

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XL 1—2 (155—156) 1997

WROCLAW • WARSZAWA • KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK
1997

RADA REDAKCYJNA

RENATA DUTKOWA, JÓZEF KRASUSKI, LECH MOKRZECKI, RYSZARD ORLOWSKI,
KAROL POZNAŃSKI, TADEUSZ RADZIK, JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO, KAMILA MROZOWSKA,
TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTORZY WYDAWNICTWA

ALEKSANDRA TERESA KULCZYCKA, WIESŁAWA MALINOWSKA

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

SPIS TREŚCI

ARTYKULY I ROZPRAWY

- TADEUSZ W. NOWACKI: Myśl Platona w pedagogice XX wieku, Rzecz o twórczości
Sergiusza Hessena 5
- SLAWOMIR SZTOBRYN: Szkice z historii myśli pedagogicznej. Refleksja filozoficzno-
pedagogiczna starożytnych w polskim czasopiśmiennictwie (1900—1939) 23

MATERIALY

- BOLESŁAW GRZEŚ: Szkolnictwo słowackie w latach 1937—1939 (Stan i organizacja) 45

SYLWETKI

- Zygmunt Karol Myslakowski (1890—1971). Refleksje w 25 rocznicę śmierci pedagoga
— KAZIMIERZ SZMYD 63

KRONIKA

- Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „Znaczenie niemieckiego szkolnic-
stwa średniego w multikulturowym rozwoju Moraw” — oprac. ANNA KOZŁOWSKA 73

RECENZJE

- Horst-Dieter Freiherr von Enzberg: Die Goetheschule in Graudenz und das
deutsch-polnische Verhältnis (1920—1945) — oprac. DARIUSZ MATELSKI 77
- Agnieszka Stopińska-Pająk: Andragogika w II Rzeczypospolitej. Warunki — Problematyka
— Koncepcja — oprac. PIOTR KOWOLIK 82
- Na przelomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944—1956. Części: I, II i III
— oprac. MARIA J. ŻMICHROWSKA 85

NOTY

- Tadeusz Jan Łopuszański i dzieło jego życia; Aleksander Lewin: Gdy nadechodził kres...
Ostatnie lata życia Janusza Korczaka — oprac. HANNA MARKIEWICZ 89

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

1997, nr 1-2

PL ISSN 0033-2178

TADEUSZ W. NOWACKI
Warszawa

MYŚL PLATONA W PEDAGOGICE XX WIEKU RZECZ O TWÓRCZOŚCI SERGIUSZA HESSENA

PRZEDMIOT ANALIZY

Potężne oddziaływanie dzieł Platona na Ojców Kościoła zdecydowało o wpływie filozofii greckiej na ostateczne ukształtowanie się myśli średniowiecznej, Renesans zaś sprawił, że dorobek Greków stał się fundamentem kultury europejskiej. Wpływ starożytności na współczesność zdaje się słabnąć pod oddziaływaniem nowych koncepcji filozoficznych, zwłaszcza tych, które zrodziły się z ducha Oświecenia i wielkiego rozwoju nauk przyrodniczych, jak również przemian społecznych, powodowanych przez rozrost miast i przemysłu. Tym staranniej należy zanotować dzieło pedagogiczne Sergiusza Hessena, wprowadzone niemal bezpośrednio z myśli Platona.

Sergiusz Hessen urodził się w 1887 r. w Ust-Sysolsku. Dzieciństwo spędził na wsi i w Odessie, a od 9 roku życia przebywał w Petersburgu, tam uczęszczał do gimnazjum. Ojciec Sergiusza Józef Hessen był wydawcą czasopisma „Prawo” i w domu ojca Sergiusz poznał wielu znakomitych intelektualistów, między innymi etnografa Sternberga, prof. Łazarewskiego, Kistiakowskiego, znanego prawnika prof. Petrażyckiego. Odtąd stale przebywał w towarzystwie uczonych i intelektualistów¹.

Studia odbył Hessen w Niemczech w Heidelbergu i Fryburgu — słuchał wykładów Rickerta i Meineckeego, Schultze-Gawernitza, Jonasa Cohna. Studiował Hermanna Cohena, Paula Natorpa, Ernesta Cassirera, przebywał w kręgu filozoficznej szkoły badenńskiej i marburskiej.

