: Hansa Georga Gadamera ujęciu kształcenia zawartym w jego opus magnum, w którym analizuje on głównie pojęcia humanistyczne, na György'ego Márkusa rekonstrukcji relacji między kulturą a nowoczesnością oraz na Raymonda Geuss'a krótkim przyczynku do historii idei².

W aspekcie historycznym wybierzemy trzy odrębne momenty z przeszłości Europy. Najpierw rozważymy starożytne, rzymskie pojęcie kultury. Następnie naszkicujemy średniowieczne, chrześcijańskie poglądy na kształcenie, by na końcu przedstawić ich zastosowania humanistyczno-chrześcijańskie i oświeceniowe (zwłaszcza pochodzące z okresów nazywanych w historii sztuki francuskim renesansem i oświeceniem). Po tych dywagacjach historycznych,

² Por. H.G. G a d a m e r, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków 1993, s. 42-50. Zob. też: G. M á r k u s, *Kultúra, egy fogalom keletkezése és tartalma*, w: tenże, *Kultúra és Modernitás*, T-Twins, Budapest 1992, s. 9-41; R. G e u s s, *Kultur, Bildung, Geist*, w: tenże, *Morality, Culture, and History: Essays on German Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 29-50.

spojrzmy na prawdopodobnie najlepiej znaną konkretną konceptualizację ideału kształcenia w myśli Wilhelma von Humboldta. W tych kontekstach historycznych będziemy szukać odpowiedzi na następujące pytania: Jak pogodzić indywidualne i wspólnotowe poczucie tożsamości w obrębie tych praktyk? Jaka relacja zachodzi między wewnętrznym światem jednostki a światem zewnętrznym działającego podmiotu (zarówno uniwersum natury, jak i uniwersum społecznym)? Rozważymy również, czym różnią się od siebie sposoby, w jakie nauki przyrodnicze i nauki humanistyczne ujmują te dwie relacje.

FILOZOFIA JAKO UPRAWA DUSZY

Pojęcie Bildung – kształcenia – znane jest z niemieckiej literatury teoretycznej³ i nie należy go mieszać z angielskim słowem „building”. W niemieckim terminie „Bildung” znajdujemy rdzeń wyrazu oznaczającego obraz (niem. Bild), etymologia „building” wskazuje zaś na czasownik „to build” („budować”)⁴. Według Geussa na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego wieku istniały trzy terminy o niemal identycznym znaczeniu: „kultura” (niem. Kultur), „kształcenie” (niem. Bildung) i „duch” (niem. Geist). Pola znaczeniowe tych terminów częściowo się pokrywają, zachodzą jednak między nimi również istotne różnice. Ponieważ niemożliwe jest tutaj rozważanie niuansów historii filozofii niemieckiej, wystarczające wydaje się dostrzeżenie ścisłych związków między ideałem kształcenia a pojęciem kultury. Odkrywając ponownie kształceniowy wymiar kultury, zobaczymy, w jakim sensie ideał ten okazuje się pomocny w interpretacji pewnego typu działalności kulturalnej.

Musimy sięgnąć wstecz co najmniej do starożytnych Rzymian, aby odnaleźć punkt wyjścia naszej opowieści, gdzie napotykamy termin „colere”. Márkus scharakteryzował pole znaczeniowe tego terminu w następujący sposób: „«Colere» oznacza źródłowo: opiekować się, pielęgnować, kultywować (głównie w sensie uprawy roli), oznaczało jednak także: mieszkać, ozdabiać,

³ Zob. K. P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, A. Francke Verlag, Tübingen 2011.

⁴ Geuss opiera się na informacjach podanych przez Rudolfa Vierhaua (zob. Vierhaus, hasło „Bildung”, w: *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, t. 1 (A-D), red. R. Koselleck, Ch. Meier, Klett-Cotta, Stuttgart 1972, s. 508-551), który tłumaczy słowo „Bild” jako „obraz” (lub „symbol”), a termin „Bildung” jako „nadawanie czemuś formy lub obrazu” bądź też jako rezultat tego procesu. Słowo „build” ma zaś rdzeń indoeuropejski, który znaczy „mieszkać”. György Márkus najprawdopodobniej odwołuje się do Gadamera, gdy twierdzi: „«Bildung» jest rzeczownikiem staroniemieckim, który można wyprowadzić od słowa «bilden» (kształtować, tworzyć). Jest on jednak również ściśle związany z rzeczownikiem «Bild», który oznacza obraz lub podobieństwo” (Márkus, dz. cyt., s. 24). (Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenie fragmentów obcojęzycznych – P.M.)

uświecać, wielbić lub czcić”⁵. W tym sensie było ono związane z najstarszymi przejawami ludzkiej aktywności. Uprawa ziemi, zamieszkiwanie i wielbienie Boga (bogów) to działania pierwotne niemal we wszystkich rozwijających się społecznościach ludzkich⁶.

Jak zobaczymy, fakt, że termin „kultura” był początkowo odnoszony do uprawy roli okazał się decydujący dla naszego rozumienia jego moralnych implikacji, jego sens obejmuje bowiem starożytny wątek, który zostanie zaakcentowany przez Fichtego. W jego ujęciu narodowi niemieckiemu udało się zachować tę źródłowość (niem. Ursprünglichkeit), która stanowiła gwarancję uczciwości, czystości i godności niemieckich słów⁷. Pogląd ten oparty jest na przyjmowanym przez Johanna Gottfrieda Herdera przekonaniu o istnieniu ducha narodu (niem. Volksgeist), który ma określać jego potencjał rozwojowy i który sam potrzebuje obrony równoważącej szkodliwe wpływy postępu. Idea ta okazuje się bardzo popularna i staje się podstawą tego, co nazywano niemieckim historycyzmem. Została ona także przejęta przez Fichtego: „Wy różnił [on] Niemców jako naród pierwotny, który – inaczej niż pozostałe (na przykład Francuzi) – nie utracił związku ze swoim pierwotnym duchem (niem. Geist) przekazywanym za pośrednictwem jego mowy”⁸. Postawa taka, odnosząca się z wielkim szacunkiem do przodków, wyrażająca jednak również pogląd niezwykle nowoczesny i typowo niemiecki, opiera się na długiej tradycji: podobne podejście do dawnej mądrości obecne jest już u pismaków Cicerona, który – można powiedzieć – był również jednym z pierwszych teoretyków kultury. To właśnie on – między innymi w swoim traktacie *O państwie* – ugruntował teoretycznie doktrynę mądrości przodków. Według Mária funkcją tej doktryny jest zapewnienie pewnego rodzaju jedności w imperium, które zamieszkuje wiele różnych narodów, przez dostarczenie

⁵ M á r k u s, dz. cyt., s. 13n. Termin ten oznaczał wówczas zarówno uprawę, jak i zamieszkiwanie. Więcej na temat jego znaczenia w starożytnym Rzymie zob. J. N i e d e r m a n n, *Kultur: Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*, Bibliopolis, Firenze 1941.

⁶ Naturalne wydaje się w tym miejscu odniesienie do przyjmowanego przez Martina Heideggera związku między greckim terminem „poiesis” a zwyczajną czynnością zamieszkiwania. Zob. M. H e i d e g g e r, „...poetycko mieszka człowiek...”, tłum. J. Mizersa, w: tenże, *Odczyty i rozprawy*, Aletheia, Warszawa 2007, s. 183-201. Ten zaprezentowany w roku 1951 wykład dopełnia rozważania zawarte w pracy Heideggera *Budować, mieszkać, myśleć* (tłum. K. Michalski, w: tenże, *Budować, mieszkać, myśleć*, tłum. K. Michalski i in., Czytelnik, Warszawa 1977, s. 316-334).

⁷ Zob. J.G. F i c h t e, *Siebente Rede. Noch tiefere Erfassung der Ursprünglichkeit und Deutsheit eines Volkes*, w: tenże, *Reden an die deutsche Nation*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1978, s. 106-124.