W 1914 r. rozpoczyna wykłady na uniwersytecie na Uniwersytecie Petersburskim. Później wyklada pedagogikę w Tomsku i w tym okresie kształtuje się zrab jego poglądów pedagogicznych. Po czterech latach pracy w Tomsku ucieka Sergiusz Hessen ze Związku Radzieckiego za granicę. Przebywa

¹ S. Hessen, *Moje życie*, maszynopis, w posiadaniu autora. Autobiografia S. Hessena została opublikowana w przekładzie na język włoski (S. Hessen, *Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo*. „Avio” Armando Editore 1956).

najpierw w Berlinie (1923—1926), następnie w Pradze (1926—1936), aby osiedlić się w Polsce w 1936 r. Tu się zatrzymuje i pisze już po polsku ostatnie swoje dzieła. Umiera w 1950 r. Przed wojną prowadzi wykłady w Warszawie i Łodzi, po wojnie obejmuje katedrę na Uniwersytecie Łódzkim². W ciągu całego życia wiele pisze do najrozmaitszych czasopism europejskich.

Wydzielenie z całości prac, opublikowanych przez Sergiusza Hessena, dzieł pedagogicznych jest zabiegiem dość dowolnym. Bowiern najbardziej nawet filozoficzne czy filozoficzno-społeczne opracowania mają wyraźne znaczenie pedagogiczne. Wyjątek stanowi praca porównująca fizykę Arystotelesa i fizykę Galileusza. Inne wprowadzają w świat wartości, a więc są rozprawami z dziedziny ideałów wychowawczych. Tak bowiern można odczytać *Filozofię kary*, *Tragedię dobra w powieści „Bracia Karamazow”*, *Cnoty starożytne a ewangeliczne*. Są to rozprawy o sferze, w której dokonuje się istotny rozwój osobowości, o wartościach moralnych, które szczególnie fascynowały Hessena.

Jeżeli rozprawy filozoficzne Sergiusza Hessena można traktować jako rozprawy z aksjologii wychowania, to i na odwrót, rozprawy pedagogiczne są tak przeniknięte filozofią, że pozwoliło to Andrzejowi Walickiemu zamieścić obszernie fragmenty dzieł pedagogicznych Hessena w interesującym zbiorze: *Studia z filozofii kultury*, trafnie oddającym teren filozoficznych zainteresowań Hessena³. Obok studiów z filozofii kultury i filozofii wartości wydaje Hessen szereg rozpraw poświęconych zagadnieniom prawnym. Pragnie widzieć społeczeństwo przeniknięte duchem prawa, „państwo prawa”, a więc zabezpieczające obywateli przed samowolą władzy — ale i anarchistycznymi poczynaniami jednostek. Jest to przecież kapitalne zagadnienie wychowania moralno-społecznego.

Dzieła pedagogiczne Hessena można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej zaliczamy analizy systemów pedagogicznych i poglądów wybitnych pedagogów i szkół czy prądów pedagogicznych. Są to obszernie rozprawy poświęcone Johnowi Deweyowi, Marii Montessori, Jerzemu Kerschensteinerowi, włoskiej pedagogice idealizmu aktualistycznego, szkole, pracy, systemowi daltońskiemu.

Grupę drugą stanowią dzieła, zawierające własny system poglądów pedagogicznych, przedstawiające teorię wychowania w ujęciu Hessenowskim. Z tych najwybitniejsze są *Podstawy pedagogiki*, tłumaczone na wiele języków⁴, ale zaliczyć też trzeba tutaj takie książki, jak *O sprzecznościach i jedności wychowania*⁵, *Struktura i treść szkoły współczesnej*⁶.

² *Ibidem*.

³ S. H e s s e n, *Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył A. Walicki, Warszawa 1968.

⁴ S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, przełożył dr Adam Zieleniezyk, Warszawa 1935. Przekłady: łaciński 1929; bułgarski 1931; serbski 1933; czeski 1936; włoski: *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*, Florencja 1936, wydanie w Rzymie 1956 i 1961.

⁵ S. H e s s e n, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów-Warszawa 1939, skrót w jęz. czeskim: Praga 1937, przekład włoski: *Ideologia e autonomia dell'educazione*, Rzym 1962.