⁸ G.G. I g g e r s, *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*, Wesleyan University Press, Middletown, Connecticut, 1984, s. 41.

tradycji kulturowej, zbierającej w sobie wspólną wiedzę, stanowiącą część tożsamości każdego obywatela rzymskiej *res publica*. Kultura według Cyserona nie ma jednak na celu po prostu wprowadzenia rzymskiego obywatela w historię jego wspólnoty, lecz także zaleca jednostce program „uprawy siebie”, innymi słowy, program uprawy (przede wszystkim) duszy (łac. *cultura animi*). Zalecenie to skierowane jest zwłaszcza do tych, którzy pragną dołączyć do elity przeznaczonej do przewodzenia wspólnocie. Program ten – który Mάρkus nazywa arystotelesowskim (co my uzupełniamy określeniem „platońsko-sokratejski”) – został ostatecznie zbudowany na założeniu, że z punktu widzenia politycznego przywództwa wspólnoty filozofia może okazać się pożyteczna. Bo w tej perspektywie filozofia stanowi niewiele więcej niż środek uprawy duszy: „Uprawą duszy zaś jest filozofia”⁹. Rolnik uprawia ziemię, aby uczynić ją urodzajną; podobnie niewinna dusza wymaga uprawy, aby mogła się rozwinąć. Kultura w tym szczególnym sensie oznacza uprawę duszy.

KSZTAŁCENIE JAKO DROGA KU IMAGO DEI

Następny epizod w historii idei kształcenia – czy też kultury – na który zwrócimy uwagę, należy już do zupełnie innej epoki, do czasów panowania myśli chrześcijańskiej. Tym razem jako do naszych przewodników odwołujemy się do Hansa Georga Gadamera oraz do francuskiego filozofa Pierre’a Hadota.

Mάρkus przedstawia renesansowe pojęcie kształcenia w taki sposób, jakby przeciwstawiało się ono myśli scholastycznej¹⁰. W innym jednak miejscu ten sam uczyony podkreśla, że oświeceniowa koncepcja kształcenia powstała w wyniku sekularyzacji idei samokształcenia należącej do tradycji chrześcijańskiej¹¹. W naszej opowieści, jak w opus magnum Gadamera, a także w cytowanej przez Mάρkusa teorii Samuela von Pufendorfa, humanistyczne pojęcie kształcenia jest nieodłączne od chrześcijańskiej idei samoformowania się. Aby uzasadnić to stwierdzenie, musimy najpierw powrócić do pojęcia „formatio”, a następnie odwołać się do chrześcijańskiej tradycji rozumienia filozofii jako

⁹ C y c e r o n, *Rozmowy tuskulańskie*, ks. II, 5, tłum. J. Śmigaj, w: tenże, „*Rozmowy tuskulańskie*” i inne pisma, tłum. J. Śmigaj, A. Cierniakowa, W. Kornatowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 69. Por. M á r k u s, dz. cyt., s. 14.

¹⁰ Według Mάρkusa „całościowa zmiana koncepcji edukacji” dokonuje się „w opozycji do średniowiecznej praktyki scholastycznej” (M á r k u s, dz. cyt., s. 15n.).

¹¹ „Temin «kształcenie» był niegdyś używany na oznaczenie procesu intelektualnego, w wyniku którego człowiek własnym działaniem przekształca swoją duszę w obraz Boga. Religijne znaczenie tego terminu zostało później zsekularyzowane przez przedstawicieli niemieckiego oświecenia”. Tamże, s. 24.

ćwiczenia duchowego, zrekonstruowanej przez Hadota. W świetle tych historycznych rekonstrukcji przedstawimy argumenty na rzecz tezy, że w koncepcji chrześcijańskiego humanizmu – w przeciwieństwie do jej zsekularyzowanej wersji – ważną rolę odgrywa rozumienie człowieka jako imago Dei.

Gadamer pisał o chrześcijańskim kontekście kształcenia w sposób raczej płytki, opierając się na pewnej niemieckiej pracy doktorskiej na temat dziejów tego pojęcia¹². Zwrócił on uwagę na „jego źródło w średniowiecznej mystyce, obecność w mystyce baroku, religijnie ugruntowaną spirytualizację w *Mesjaszu Klopstocka*”¹³.

Podstawą chrześcijańskiej idei kształcenia jest podobieństwo, które – jak wskazuje już Biblia – łączy Syna Bożego Jezusa Chrystusa i człowieka. Podobieństwo to jest częścią kondycji wspólnej wszystkim ludzkim istotom, skutkiem stworzenia człowieka przez Boga, i samo w sobie stanowi jedynie potencjał, który może zostać zrealizowany, jeśli jednostka gotowa jest podjąć działania w tym kierunku; w przeciwnym razie potencjał ten może nawet nie zostać rozbudzony. Gadamer następująco objaśnia tradycję mistyczną: „Awans słowa «kształcenie» ożywia dość starą tradycję mistyczną, wedle której Boży obraz, na podobieństwo którego został stworzony, człowiek nosi w swej duszy”¹⁴. Dodaje jednak natychmiast, że podobieństwo to nie jest zastanym faktem, lecz czymś, o co jednostka musi walczyć: człowiek „ma [to podobieństwo] w sobie rozbudowywać”¹⁵. Chociaż nosi w sobie obraz Boży, nie wolno mu ustawać w walce o jego realizację – proces ten nazywany jest w języku łacińskim „formatio”. Gadamer przyrównuje go do angielskich słów „form” i „formation” oraz do ich synonimów, które – jak twierdzi – są obecne jeszcze w pismach Shaftesbury’ego, gdy pisze on o programie autoformacji jednostki.

Siłą filozoficznej etymologii, którą przedstawia Gadamer, stanowi fakt, że ujawnia ona konflikt, czy – dokładniej mówiąc – paradoks zawarty w samym pojęciu kształcenia. Obraz Boga jest w nas i powinniśmy być za niego wdzięczni Stwórcy, który obdarował tą własnością wyłącznie nas ludzi. Z drugiej strony, chociaż źródło owego podobieństwa znajduje się w nas od początku, stanowi ono jedynie potencjał, którego realizacja w procesie autoformacji wymaga naszego wysiłku. Gadamer odnosi się do tej związanej z imago Dei podwójnej natury autoformacji we fragmencie swojego dzieła, w którym rozważa rywalizację pojęć „formatio” i „Bildung”: „W słowie «Bildung» tkwi «Bild» [obraz]. Pojęcie formy pozostaje w tyle za tajemniczą dwo-

¹² Zob. I. S c h a a r s c h m i d t, *Der Bedeutungswandel der Worte «Bilden» und «Bildung»*, Weidmann, Berlin 1931.

¹³ G a d a m e r, dz. cyt., s. 42.

¹⁴ Tamże, s. 43.

¹⁵ Tamże.

istością, z jaką «Bild» obejmuje zarazem «Nachbild» [podobiznę] i «Vorbild» [wzór]¹⁶. W naszej interpretacji owa tajemnicza dwoistość ideału kształcenia polega na jego wewnętrznym napięciu: bo chociaż człowiek posiada już obraz Boga w sobie, musi jednak dążyć do realizacji tego podobieństwa. Obraz w tym kontekście jest zarówno pojęciem opisowym (łac. imago), jak i normatywnym (łac. exemplum). Co więcej, normatywność owa nie jest po prostu natury teoretycznej, jej celem nie jest wpływanie na bieg rzeczy przez wpływ na świat idei. Aby stać się w pełni prawdziwy, ideał kształcenia musi zostać zastosowany w praktyce. Francuski filozof i historyk filozofii Pierre Hadot niemal równoległe do Gadamera kierował uwagę filozofii współczesnej na historyczny fakt, że filozofia – zarówno w rozumieniu grecko-rzymskim, jak i chrześcijańskim z okresu jej rozkwitu – nie była systemem abstrakcyjnych idei, konstrukcją wyłącznie teoretyczną, lecz przedmiotem egzystencjalnego wyboru, który wywierał bezpośredni wpływ na życie codzienne zarówno na życie myśliciela, jak i jego odbiorców. Według filologicznie uzasadnionej, rewizjonistycznej tezy Hadota, filozofia była niegdyś postrzegana jako sposób życia i postać ćwiczenia duchowego¹⁷. Sposobem życia była zaś w tym sensie, że ten, kto pragnął zostać wtajemniczony w filozofię, musiał studiować propozycje bardziej godnych uwagi szkół filozoficznych i dowieść swojej dojrzałości przez przyłączenie się do jednej z nich. Owo przyłączenie się nie było przedsięwzięciem teoretycznym, lecz na wskroś praktycznym: podejmując taką decyzję, człowiek wybierał nie tylko zasady, lecz sposób życia, nie uzyskiwał po prostu racjonalnych wglądów, lecz przyjmował pewien sposób postępowania. Filozofia była uważana za ćwiczenie duchowe w tym znaczeniu, że wybór filozoficznej drogi życia propagowanej przez jedną ze szkół wymagał nie tylko wysiłku intelektualnego, lecz zakładał pewnego rodzaju samokształcenie, które pod wieloma względami przypominało ćwiczenia duchowe, których podjęcia oczekiwano od wyznawcy religii chrześcijańskiej. Student filozofii musiał wyrzec się własnej woli, pragnień, które prowadziłyby go na manowce, i przez swego rodzaju praktykę medytacyjną utożsamić się ze sposobem życia odpowiadającym jego naturze – wszystko to mógł zrealizować przez umiarkowanie i samokontrolę, przez ćwiczenie się w cnocie praktycznej mądrości.

Ważnym elementem Hadota interpretacji działalności filozofa jest wskazanie, że w tradycji starożytnej filozofia sąsiadowała z religią i zakładała podjęcie przez podmiot ryzyka egzystencjalnego. Co więcej, tradycja ta nie zanikła wraz z upadkiem świata starożytnego, lecz przetrwała w nowo powstającym

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zob. P. H a d o t, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003.

w obrębie chrześcijaństwa sposobie myślenia. Jak wyjaśnia Hadot, myśliciele chrześcijańscy z powodzeniem dostosowali tę tradycję do chrześcijańskiej doktryny religijnej. W wyniku tego dostosowania narodził się chrześcijański idiom filozoficzny, którego ilustracją stanowią dzieło Boecjusza *O pocieszeniu, jakie daje filozofia* czy *Wyznania* św. Augustyna – idiom ten zabezpieczył przetrwanie tradycji starożytnej praktyki filozoficznej w zmieniających się warunkach średniowiecznej i wczesnonowożytnej Europy co najmniej do czasów, w których tworzyli Montaigne i Pascal. Ważnym elementem tej tradycji jest idea, że myśli nie można oddzielać od myśliciela, że jej kształtowanie jest blisko związane ze sposobem, w jaki myśliciel kształtuje swoje dni pracy, a także siebie samego. Nigdy też myśl nie odcina się od wzorca, który określił jej powstanie i posłużył jako wskazówka do jej realizacji – od przykładu, jakiego dostarczyło życie i nauczanie Chrystusa.

OŚWIECENI IDEOLOGOWIE I KRYTYCY OGLĄDY

W perspektywie koncepcji kształcenia łatwiej jest zrozumieć powstanie chrześcijańskiego humanizmu i jego pokłosia – oświecenia, które miało częściowo świecki a częściowo wyznaniowy charakter. Możemy powiedzieć – przeciwstawiając się pogładowi György’ego Márkusa – że religijne odniesienia tej koncepcji nie są jedynie niekoniecznym dodatkiem, który można we właściwym momencie odrzucić. Uzyskamy znacznie rzetelniejszy pogląd na jej rzeczywiste znaczenie, jeśli zrozumiemy, że zachowała ona wymiar transcendentalny również w swojej późnej, zsekularyzowanej wersji, jako pozostałość tej wcześniejszej fazy jej historii.

Zobaczmy, w jaki sposób zmienia się pojęcie kształcenia w okresie, w którym narodziła się nowożytność (i który dlatego jest jednoznacznie nazywany wczesną nowożytnością, chociaż i on może zostać podzielony na mniejsze części w bardziej zniuansowanej historii idei). Humanizm chrześcijański został zdefiniowany przez jego zainteresowanie dziedzictwem antyku, prowadzące do ponownego odkrycia znaczenia sztuk i retoryki dla filozofii oraz dla dyscyplin humanistycznych w ich nowożytnym rozumieniu. W przeciwieństwie do samobiczującej postawy Augustyńskiego chrześcijaństwa, które przedstawia człowieka jako skażonego winą i doświadczającego potrzeby tłumienia swojej pierwotnej natury, humanizm chrześcijański ukazuje osobę jako byt mogący się nieustannie doskonalić, czego gwarancję stanowi fakt stworzenia jej na obraz Boga. To, jaką osiągnie doskonałość, zależy w dużym stopniu od edukacji i samokształcenia. Ideał edukacji ma już wówczas zasięg wykraczający poza wąską elitę i nie oznacza zinstytucjonalizowanego programu nauczania średniowiecznego uniwersytetu. W tym nowym ideale celem nie jest po pro-

stu przekaz pewnej wiedzy mającej określoną jakość, lecz kształcenie istoty ludzkiej ze wszystkimi jej zdolnościami – swoiste formowanie charakteru. Ostatecznie człowieka od innych stworzeń odróżnia nie sama obiektywna wiedza zdobyta przez ludzki rozum, nie sama racjonalność człowieka, przypomina o jego Stwórcy – równie ważne są bowiem uczucia i wrażliwość – co stwierdza literatura retoryczna tamtych czasów – gdyż stanowią one również materię cnoty i mogą zbliżyć człowieka do jego Stwórcy, jeśli zostaną udoskonalone. W tym sensie retoryka ujawnia swoją doniosłość – w przeciwieństwie do filozofii scholastycznej czy nawet do nowożytnego pojmowania nauki (należących do dziedziny logosu) – którą uzyskuje przez moc wpływania na subtelne uczucia i uspokajania gwałtownych namiętności (należących do dziedziny pathosu), a także przez rolę, jaką odgrywa w kształtowaniu ludzkiego charakteru, czy też – jak byśmy dzisiaj powiedzieli – osobowości (ethosu).

*Księga dworzanina*¹⁸ Baldassare Castiglione odegrała ważną rolę w dziejach pojęcia kształcenia w epoce humanizmu chrześcijańskiego. Dzieło to, napisane według zmodyfikowanych zasad literackiego gatunku zwierciadła, zawiera rady dotyczące właściwego sposobu zachowania przeznaczone dla szlachciców i szlachcianek, którzy pragną uzyskać wysoką pozycję na dworze. Chociaż moglibyśmy posłużyć się wieloma podobnymi przykładami, książka Castiglione warta jest wzmianki zarówno ze względu na jej niezwykle szerokie oddziaływanie¹⁹, jak i dlatego, że mówi ona wiele o społecznych uwarunkowaniach rodzącego się zainteresowania edukacją humanistyczną. *Księga dworzanina* jest charakterystycznym wytworem życia dworskiego we włoskim mieście-państwie w czasach, które nazwano renesansem. W tym właśnie kontekście przywileje społeczne uzyskiwane niegdyś przez urodzenie – co było charakterystyczne dla systemu feudalnego – zostają zastąpione lub przynajmniej częściowo uzupełnione indywidualnymi zaletami związanymi z erudycją humanistyczną, ogładą oraz innymi doskonałościami artystycznymi i społecznymi, jak biegłość w sztukach pięknych, muzyce, języku i architekturze, które stały się częściami tego, co dużo później nazwano ideałem kształcenia. *Księga dworzanina* stała się szeroko znana jako przydatne streszczenie norm grzeczności charakterystycznych dla tego wieku w całej Europie; stała się także kamieniem milowym na drodze do wyraźnie skonceptualizowanej postaci tego ideału.

Dzieło Castiglione jest istotne dla naszej opowieści z jeszcze innego powodu: rozbudziło ono w swoich ówczesnych czytelnikach świadomość

¹⁸ Zob. B. de Castiglione, *Księga dworzanina* (fragmenty), tłum. A. Jaźwińska-Pudlis, http://www.demusica.pl/cmsimple/images/file/diagonali_2_castiglione.pdf. Zob. też: Ł. Górnicki, *Dworzanin polski*, t. 1-2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1954 (przyp. tłum.).