⁶ S. H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1947, Wrocław 1959, przekład włoski: *Strutture e contenuto della scuola moderna*, Rzym 1950, szóste wyd. Rzym 1960.

Na trzecią grupę dzieł pedagogicznych Hessena składają się analizy porównawcze systemów szkolnictwa, w których autor wydobywa główne tendencje, uwydatnia, na czym polega postęp ze stanowiska idealów demokratycznych⁷. Wymienić tu można książkę *Szkola i demokracja na przełomie*⁸, ale należą tu też niektóre z rozpraw, zaliczone przez nas do pierwszej grupy.

Studując dzieła Sergiusza Hessena, łatwo zauważyć, że znajduje w nich swoje odzwierciedlenie wszystko, co ważyło na losach wychowania w ciągu XIX i pierwszej połowy XX w. Przegląd i krytyka prądów pedagogicznych została doprowadzona do czasów II wojny światowej. Znaleźć tam można zagadnienia wychowania przedszkolnego, krytykę dzieła Froebela i Marii Montessori, teorię nauczania łącznego (*Gesamtunterricht*) na szczeblu elementarnym, teorię nauczania systematycznego na szczeblu następnym, krytykę teorii Deweya i Kerschensteinera, teorię szkoły wyższej — wszystko ze stanowiska platonizującej filozofii Hessenowskiej, dostosowanej do wymagań idei demokratycznych. Czytelnik znajduje również szereg odniesień do Diltheya, Rickerta, Natorpa, Bergsona i Nietzschego — słowem tych, którzy tworzyli filozofię końca XIX i początku XX w. Gdyż dla Hessena pedagogika jest stosowaną filozofią, tak jak medycyna stosowanym przyrodoznawstwem, co przecież nie oznacza, że są to nauki nie mające własnych rozległych terenów badawczych.

METODA WEDŁUG PLATONA

Świat jest dla Sergiusza Hessena całością, powiązaną wzajemnymi zależnościami. Jest to intuicja pierwotna, stanowiąca źródło późniejszego światopoglądu i przechodząca w filozofię.

Takie całościowe widzenie świata nasuwa pytanie o strukturę tej całości, zwłaszcza gdy się przyjąć, a inaczej nie można, że świat jako całość ma swoją strukturę. Otóż świat jako struktura całościowa składa się ze struktur częściowych, pośrednich, pozostających we wzajemnych hierarchicznych powiązaniach. Ziemia z jej mieszkańcami stanowi strukturę w obrębie kosmosu. Każda kraina geograficzna stanowi strukturę, powiązaną z innymi krainami i zależną od całej struktury Ziemi. Świat biologiczny stanowi znów inną strukturę i sam rozpada się na wiele struktur. Człowiek jest również strukturą i to o budowie hierarchicznej. Jego organizm wiąże go z bytem biologicznym. Współżycie z innymi ludźmi wiąże go z bytem społecznym. Uczestnictwo w kulturze wiąże go z życiem kulturalnym i wprowadza w świat idei, które przeświełają całą działalność ludzką.

⁷ T. Nowacki, *Wstęp*, w: S. Hessen, *Filozofia - kultura - wychowanie*, Wrocław-Warszawa 1973.

⁸ S. Hessen, *Szkola i demokracja na przełomie*, Warszawa-Wilno 1938, przekład czeski: *Školství a demokracie*, Praga 1932. Przekład włoski: *Scuola democratica e sistemi scolastici*, Rzym 1959.

Człowieka więc należy rozpatrywać jako złożoną całość, pozostającą w zależnościach od bytu biologicznego, społecznego i kulturalnego.

Każde zjawisko trzeba rozważać docierając do jego istoty, ale jednocześnie wykazując związki z otaczającymi zjawiskami i wzajemne uzależnienia. Jednostka jest elementem rodziny, plemienia, narodu, społeczeństwa, ludzkości. Ten ufilozoficzny już sposób widzenia świata zawdzięcza Hessen Platonowi.