¹⁹ Na temat recepcji tej książki zob. P. Burke, *The Fortunes of the „Courtier”: The European Reception of Castiglione’s „Cortegiano”*, Polity Press, Cambridge 1995.

wagi norm samokształcenia czy samourabiania (ang. self-fashioning)²⁰. Innymi słowy, skierowała ich uwagę na niedostrzeżoną wcześniej możliwość osiągnięcia przez wszystkich poziomu samowiedzy pozwalającego im przekształcać swoją duchową strukturę i kształtować charakter – a także na fakt, iż ta wewnętrzna praca może im również pomóc w zyskaniu zewnętrznego uznania. Zdanie sobie z tego sprawy mogło doprowadzić czytelnika książki Castiglione’go do wniosku, że los jednostki nie jest zdeterminowany, że jest ona zdolna do odegrania w nim znaczącej roli. Chociaż nacisków zewnętrznych nie można pominąć, można je jednak w pewnych granicach zmodyfikować. Wewnętrzny świat jednostki, jej postawy, uczucia, namiętności, życzenia i akty woli są znane – w pewnej mierze – tylko jej; i w tej mierze tylko ona może je świadomie zmienić. Oczywiście myśl psychologiczna tamtych czasów nie da się łatwo porównać z dzisiejszym stanem psychologii: polegano wówczas przede wszystkim na wynikach filozofii starożytnej, lecz monumentalne dzieło Montaigne’a jest dowodem, że we wczesnej nowożytności dokonano ważnych praktycznych obserwacji z zakresu samowiedzy, niepozabawionych związków z tradycją chrześcijańskiej literatury duchowej (włącznie z działami Augustyna) i jej wytworami (takimi jak pisma św. Jana od Krzyża czy św. Teresy z Ávila)²¹. Gatunki literackie, w których znajdowała swój wyraz chrześcijańska duchowość, zwykle służą dzisiaj fikcji literackiej. Literatura samokształceniowa natomiast została przywrócona do życia w wieku oświecenia²².

Oczywisty wydaje się wybór lorda Anthony’ego Ashleya Coopera, trzeciego hrabiego Shaftesbury, jako reprezentanta tego okresu. Jego prywatnym nauczycielem był John Locke, jeden z największych filozofów tej epoki. Uczeń jednak zwrócił się przeciwko swemu mistrzowi, krytykując epistemologicznie zorientowaną filozofię, jaką Locke uprawiał w ślad za Kartezjuszem, i powracając do radykalnego programu neohumanizmu jako podstawy własnego projektu oświeceniowego. Zderzenie dyskursów intelektualnych postawiło w innym świetle prowadzony wówczas spór między – jak ich nazywano – starożytnikami a nowożytnikami. Okazało się, że reinterpretacja dziedzictwa antyku w wieku osiemnastym może zawierać realny społeczny potencjał reformatorski. Shaftesbury pojmował mądrość w sposób sokratejski, lecz intereso-

²⁰ Pojęcie „self-fashioning” zostało wprowadzone przez historyka literatury Stephena Greenblatta (zob. S. Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, University of Chicago Press, Chicago 1984).

²¹ Na temat znaczenia piśmiennictwa duchowego dla literatury zob. Á. Cséke, *Jezuita barokk?*, w: *Fejezetek a kora modern esztétikai gondolkodás történetéből* (1450-1650), red. F.H. Hörcher, L’Harmattan, Budapest 2013, s. 61-86.

²² Ważne stadium pośrednie w tym procesie stanowi barok, który koncentruje się na nieszczerości przedstawienia, na symulacji i fałszu. Barokowym mistrzem samokształcenia, istotnym dla metanarracji Gadamera, jest Baltasar Gracián.

wał się także innymi wielkimi poprzednikami i był otwarty na idee wywodzące się z teorii retorycznej, sztuk pięknych i literatury – form sztuki, które miały wkrótce zostać objęte w rodzących się wówczas dyskursach jednym pojęciem sztuki. Miłość mądrości (philo-sophia) uważał on za coś więcej niż szczegółowy dyskurs naukowy, określony ścisłą metodologią badań. Odkrył w niej drogę, która mogła zaprowadzić do samowiedzy, a przez nią – również do samokształcenia.

Program Shaftesbury’ego nie miał jednak na celu po prostu rozwiązania egzystencjalnych problemów jednostki, nie był wyłącznie techniką samowychowania. Spełniał również inną funkcję: przygotowanie do umiarkowanej transformacji społecznej. Ktoś, kto wyrobił w sobie idealnie wszechstronnego ducha, nie jest już uprzywilejowany w sensie właściwym społeczeństwu feudalnemu, lecz staje się zdolny do włączenia się w idealną, duchową arystokrację w sensie, w jakim rozumiał ten termin Arystoteles. Stanowi ona elitę, która może sprawować prawowitą władzę w społeczeństwie, jej członkowie są bowiem najlepiej wyposażeni do tej misji – intelektualnie, moralnie, a także pod względem umiejętności właściwego zachowania się. Duchowe wyrobienie nie oznacza po prostu nabycia wiedzy o świecie bądź odpowiednich zewnętrznych manier. Oznacza raczej (czy też poza tym) posiadanie pewnych duchowych cnót, które charakteryzowały w tradycji grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej męża stanu (bądź aktywną politycznie kobietę) zdolnego podejmować właściwe decyzje we właściwym czasie.

Innymi słowy, oświecenie przejmując od chrześcijańskiego humanizmu pojęcie cnoty opartej na (samo)kształceniu i dostrzega w niej warunek odnowy społecznej, aktualizując za pomocą republikańskiego modelu odpowiedzialnych i odpowiednio ukształtowanych obywateli wcześniejsze modele bios i zmierzając ku ideałowi nowej arystokracji (która zastąpi rządy właścicieli ziemskich reprezentujących swoje interesy wybieranym parlamentem reprezentującym całą populację) bądź filozofa-króla (innymi słowy, oświeconego władcy absolutnego). W wizji tej ważną rolę przypisuje się idei postępu, rozwoju i reformy. Życie społeczne w tym ujęciu charakteryzuje się pewnego rodzaju teleologiczną dynamiką: nie tylko jednostka może realizować swój potencjał, lecz podobny cel motywuje również wspólnotę polityczną, a czasami nawet państwo.

Postęp społeczny to idea, która na wiele sposobów pojawia się w konkurujących paradygmatach oświecenia narodowego i kosmopolitycznego. Model brytyjski na przykład oparty jest na szkockiej filozofii historii, nazywanej też ogólnie teorią czterech etapów. Zgodnie z tym modelem, społeczeństwa europejskie rozwijają się według pewnego idealnego wzoru, określonego porządku następujących po sobie faz. Dzieje tej idei sięgają wczesnonowożytnej teorii prawa naturalnego. Jest ona obecna na przykład w myśli Pufendorfa w wieku

siedemnastym, a osiąga w pełni rozwiniętą postać w osiemnastowiecznych teoriach powstałych we Francji i Szkocji²³. W tym miejscu należy zauważyć zwłaszcza twórczość Anne Roberta Jacquesa Turgota oraz Adama Smitha *Lectures on Justice, Police, Revenue and Arms*²⁴. Książką poświęconą w całości temu modelowi rozwoju jest Adama Fergusona *An Essay on the History of Civil Society* z roku 1767²⁵.

Dzieła wspomnianych myślicieli mają wspólne przesłanie i nie stanowią jedynie opisu dziejów, charakteryzuje je bowiem również wymiar normatywny, stanowiący część doktryny moralnej ich autorów. W tym ujęciu rozwój społeczeństw ludzkich powinien dokonywać się w następujących etapach: społeczeństwa łowiecko-zbierackiego, pasterskiego, rolniczego i kupieckiego. Postęp pozwalający na przejście z jednej fazy do następnej nie ma wyłącznie charakteru technicznego. Według przyjmowanej przez tych autorów hipotezy nowa faza zawsze charakteryzuje się wyższym stopniem wyrafinowania obyczajów moralnych i ogłady. Oczywiście Wielka Brytania reprezentuje najwyższy poziom wyrafinowania pod względem ogłady i obyczajów obywatelskich panujących w jej społeczeństwie kupieckim. Przyczyną postępu jest fakt, że w społeczeństwie tym, gdy tylko minie niebezpieczeństwo, zaczynają rozkwitać nauki i sztuki, co pozwala wydać owoce działaniom ludzkich podmiotów. Każdy zaś członek społeczeństwa może z tych owoców swobodnie korzystać, rząd bowiem jest w stanie zabezpieczyć własność jednostek i ich osobiste bezpieczeństwo: „Jak starożytnie republiki zaraz po niepokojących zamieszkach albo jak królestwo Wielkiej Brytanii po zakończeniu wojen domowych, zachowują one ducha aktywności, który się niedawno przebudził, i z równym wigorem oddają się wszystkim zajęciom, czy to polityce, czy to nauce, czy sztuce”²⁶. Ferguson, który pochodził ze szkockich gór, służył w wojsku jako kapelan i uczestniczył w kilku poważnych bitwach na kontynencie, uznał za istotne podkreślić, że cnoty obywatelskie nie powinny prze-

²³ Zob. I. H o n t, *The Language of Sociability and Commerce: Samuel Pufendorf and the Theoretical Foundations of the „Four-Stages Theory”*, w: *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe*, red. A. Pagden, Cambridge University Press, Cambridge 1987, s. 253-276.