Trzeba zrozumieć, co Hessen ujmuje jako całość. Ujmuje tak więzy łączące części czy elementy w coś, co można wyodrębnić, co jest powiązane z kolci z większymi jeszcze lub innymi całościami. Gdyż cała rzeczywistość jest wzajemnie ze sobą powiązana wielorakimi zależnościami. Stanowisko to występuje przeciwko atomizacji, tj. oddzielaniu zjawisk od otaczającego ich środowiska i rozpatrywaniu w izolacji, a jeszcze bardziej przeciwko rozdzielnemu, izolowanemu rozpatrywaniu niezależnemu wyabstrahowanych właściwości i stanów rzeczy.

Aby zrozumieć istotę zapożyczeń Hessa z Platona, należy przestudiować dwunasty rozdział książki *O sprzecznościach i jedności wychowania*⁹. Dialektyczny tytuł opracowania wskazuje na kierunek dociekań autora. Znajdują się tam wypowiedzi Hessa na temat strukturalizmu i dialektyki, poprzedzone rozważaniami o coraz częstszym występowaniu terminu „struktura” w naukach humanistycznych.

Hessen stwierdza, że pojęcie struktury zawiera w sobie trzy składniki, konstytuujące pojęcie. Jest to zasada *całości*, skierowana przeciwko atomizmowi, „który jeszcze do niedawna był dominującym stanowiskiem w naukach humanistycznych”¹⁰. Zasada ta ma swoje niebezpieczeństwa, gdy przechodzi w monizm, upraszczający całość w totalność, a przez to całość „traci swój konkretny charakter syntezy momentów wspólności i indywidualności”¹¹.

Jako drugi składnik pojęcia struktury zjawiała się zasada *hierarchii*. Ostrze jej skierowane zostało przeciwko genetyzmowi, „który wcześniej był punktem widzenia dominującym w naukach humanistycznych. I ta zasada może ulec zбочeniu, mianowicie w dyktaturę, co się objawia wtedy, kiedy wyższy szczebel hierarchii bezwzględnie neguje szczeble jemu podporządkowane zamiast zachować je w sobie jako cząstkowe «momenty»”¹².

Jako trzeci składnik struktury Hessen wyodrębnia zasadę *autonomii*. „Będąc nastawiona [...] przeciwko naturalizmowi, oznacza autonomia uznanie pluralizmu warstw świata, w szczególności świata kultury. Zamiast objaśniać zjawiska przez «wpływy» środowiska, strukturalna pedagogika [...] stara się zrozumieć ich wewnętrzną strukturę, określającą całość odpowiednich zjawisk. Jednak i autonomia posiada swoją karykaturę, mianowicie w postaci autarkii, która jest formalistyczną jej deprawacją”¹³.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, s. 361.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*, s. 361—362.

¹³ *Ibidem*, s. 362.

Zauważmy na marginesie tych rozważań, że nazwa strukturalizm przyjmuje różnorodne znaczenia. Pojęcie struktury wyraża coś mało lub wolnozmiennego (struktura kryształu), coś co ma równowagę stałą, całość, której stosunki wewnętrzne można wyrazić w liczbach. Naturalnie ze stanowiska filozoficznego wszystko jest zmienne i nawet kryształy ulegają zniszczeniu, a ich składniki zmieniają swą postać.

W odczuciu językowym struktura dotyczy całości synchronicznej. Hessen jednak podkreśla jako drugą zasadę hierarchiczność, która nadaje wewnętrzny ruch wyodrębnionym całościom w strukturze. Z tych względów wydaje się, że bliższy myśli Hessena byłby termin „system” na określenie całości, która trwa w czasie, jest synchroniczna i diachroniczna, a w której wewnętrzne stosunki (hierarchia) zmieniają się zgodnie z pewnymi regułami. Chociaż więc Hessen ujmuje całość wyodrębnioną i zachodzące w niej zmiany jako dialektykę, to wydaje się, że jej jądrem, jądrem dialektyki, są zmiany zachodzące we wzajemnym ustosunkowaniu elementów struktury.

Stąd „dobra dialektyka”, gdy zmiany utrzymują pożądane ze stanowiska ideji stosunki wzajemne, powodują rozwijanie się systemu w kierunku tych idei, które wywołują wewnętrzny ruch systemu-struktury. I „zła dialektyka”, gdy ten ruch wewnętrzny powoduje naruszenie stosunków wewnątrzstrukturalnych, wyrażanie się systemu, który odchyła się od wzoru, przestaje realizować idee, znajdujące się w świetle kultury lub może powyżej tego świata.

Taką dialektykę odkrywa Hessen u Platona. Motyw struktury znajduje w teorii cnót Platona, znajdującej się w centrum rozważań etycznych starożytnego filozofa. Platon posłużył się ustalonymi już w tradycji greckiej cnotami, ale zbudował dla nich nową teorię. „...cnotami świata starożytnego były rozważa (*sophrosine*), tj. panowanie nad sobą, czyli wstrzemięźliwość, męstwo (*andreia*), mądrość (*sophia*) i sprawiedliwość (*dikaiosine*). W zgodzie ze swą teorią wewnętrznej struktury duszy oraz «Wielkiego Człowieka» — państwa (przez pojęcie państwa Platon rozumiał raczej całą kulturę) Platon ustanawia trzy stopnie cnót, odpowiadające trzem warstwom, z których składa się dusza jednostki i kultura. Pierwszy stopień to wstrzemięźliwość, cnota kierująca najniższą warstwą duszy, mianowicie duszą zmysłową «pożądliwa», która jest najściślej złączona z ciałem. Równocześnie jest to cnota niższej warstwy kultury, czyli mówiąc inaczej niższego stanu państwa, którego funkcją jest działalność gospodarza”¹⁴.

„Drugi stopień cnoty, męstwo, odpowiada średniej warstwie duszy, mianowicie woli, oraz drugiemu stanowi społecznemu — «stróżom», których funkcją w całości państwa jest rządzenie (działalność polityczna). Wreszcie trzeci najwyższy stopień cnoty — mądrość jest cnotą najwyższej warstwy duszy, rozumu. Cnotą tą mają się kierować filozofowie, do których należy najwyższa władza w państwie”¹⁵.

¹⁴ *Ibidem*, s. 363.

¹⁵ *Ibidem*.

Każda z cnót pozostaje w określonym stosunku do pozostałych, przy czym tworzą one hierarchię i całość, względnie system. „Rozwaga, będąc notą duszy zmysłowej, broni jej przed rozkładem. Zmysły bowiem pozostawione same sobie, nabrzmiewają w namiętności, rozdzierają duszę na części. Dusza staje się ofiarą namiętności i przestaje być sama sobą”¹⁶.

Opanowanie zmysłów może się odbywać na dwu drogach. Na pierwszej wstrzemięźliwość wyraża się przez ascetyzm. Jest to droga zniszczenia zmysłów, przytępienia wrażliwości na świat zewnętrzny. Platon widzi w tym tchórzostwo, wycofanie się z trudności życia, spustoszenie duszy. To prowadzi do ubóstwa. Droga bogactwa duszy, którą wybiera Platon, polega na przeczywianiu namiętności, gdy człowiek podejmuje jakiś trwały cel. Wtedy namiętności stają się napędem do działania i pomagają w realizowaniu wytyczonego celu. Trwałość w realizacji celu zapewnia wola. To trwanie jest właśnie męstwem, gdy mimo niepowodzeń człowiek uparcie dąży do celu.

Wynika stąd, że wstrzemięźliwość, która nie jest acetyzmem, może egzystować tylko dzięki cnocie męstwa, które ją przenika, które przez nią „prześwieca”, jak to określa Hessen.

Dopiero więc spojenie wstrzemięźliwości z męstwem, prowadzonym przez rozwagę, dają właściwą postać wstrzemięźliwości.

Męstwo ma również skłonność do wyradzania się w pospolitą śmiałość zuchwalstwo (*tharsos*). Człowiek śmiały to ten, który trwa uparcie przy raz wytyczonym celu, chociażby ten cel stracił swoją wartość. „...nie rozróżnia wartości różnych celów, nie podporządkowuje jednych celów innym, nie zna hierarchii celów”. Męstwo prawdziwe zachodzi wtedy, gdy człowiek zna hierarchię celów i swoje działanie porządkuje według „całokształtu celów” — jak określa Hessen.