²⁴ Zob. A. S m i t h, *Lectures on Justice, Police, Revenue and Arms*, Clarendon Press, Oxford 1896 (<http://archive.org/stream/lecturesonjustic00smituoft#page/n7/mode/2up>). Warto jednak zauważyć, że argumentacja samego Smitha na rzecz odwróconego porządku etapów w rozwoju handlu w nowożytnej Europie odbiega od przypadku paradygmatycznego.

²⁵ Zob. A. F e r g u s o n, *An Essay on the History of Civil Society*, T. Cadell, London 1782 (<http://oll.libertyfund.org/titles/1428>). Zob. też szczegółowe omówienie historii rozumowanej uprawianej przez uczonych szkockiego oświecenia: F.H. H ö r c h e r, *A mérséklet filozófiája a skót felvilágosodásban*, w: *A skót felvilágosodás. Morálfilozófiai szöveggyűjtemény*, red. F.H. Hörcher, Osiris, Budapest 1996, s. 295-396.

²⁶ F e r g u s o n, dz. cyt., cz. 5, rozdz. 2, „Of the Temporary Efforts and Relaxations of the National Spirit”, s. 355.

słaniać cnót wojennych, w przeciwnym razie prowadzą do błędu: „Lecz jeśli narody starają się urzeczywistnić plan powiększenia i zaprowadzenia pokoju, tak że ich członkowie nie będą już dostrzegać wspólnych więzi społecznych, ani też, powodowani przywiązaniem, angażować się dla sprawy swojego kraju, to muszą one popełniać błąd odwrotny i pozostawiając zbyt mało, by poruszyć ludzkie dusze, sprowadzają wieki niemocy, jeśli nie rozkładu”²⁷. W jego ujęciu niezakłócone działanie społeczeństwa wymaga od jednostek, oprócz troski o indywidualną wolność, również gotowości do ofiar w służbie wolności wspólnoty. Żadne społeczeństwo nie może funkcjonować, jeśli „okaleczono zmysł publiczny w umysłach ludzkich”²⁸.

Konflikt między ideałem wyrobionego umysłu a poczuciem wspólnoty nie stanowi tematu poruszanego jedynie w pismach Fergusona. Przykład zmierzchu wysoce cywilizowanego cesarstwa rzymskiego nie przestaje nawiedzać wyobraźni oświeceniowych autorów, zagłębionych w kulturze starożytnego Rzymu. Rozważali oni na wiele sposobów brak dbałości ze strony skorumpowanej rzymskiej elity, kierującej się interesem jednostkowym lub frakcyjnym, o interes wspólny, o to, co Ferguson nazwał duchem narodowym. Narracja ta opierała się najpierw na pracy Monteskiusza *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*²⁹, później na dziele Edwarda Gibbona, który medytował nad upadkiem Rzymu w sposób podobny do francuskiego myśliciela, lecz dużo bardziej konkretnie i szczegółowo³⁰. Obydwaj podzielali popularny pogląd, że imperia przeżywają cykle życiowe tak samo, jak jednostki, i dlatego powstanie, rozwój i upadek stanowią ważne fazy w życiu tych politycznych zjawisk. Gibbon był do pewnego stopnia „konserwatywny” w swoich poglądach i – podobnie jak Burke – ostrzegał swoich czytelników przez przesadą zarówno w polityce, jak i w religii. Jego zdaniem entuzjazm w tych dziedzinach może przynosić katastrofalne skutki. W swoim opus magnum uparcie poszukuje on odpowiedzi na pytanie, co doprowadziło potężne imperium rzymskie do upadku. Jego drobiazgowo analizy pokazują, że cywilizacje, które przekroczyły już swój zenit, są niezdolne do obrony przed niecywilizowanymi, barbarzyńskimi najeźdźcami. Opierając się na rozróżnieniu dokonany przez Arystotelesa, Gibbon wyróżnia dwa typy ludów barbarzyńskich (czyli nie-rzymskich): jedni są barbarzyńcami, ponieważ – chociaż niegdyś byli wyrobieni duchowo – utracili wolność, zmuszeni

²⁷ Tamże, cz. 3, „Of Relaxations in the National Spirit Incident to Polished Nations”, s. 367.

²⁸ Tamże, s. 372.

²⁹ Zob. Ch.L. de S e c o n d a t M o n t e s q u i e u, *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*, Libraire Ch. Poussielgue, Paris 1907 (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5455291d/f7.image>).

³⁰ Zob. E. G i b b o n, *Upadek cesarstwa rzymskiego na Zachodzie*, tłum. J. Szymańska, M. Szymański, PIW, Warszawa 2000.

do życia pod despotycznymi rządami potężnego autokraty; do drugiego typu należą ludzie wolni, lecz żyjący w niezorganizowanych wspólnotach i zachowujący się w sposób niehumanitarny, dzikie narody wędrownie³¹. Analiza Gibbona kazała jego czytelnikom uznawać pewne współczesne im zjawiska za barbarzyńskie, włącznie z rewolucyjnymi namiętnościami demokratycznego ducha, które znalazły ujście w wybuchu rewolucji francuskiej dokładnie rok po publikacji ostatnich tomów jego autorytatywnego dzieła³². W swoich wpływowych ostrzeżeniach Gibbon wyraził jedną z najdonioślejszych doktryn późnego oświecenia, wskazując czytelnikom niebezpieczeństwa związane z kulturą, której okres rozkwitu przeminął.

Innym „wewnętrznym” krytykiem oświecenia był Jean-Jacques Rousseau, który podkreślał – zgodnie z obywatelskimi tradycjami swojego rodzinnego miasta-państwa Genewy – zmysł publiczny, przeciwstawiając go pogoni za własną korzyścią, poszukiwaniu przyjemności, sposobowi myślenia według formuły „sztuka dla sztuki” popularnemu w oświeconych salonach paryskich, gdzie myśliciel ten bywał przedmiotem drwin. Jego zdaniem rozkwit sztuki i nauk, charakterystyczny dla niektórych okresów dziejowych – na przykład dla społeczeństw kupieckich – jest wrogi obyczajom moralnym i niemożliwy do pogodzenia ze społeczeństwem obywatelskim, które spełniałoby wymogi starożytnej (i chrześcijańskiej) mądrości: „Nasze dusze uległy zepsuciu w takiej mierze, w jakiej nasze nauki i sztuki postąpiły ku doskonałości. [...] Zobaczyliśmy cnotę ulatującą tak wysoko, że jej światło wzniosło się nad naszym horyzontem”³³. Rousseau przeciwstawia zepsucie rzekomo wyczerpanej, upadającej cywilizacji (żeby zilustrować jego twierdzenie, pomyślmy o dwóch głośnych postaciach późnego oświecenia, z których każda jest na swój sposób paradygmatyczna: Casanovie i markizie de Sade), naiwnemu zachwytowi niewinnością szlachetnego dzikusa, potępieniu współczesnych sztuk i nauk zebranych w encyklopedii sporządzonej przez jego niegdysiejszych przyjaciół, Diderota i D’Alemberta, przyjmując jako standard opiewany w po-

³¹ „Posługując się obrazem ateńskiej polis w celu stworzenia takiej skali [rozwoju – P.M.], Arystoteles podzielił «barbarzyńców» na mieszkańców miast i brzegów rzek Wschodu, cywilizowanych, lecz żyjących pod rządami despotów, które uczyniły z nich niewolników, oraz mieszkańców lasów i równin Północy, wolnych, lecz gwałtownych, krwiożerczych i odznaczających się tym, co później zyskało im określenie «dzicy». Od tego czasu przyjęło się rozróżnienie barbarzyńców służalczych i dzikich”. J.G.A. P o c o c k, *Edward Gibbon in History: Aspects of the Text in „The History of the Decline and Fall of the Roman Empire”*, w: *The Tanner Lectures on Human Values*, t. 11, red. G.B. Peterson, University of Utah Press, Salt Lake City 1988, s. 317 (http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/p/pocock90.pdf).