Męstwo więc zakłada intuicję celów, a przede wszystkim najważniejszego ostatniego celu życia. Hierarchizowanie celów-idei życiowych i ujmowanie ich całokształtu jest zadaniem mądrości, która „prześwieca” męstwo i nadaje mu istotną wartość, wtedy gdy pozostaje ono w służbie mądrości.

Całość tak rozumianego systemu cnót Platona nazywa się sprawiedliwością. System ten bowiem wykazuje swój walor wówczas, gdy każda z cnót cząstkowych spełnia właściwą sobie funkcję, a to jest uzależnione od jej związku z innymi cnotami. Dlatego tworzą one strukturę i tworzą system.

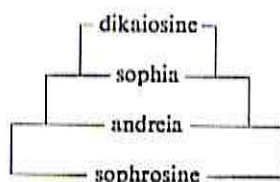
„Sam Platon nazywał tę metodę badania dialektyką. Czy nie mamy i my prawa nazywać kierunku myśli współczesnej wiedzy humanistycznej, posługującą się zasadą struktury metodą dialektyczną?”¹⁷.

Między poszczególnymi cnotami, czy raczej między poszczególnymi składowymi ogólnej cnoty zachodzą stosunki bardzo złożone, które nie wyjaśniają się stosunkiem części do całości. Każda bowiem z cnót wyższych reguluje jak gdyby działanie cnoty niższej, a zarazem wchłania jej treść, sytuując ją na wyższym poziomie. Umiar jest elementem męstwa, a męstwo elementem

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*, s. 366.

mądrości. Męstwo reguluje ujawnianie się wstrzemięźliwości, przeciwdziałając ascetyzmowi. Mądrość reguluje występowanie męstwa, kieruje nim, przeciwdziałając bezcelowej chępliwości i angażowaniu się w sprawy błahe, niezgodne z wyższymi celami życiowymi. Hierarchia cnót nie jest więc prostym uwydatnieniem jakiegoś abstrakcyjnego poziomu, lecz zawiera w sobie złożone związki wzajemne, łączące poszczególne cnoty i sprawiające, że stanowią one pewną całość. Ta całość jest nazywana sprawiedliwością. Można to ukazać na rysunku.



Sprawiedliwość jest wyważoną całością cząstkowych cnót. Każda z nich zawiera w sobie niższą i zarazem nadaje jej właściwe znaczenie. Mądrość zawiera w sobie męstwo i nadaje mu właściwe znaczenie: męstwa występującego w obronie sprawiedliwości i mądrości. Wstrzemięźliwość kierowana przez męstwo jest właściwym umiarem i zapobiega ascetyzmowi.

Zachwianie wzajemnych stosunków, próba absolutyzacji którejś z cnót cząstkowych prowadzi do zachwiania równowagi całości. Ascetyzm niszczy męstwo i mądrość, zuchwalstwo — wypaczenie męstwa — niszczy mądrość i sprawiedliwość. Tak samo zwyrodnienie mądrości w mędrkowanie niszczy sprawiedliwość jako całość, a więc i cnoty cząstkowe. Sprowadza to choroby wynaturzenia: ochłokrację, plutokrację, zniszczenie ładu społecznego. To jest „licha dialektyka”, którą znajdujemy w 8 księdze *Rzeczypospolitej* Platona, a której używa także Hegel na oznaczenie wypaczeń.

Na Platonskiej teorii cnót Hessen ilustruje zastosowanie przez Platona metody dialektycznej, uważając ją za wielkie odkrycie Platona.

„Wskazując, że stosunek między cnotami (zresztą tak samo jak stosunek między wszelkimi ideami w ogóle) nie jest ani stosunkiem części do całości, ani stosunkiem gatunku do pojęcia rodzajowego. Platon po raz pierwszy w historii filozofii uwydatnia istotę filozoficznej metody rozważania jako metody dialektycznej”¹⁸.

U Platona bowiem każda cnota staje się elementem wyższej cnoty i każda wyższa zawiera w sobie niższą. Tak np. „W idei umiaru jako cnoty — pisze Hessen — prześwieca idea męstwa jako wyższego pierwiastka, zapobiegającego wypaczeniu się umiaru w ascetyzm i tak samo męstwo powinno być przesiąknięte, czyli przeświecone przez mądrość, aby nie zwyrodnąć w śmiałość”¹⁹.

¹⁸ S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*. Warszawa 1968, s. 211.

¹⁹ *Ibidem*.

„Że niższa idea zostaje «zniesiona», ale zarazem i «zachowana» w wyższej (obydwa znaczenia wyrazu *aufheben*), że tylko będąc podniesiona na wyższy stopień zostaje ocalona od swojego wypaczenia w swą «karykaturę», czyli swego «sobowtóra» — wszystkie znane cechy Heglowskiej dialektyki charakteryzują [...] wzajemny stosunek między ideami w nauce Platona o cnotach”²⁰.

METODA HISTORYCZNA

Dialektyka nie jest jedyną metodą naukową w zakresie humanistyki stosowaną przez Sergiusza Hessena. Obok niej eksponuje metodę historyczną. Przed tym trzeba jednak powiedzieć o akceptowaniu przez Hessena teorii światopoglądu Diltheya, przy odrzuceniu jednak proponowanej przez Diltheya psychologicznej podstawy typów światopoglądowych. Hessen przyjął za Diltheyem, że światopogląd stanowi podstawę dla rozwijania systemów filozoficznych, ale wskazał jednocześnie, że zadaniem filozofii jest przewyższanie światopoglądu przez konfrontację z zadaniami kultury, wyznaczanymi przez idee-wartości.

Światopogląd jako przedrefleksyjne ujęcie jedności świata ugruntowany jest w życiu, które chroni przed pustą i martwą systematyką pojęciową. Jednocześnie wiążąc jednostkę z życiem, zawiera także dążenie „do wyjścia poza siebie, do wchłonięcia w siebie wszechświata i przewyższenia swojej odrębności przez zbudowanie własnej osobowości, która jako mikrokosmos, odzwierciedlający w sobie wszechjedność świata stwarza świat kultury, odznaczający się uniwersalnością i obiektywnością”²¹.

Jeżeli światopogląd powstaje z pierwotnej intuicji świata, to w przypadku Hessena była to intuicja świata platońskiego, co zbliża jego poglądy szczególnie do poglądów Natorpa. Posługując się platońską dialektyką, Hessen analizuje rozmaite systemy, wykazując grożące im niebezpieczeństwa i wykazując za pomocą tej metody istotę dążeń pedagogicznych ich twórców w świetle idei kierujących rozwojem kultury.

Widzenie świata jako całości, wypełnionej różnymi powiązaniem w jej częściach, pozwala też na widzenie historii jako ciągłości nawet wówczas, gdy następny etap wydaje się zaprzeczeniem poprzedniego. Można to zilustrować na poglądach na Rewolucję Francuską. Nie widzi on jej jako globalne zerwanie ciągłości i tradycji. Wręcz przeciwnie, zerwanie to nastąpiło w niewielu obszarach życia społecznego. Nie jest więc przypadkiem, że z ogromnej literatury poświęconej Rewolucji Francuskiej Hessen wydobywa prace Tocqueville'a i Sorela, którzy ukazali właśnie elementy ciągłości historycznej.

„Przed Tocquevillem Rewolucja Francuska wydawała się jeszcze w znacznym stopniu przypadkiem: jej przeciwnikom przypadkiem złym, wynikiem

²⁰ *Ibidem*, s. 212.

²¹ S. H e s s e n, *O sprzecznościach i jedności...*, s. 38.

błędów, jej obrońcom — cudem entuzjazmu i wyrzeczenia. I gdy drudzy w jej upadku upatrywali wynik błędów, którym można było zapobiec, to pierwsi skłonni byli zapatrywać się na Rewolucję Francuską jako na karę Opatrzności. Ale jedni i drudzy widzieli w niej coś zupełnie nowego, ostatecznie zrywającego z przeszłością, coś niezwykłego i cudownego. Tocqueville wykazał, że w tej nowości, którą Rewolucja Francuska doprawdy urzeczywistniła (uwłaszczenie włościan, wprowadzenie równości obywatelskiej, centralizacja administracji itd), zakończyła ona tylko wielowiekową politykę rządów królewskich, że rozwiązała zadania, postawione jeszcze przez stary «regime», których ten jednak nie zdołał rozwiązać. Podobnie dowiódł Sorel, że polityka zagraniczna Rewolucji Francuskiej, która odbywała się pod niezwykle, całkiem nowym hasłem wolności ludów i pokoju wiecznego, była w rzeczywistości zakończeniem zagranicznej polityki rządów królewskich, które domagały się dla Francji «granic naturalnych» — Renu”²².