³² Zob. E. G i b b o n, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, t. 1-6, Strahan & Cadell, London 1776-1789.

³³ J.J. R o u s s e a u, *Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs*, http://athena.unige.ch/athena/rousseau/rousseau_discours_sciences_arts.html.

eżji pierwszy czysty i szczerzy złoty wiek, który przedstawił w swojej teorii rozumowanej historii języka. Będąc nie tylko filozofem, lecz także utalentowanym powieściopisarzem (i może nieco mniej utalentowanym autorem librett operowych), w swoich powszechnie czytanych powieściach propagował ten sam ideał niewinności. W swoim Bildungsroman (powieści o kształceniu³⁴), *Emil, czyli o wychowaniu* z roku 1762 z naciskiem domaga się, by rodzina – bądź wspomagany przez państwo system wychowawczy – nie niszczyły naturalnej kondycji moralnej, w jakiej się człowiek urodził³⁵. Mocny, przeniknięty pasją głos dzieła Rousseau nie tylko wyraził oświeceniową krytykę oświecenia, lecz także krytykę humanistycznego ideału kształcenia jako takiego. Filozof-samouk licznymi przykładami swoich dawnych przyjaciół przekonująco ilustruje moralne i społeczne ryzyko związane z przypisywaniem filozofii nadmiernej wagi. Przeformułując Pascalowską krytykę Kartezjusza oraz Shaftesbury’ego krytykę Hume’a, racjonalnie potępia on przesadny kult rozumu, tak charakterystyczny dla oświecenia francuskiego³⁶. Przedstawia filozoficzne uzasadnienie pierwszeństwa poetyki emocji, która – jak twierdzi – jest bardziej wiarygodnym przewodnikiem dla działającego w społeczeństwie podmiotu niż argumenty rozumowe. Najważniejszym przesłaniem tej książki jest zakwestionowanie sensu i doniosłości kategorii kształcenia: Rousseau wątpi, że kultura, ogłada i grzeczność wprowadzą jego współczesnych na wyższy poziom moralny, a nawet, że są one cnotami w tradycyjnym (starożytnym i chrześcijańskim) znaczeniu.

Oczywiście możemy tutaj przedstawić jedynie bardzo pospieszną i dlatego nadmiernie uproszczoną rekonstrukcję historii niektórych oświeceniowych poglądów dotyczących ogłady. Nie odnieśliśmy się na przykład do niemieckiego rozdziału tych dzieł – chociaż Bildungsroman Goethego stanowi niewątpliwie paradygmatyczną obronę ideału kształcenia³⁷. Żadna rekonstrukcja dyskursu na temat kształcenia nie powinna pomijać wpływowej działalności

³⁴ Zob. M. Engel, *Variants of the Romantic „Bildungsroman” (with a Short Note on the „Artist Novel”)*, w: *A Comparative History of Literatures in European Languages*, t. 23, *Romantic Prose Fiction*, red. G. Gillespie i in., John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia 2014, s. 263-295. Engel odróżnia Bildungsroman od Erziehungsroman (powieści o wychowaniu), która stanowi podgatunek Entwicklungsroman (powieści o rozwoju).

³⁵ Zob. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, t. 1-2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

³⁶ Zob. F.A. Hayek, *Nadużycie rozumu*, tłum. Z. Siembierowicz, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2002.

³⁷ Na temat Bildungsroman zob. G. Summelfeld, L. Downard, *New Perspectives on the European Bildungsroman*, Continuum, London 2010 (tę nową monografię również rozpoczyna omówienie dzieła Goethego *Lata nauki Wilhelma Meistra*).

popularnych filozofów niemieckich³⁸. Obecne omówienie tej historii zmierzało jednak tylko do wykazania, że oświecenie zachowało bliski związek z antycznym i chrześcijańskim humanistycznym ideałem kształcenia, odnosząc się do niego zarówno w tonie afirmatywnym, jak i krytycznym.

Ostatnia część artykułu przypomina systematyczną obronę tego ideału przez rekonstrukcję dwóch sprzecznych momentów niezwykle umysłowości klasycznego niemieckiego myśliciela liberalnego Wilhelma von Humboldta. To krótkie omówienie pojęcia kształcenia według przyjętego przez niego klucza przygotowuje grunt dla zwięzłej, ogólnej oceny nieprzemijającej doniosłości tego pojęcia.

HUMBOLDTA DWA POJĘCIA KSZTAŁCENIA

Poglądy klasycznych (w większości dziewiętnastowiecznych) liberałów niemieckich na temat funkcji kształcenia zostały swobodnie streszczone w zaproponowanych przez Humboldta ideach wychowawczych³⁹. Przesunięcie akcentów w jego myśli pozwoli nam również dostrzec wewnętrzne napięcie charakterystyczne dla liberalnej ideologii kształcenia.

Wilhelm Humboldt rozpoczynał karierę jako kosmopolityczny, francusko-niemiecki autor oświeceniowy, który kształcenie uważał za realizację programu spełniania własnego „ja” – zgodnie ze swoją filozofią polityki łączącą koncepcję państwa minimalnego z ideą wolności jednostki. W drugim okresie swojej twórczości umieścił on jednak zmysł publiczny, pojmowany podobnie jak u Fergusona, na szczycie swojej hierarchii wartości, poddając w ten sposób krytyce również własne wcześniejsze poglądy.

W rozdziale poświęconym Humboldtowi Georg G. Iggers, autor monografii na temat niemieckiej myśli historycznej, przedstawia go w następujący sposób: „Arystokrata o kosmopolitycznym światopoglądzie, przyjaciel Goethego i – przede wszystkim – Schillera, z którym wymienił ponad tysiąc listów, Humboldt, w przededniu inwazji rewolucyjnej Francji na Niemcy, w pełni podzielał ówczesny ideał człowieczeństwa (niem. Humanitätsideal)”⁴⁰. Obywatele oświeczonej Republiki Literackiej, garstka współczesnych Humboldtowi twórców, potrafiła zrozumieć jego cel. Rozróżnienie pojęciowe, z którego korzystał nawet Hegel, kiedy dokonywał wyraźnego, filozoficznego rozróż-

³⁸ Zob. F. H ö r c h e r, *Sensus Communis in Gellert, Garva and Feder: An Anglo-Scottish element in German Popular Philosophy*, w: tenże, *Prudentia Iuris: Towards a Pragmatic Theory of Natural Law*, Akadémiai Kiadó, Budapest 2000, s. 137-157.

³⁹ W mojej interpretacji myśli Humboldta opieram się w dużej mierze na cytowanym już dziele Georga G. Iggersa.

⁴⁰ Iggers, dz. cyt., s. 44.

nienia państwa i społeczeństwa obywatelskiego⁴¹, odegrało kluczową rolę w argumentacji Humboldta, stanowiło bowiem poparcie jego centralnej (klasycznej) liberalnej przesłanki: niezachwianego szacunku dla indywidualności (romantycznej). Oto rdzeń jego myśli, łączący go także z romantykami, dzięki któremu powrócił do starożytnego skupienia się na samowiedzy wyrażonej w delfickiej maksymie „Poznaj samego siebie”.

W kulturowym kontekście niemieckiego romantyzmu również odnajdujemy sposób składnia hołdu Grekom. Delfickie ostrzeżenie, by troszczyć się o swój charakter, zostało zinterpretowane przez klasycznych autorów niemieckich jako wyniesienie „ja”. Humboldt – między innymi – wydestylował swoje pojęcie indywidualności z tego dwojakiego duchowego źródła. Dlatego też jego teoria nie jest jeszcze dojrzałym romantycznym wyniesieniem jaźni, którego przykładem może być ogłoszona w roku 1873 *Autobiografia*⁴² Johna Stuarta Milla. Humboldta pojęcie indywidualności nie koncentruje się na irracjonalnym strumieniu ludzkich namiętności w takim stopniu, jak ma to miejsce w przypadku pojęcia artysty-geniusza w romantycznych teoriach muzyki (pomyślmy o postaciach takich, jak Beethoven, Chopin czy później Wagner) czy też literatury (przypomnijmy przede wszystkim postać Byrona). Świat młodego Humboldta jest wciąż kosmosem Goetheańskiej, oświeconej racjonalności: „Prawdziwym celem człowieka – celem wyznaczonym dlań nie przez zmieniające się skłonności, lecz przez wieczny, niezmienny rozum – [jest] jak najwyższe i jak najbardziej proporcjonalne ukształtowanie jego zdolności, tak by stworzyły one całość”⁴³. A jednak Humboldt – dziecko „epoki wrażliwości”, miłośnik umiarkowanego sentymentalizmu – jest uważnym obserwatorem roli, jaką odgrywają łagodne namiętności w kształtowaniu charakteru jednostki: harmonijna współpraca władz człowieka obejmuje również pielęgnowanie uczuć. Proponuje on, by zamiast wypierać ludzkie namiętności – co zalecały stoicyzm i ascetyczne chrześcijaństwo – nauczyć się wyciszać je tak, aby mogły działać w zgodzie z najlepszymi (krótko- i długoterminowymi) interesami jednostki.

Co również godne uwagi, w społecznej wizji Humboldta nie znajdziemy idei prostej, motywowanej korzyścią konkurencji poszczególnych jednostek, które dążą do samorealizacji, jaka występuje w głównym nurcie atomistycznego, klasycznoliberalnego indywidualizmu, wywodzącego się z wcześniejszych

⁴¹ Zob. N. W a s z e k, *The Scottish Enlightenment and Hegel's Account of „Civil Society”*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1988.

⁴² Zob. J.S. M i l l, *Autobiografia*, tłum. M. Szerera, Spółdzielnia Wydawnicza Wiedza, Warszawa 1946.

⁴³ W. v o n H u m b o l d t, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, w: tenże, *Gesammelte Schriften*, t. 1, B. Behr's Verlag, Berlin 1903, s. 106. Por. I g g e r s, dz. cyt., s. 46.

teorii prawa, którym Iggers przeciwstawia sposób myślenia Humboldta. Zgodnie z oświeceniowym rozumieniem skłonności społecznych Humboldt ujmował społeczeństwo jako twór naturalny i twierdził, że „wśród rozwijających się indywidualności panuje podstawowa harmonia, a społeczeństwa jako takiego, które odróżniał od państwa, nie uważał za istotne źródło przymusu”⁴⁴. Jego wizja była pod tym względem dużo bardziej arystotelesowska niż hobbes’owska i opierała się na pochodzącym od filozofów greckich pojęciu naturalnie danej i społecznie pielęgnowanej przyjaźni (pomyślmy o takich powieściopisarzach brytyjskich, jak Jane Austen).

Oczywiście Humboldt ujęcie skłonności społecznych w pierwszym okresie jego twórczości jest apolityczne: współpraca ma miejsce w ramach tego, co Hegel nazywa społeczeństwem obywatelskim, a nie w państwie – to ostatnie spełnia jedynie funkcję instytucjonalną, zapewnia bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne. Państwo może jedynie ochraniać ludzką współpracę – spełnienie wszystkich innych warunków musi zostać zagwarantowane przez wewnętrzne, psychiczne zdolności jednostek i ich interakcje. Jednostki mogą zrealizować swój potencjał, jedynie polegając na własnych wewnętrznych zasobach: według Humboldta najwyższy ideał zostałby spełniony, gdyby „każdy rozwijał się sam z siebie i ze względu na siebie”⁴⁵. W pierwszym okresie twórczości Humboldt bezsprzecznie preferował aspekt ideału kształcenia ukazujący opanowanie namiętności jako środek do spełnienia się jednostki, lecz już nawet ta postać jego teorii odbiega od indywidualistycznej ideologii klasycznego liberalizmu niemieckiego.

Humboldt w indywidualistycznym okresie swojej twórczości miał dobre powody, by zachowywać ostrożny dystans wobec państwa: ostatecznie oświecony absolutyzm państwa pruskiego nie miał przede wszystkim na celu spełniania się jednostek. A jednak nie jest zaskakujące, że autor ten ujrzał rzeczy w innym świetle, gdy uznał, że samorealizacja jednostki nie znajduje się w opozycji do państwa, lecz mu służy. Kiedy przyjął na siebie odpowiedzialność związaną ze stanowiskiem w administracji publicznej, jego poglądy zmieniły się szybko i radykalnie. Jak widzieliśmy w przypadku Fergusona, w dyskusjach publicznych już w oświeceniu pojawił się głos wyraźnie krytyczny, ostrzegający przed niebezpieczeństwami ustroju społecznego zorientowanego na jednostkę, a po okrucieństwach rewolucji francuskiej i brutalnych podbojach zainicjowanych przez Napoleona i dokonanych pod jego wodzą, idea ta stała się popularna, zwłaszcza wśród Niemców, których dumą narodu została przez Francuzów zraniona. W tym właśnie kontekście należy interpretować nową tezę Humboldta, zgodnie z którą Niemcy mają szansę

⁴⁴ Iggers, dz. cyt., s. 46.

⁴⁵ Von Humboldt, dz. cyt., s. 106. Por. Iggers, dz. cyt., s. 46.

zminimalizować zagrożenie militarne tylko wtedy, gdy poszczególni obywatele państwa będą gotowi do poświęceń dla obrony dobra wspólnego. Był on przekonany, że ojczyzna w jego czasach potrzebuje wszystkich możliwych środków, aby „natchnąć obywatela duchem prawdziwej wojny”⁴⁶. W ten sposób odchodzi on od swojego wcześniejszego zainteresowania głównie duchowo-intelektualnymi potrzebami jednostki w kierunku teorii, w której priorytet stanowi bezpieczeństwo publiczne. Również w tym kontekście kształcenie zachowuje swoją wagę, gdyż może służyć społecznemu celowi zapewnienia harmonii między obywatelami, co umożliwi im wspólną obronę ojczyzny, kiedy zajdzie taka potrzeba.

Pojęcie kształcenia ma jednak jeszcze jeden wymiar, który odgrywa kluczową rolę w koncepcji Humboldta. Zauważa on, że pojęcie to może odnosić się zarówno do rzeczywistości zewnętrznej, jak i do wnętrza jednostki. Co interesujące, dwubiegunowość ta wiąże się z inną, wspomnianą wcześniej dwoistością: kształcenie można ujmować zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i wspólnoty. We fragmencie zatytułowanym *Theorie der Bildung des Menschen*⁴⁷ [„Teoria kształcenia człowieka”] z lat 1793-1794 przypisuje on relacjom międzyosobowym większą wagę niż własnemu „ja”, długoterminowe skutki działań jednostek nabierają więc dla niego dużo większego znaczenia: „Człowiek [...] niezmiernie dąży do żadnego konkretnego celu pragnie tylko wzmocnić i powiększyć swoje naturalne siły, i nadać swojemu bytowi wartość i trwałość”⁴⁸. Chociaż kształcenie nadal uważane jest za autoformację, jego powodzenie nie jest niezależne od długotrwałego społecznego uznania.

Posługując się arystotelesowskim rozróżnieniem materii i formy, Humboldt włącza się w główny nurt klasycznej filozofii niemieckiej, gdy pisze, że działająca w człowieku siła, jego zdolność rozumowania, jest „czystą formą”, która „potrzebuje materii, aby się w niej wyrazić, i w ten sposób przetrwać”⁴⁹. Rozum, aby znaleźć tworzywo, przez które będzie się mógł wyrazić, zwraca się ku światu zewnętrznemu, co pozwala mu zdobyć wiedzę i podjąć działanie. Wyjaśnia to, dlaczego dla indywiduum ważne jest nie to, co od świata uzyskuje, ani jakie skutki przynosi jego działanie na zewnątrz, lecz odbudowa jego wewnętrznej świątyni. Chodzi mu właśnie o „wewnętrzną poprawę i uszlachetnienie, a przynajmniej o ukojenie wewnętrznego niepokoju, który go zjada”⁵⁰. Dowiadując się bowiem więcej o świecie, lepiej rozumie tylko sie-

⁴⁶ Von Humboldt, dz. cyt., s. 137. Por. Igggers, dz. cyt., s. 47.

⁴⁷ Zob. W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, w: *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*, red. H.E. Tenroth, Juventa Verlag, Weinheim-München 1986, s. 32-38 (<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/HumboldtTB.pdf>).

⁴⁸ Tamże, s. 33.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

bie. Przez swoją aktywność w świecie zewnętrznym pragnie jedynie uczynić swoje wewnętrzne „ja” wolnym i niezależnym.

Należy oczywiście zauważyć, że za tymi ideami stoi bardziej wyszukana postać Kantowskiej doktryny o człowieku poznającym samego siebie i w ten sposób ukazującym zarówno sobie, jak i światu swoją godność i analogiczność do Boga. Ujawnia się to w pewnym szczególe jego doktryny: w tezie, że jednostka stanie się częścią całej ludzkości poprzez poznanie swojej jednostkowości. Rasę ludzką charakteryzują wartości, do których jednostki dążą w ten refleksyjny sposób: wykształcenie (niem. Bildung), mądrość (niem. Weisheit) i cnota (niem. Tugend).

Wraz z tą ideą Humboldta powracamy do tradycji starożytnej, grecko-rzymskiej, oraz do wielkiej tradycji chrześcijańsko-katolickiej, od których rozpoczęliśmy nasz przegląd, przeprowadzając w pierw narrację przez idee Cycerona do poglądów Arystotelesa. Ten ostatni wywarł decydujący wpływ na średniowieczne chrześcijaństwo, częściowo ze względu na swoją etykę, w której przedstawia cnotę jako konieczny element udanego życia jednostki. W Arystotelesa filozofii praktycznej owocne życie pozostaje w ścisłym związku z filozofią, a raczej z czymś więcej – z mądrością (gr. sophia). Głoszona przez Arystotelesa – zgodnie z nauczaniem jego mistrzów, Sokratesa i Platona – teza o związku spełnionego ludzkiego życia i mądrości została w poglądach posępnych stoików przefiltrowana przez doktrynę ataraksji. Afirmację tego związku wzmocniło chrześcijaństwo, wyjaśniając zbieżność mądrości i samokształcenia z egzystencjalną walką prowadzoną w ziemskim życiu przez człowieka obciążonego grzechem pierworodnym i predestynacją, zbawionego jednak przez naukę o życiu wiecznym. Zachodzenie owego związku zostało ponownie potwierdzone w humanistycznych ideach okresu wczesnonowoczesnego.

Według Humboldta rozumienia tej długiej tradycji europejskiej, jednostka, zwracając się ku światu zewnętrznemu, podejmuje wysiłek utrwalenia wartości zawartych w strukturze jej mikrokosmosu. Przez akty twórcze chce ona przekroczyć swoją przemijającą naturę. Narodziny stworzonego przez nią dzieła sztuki budzą w niej „kojące myśli o pewnej ciągłości doskonalenia i kształcenia”⁵¹. Aktywna osobowość dąży do przekazania innym (jako pewnego rodzaju dziedzictwa) wartości, które pielęgnowała w swoim wnętrzu – kultura jako zjawisko społeczne jest w tym znaczeniu duchowym zwycięstwem nad fizycznym rozkładem, zwycięstwem zmaterializowanym w fizycznej formie.

W tym miejscu możemy dostrzec doniosłość, jaką Humboldt przypisywał sztuce w swojej teorii kształcenia. Jednostka stara się przedstawić duchowe owoce swojego wewnętrznego świata, by „nie zagubiła samej siebie w tym

⁵¹ Tamże, s. 35.

procesie alienacji⁵². Twórczy akt artysty służy unieśmiertelnieniu tych owoców. Aby to osiągnąć, artysta „musi zbliżyć się do masy przedmiotów, odcisnąć w tym tworzywie kształt swojego ducha i bardziej upodobnić jedno do drugiego”⁵³. Może on zachować siebie w nieskończonym świecie, jeśli wytyczy granice swojej aktywności, „aby w sposób pusty i jałowy nie zagubić się w nieskończoności”⁵⁴. Dzięki temu nałożonemu na siebie ograniczeniu może on osiągnąć ostateczny cel, którym jest przewyciężenie śmiertelności. Dlatego właśnie „stara się opanować rozproszone wiadomości i czynności, by przekształcić czystą erudycję w ukształtowaną kulturowo wiedzę, a niespokojne dążenia w mądre działanie”⁵⁵.

KSZTAŁCENIE I SKŁONNOŚĆ SPOŁECZNA W PERSPEKTYWIE HISTORII ZACHODU

W koncepcji Humboldta wykształcenie nie oznacza wiedzy o faktach, ani też nie jest przedsięwzięciem zmierzającym bezpośrednio do przetworzenia świata zewnętrznego. Wewnętrzne zadziwienie prowadzi człowieka do realizacji jego naturalnych potencjalności. Cel samokształcenia stanowi udoskonalona postać „ja”, wykształcenie zaś oznacza udoskonalony stan ludzkiego charakteru osiągającego rozkwit przez cnotę i mądrość praktyczną, które umożliwiają ludziom współpracę i życie razem w pokoju.

Paradoksalnie, pomimo wewnętrznej motywacji do samokształcenia, jednostka nie ma możliwości podjęcia bezpośredniej pracy nad sobą: jej duch potrzebuje tworzywa (w terminologii Arystotelesa: materii), nad którym może pracować, innymi słowy, zewnętrznych przedmiotów, aby rzutować na nie swoje wewnętrzne wartości. Sztuka i nauka są działaniami i wiedzą praktyczną, przez którą ludzie kultywują bądź przekształcają świat zewnętrzny; impulsy te oddziałują również na indywiduum, służąc mu do przewyciężenia jednostkowości i fizycznego rozkładu, co oczywiście stanowi jeden z długofalowych celów twórczego umysłu. Kultura pomaga człowiekowi doprowadzić jego „ja” do rozkwitu, a koniecznym etapem tej drogi jest skierowanie się ku światu zewnętrznemu. Kultura przynosi ludziom – nie tylko artystom, lecz także miłośnikom sztuki – nadzieję na realizację ich człowieczeństwa czy też – z czym zgodziliby się zarówno Pascal, jak i Kant – na uznanie godności (przysługującej im ze względu na rozumność) ich przemijającego bytu przez

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże, s. 36.

⁵⁵ Tamże.

rekonstrukcję swojego „ja” w nigdy niekończącej się interakcji ze światem, w poznawaniu go i przetwarzaniu udzielanych przez świat odpowiedzi.

Łącząc w jednej narracji kilka momentów intelektualnych dziejów społecznej skłonności człowieka za pomocą zrekonstruowanej wyżej idei kształcenia, w artykule tym zamierzaliśmy skierować uwagę na fakt, że istnieje pewna praktyczna ciągłość w naszym grecko-rzymsko-chrześcijańsko-oświeceniowym świecie, ciągłość niemal nieprzerwana, a w czasach kataklizmów politycznych ukrywająca się „w podziemiu”. Cel tej nieprzerwanej praktyki stanowi rodzaj samowiedzy, która nie jest samolubna, rodzaj wiedzy praktycznej, która nie jest makiaweliczna, rodzaj kultury, która nie jest oderwana od codziennego życia wspólnoty. Przeciwnie: przez promowanie wykształcenia, wspólnota – jak przekonywaliśmy – może wprowadzać młodych ludzi w tradycyjną wiedzę, która służy zabezpieczeniu jej przetrwania. Wskutek braku kształcenia nawet demokracja, najbardziej znośny ustrój społeczny, może zmienić się w koszmar. Ostatecznie, by działać sprawnie, potrzebuje ona pewnego rodzaju umiarkowania ze strony sprawujących władzę, umiarkowania, jakiego trudno byłoby oczekiwać od władcy, który nigdy nie kultywował swojego umysłu ani nie powściągał namiętności, dyscyplinując wolę. Bez kultury politycznej demokracja to tylko rządy większości i zestaw abstrakcyjnych norm, których nikt nie przestrzega. A kultura polityczna jest osiągalna jedynie poprzez samodyscyplinę oraz kultywowanie umysłu i serca w duchu społecznej otwartości.

Tłum. z języka angielskiego *Patrycja Mikulska*