Ten charakterystyczny fragment wskazuje na zastosowanie metody dialektycznej do interpretacji dzieł dwu znanych pisarzy politycznych.

Rewolucja przewyciężyła przestarzałe formy rządów, ale przejęła zadania, których te rządy nie potrafiły rozwiązać, jak również wchłonęła tradycje historyczne i kulturowe, wydobywając z nich te wartości, które okazały się szczególnie ważne dla owego burzliwego okresu.

Filozofia nie jest jedyną wiedzą. Stosownie do charakterystycznych cech metody badania odróżnia Hessen pięć różnych działów wiedzy. „Jedynę ze wspólnego korzenia wyrastające drzewo metody naukowej rozkłada się na pięć podstawowych gałęzi: przyrodniczą, matematyczną, historyczną, filologiczną i filozoficzną. Gałęzie te rosną w trzech podstawowych kierunkach: matematycznego poznawania rzeczywistości egzemplarycznej, filologicznego poznawania rzeczywistości indywidualnej i dialektycznego poznawania sensu obowiązujących wartości”²³.

Nie rozpatrując bliżej zagadnień metody matematycznej, stwierdzamy, że według Hessena stanowi ona podstawę metodologii badań przyrodniczych, w których chodzi o uogólnienia na podstawie badań egzemplarycznych przedstawicieli całej rzeszy zjawisk. Natomiast metoda historyczna ma do czynienia ze zjawiskami indywidualnymi. Podkreśla to Hessen za Rickertem. Stąd konieczność rozwijania własnych metod badawczych. Dla historii metoda znajduje się w filologii.

„...matematyką nauki historycznej, nadającą ścisłość jej wnioskom jest nie co innego jak filologia w szerokim znaczeniu tego wyrazu. Rozumiał to już Schleiermacher, upatrujący formalną istotę metody historycznej w «hermeneu-tyce», jak on nazywał zespół nauk filologicznych w ich zastosowaniu do zagadnień historycznych”²⁴.

²² S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, s. 296—297.

²³ S. H e s s e n, *op. cit.*, s. 309.

²⁴ S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, s. 302—303.

„Wszystkie gałęzie historyczne [tj. nauki historyczne — T.W.N.] wymagają filologicznie założonych fundamentów i wyprowadzenia metody filologicznej. Ale metoda filologiczna rozszerza się znacznie poza obręb samej tylko wiedzy historycznej. W swych bardziej elementarnych podstawach jest ona formalnym narzędziem prawoznawstwa i polityki, podobnie jak matematyka jest niezbędnym narzędziem formalnym techniki przyrodniczej. Albowiem umiejętność ścisłego wyrażania [...] jest tą samą sztuką filologiczną wyprowadzania ze znaków rzeczowych ukrytej w nich treści kulturalnej...”²⁵.

„Zadanie filologa polega na tym, by wyprowadzić z martwego tworzywa ukryty w nim sens (*logos edniathetos* — jak mówili stoicy)”²⁶.

Najglówniejszą więc sprawą w badaniach historycznych jest docieczenie istoty ich znaczenia indywidualnego przez zastosowanie konkretnego poznawania danego indywidualnego zjawiska za pomocą metody hermeneutycznej.

Analizy przeprowadzane na systemach wielkich pedagogów oraz prądach pedagogicznych przeprowadza Hessen, stosując te właśnie poglądy, docieka istoty i indywidualności zjawiska. Historia bowiem zajmuje się zjawiskami indywidualnymi, ale takimi, które nie są po prostu zdarzeniami, lecz wyróżniają się wśród innych, a to wyróżnienie wynika ze stosunku, w jakim dane zdarzenie pozostaje do ponadhistorycznych idei. Hessen konfrontuje w przypadku studium Jana Jakuba Rousseau i Lwa Tolstoja rozwiązania dane przez nich z postawionymi przed nimi zadaniami, wywodzącymi się ze świata idei.

W przypadku analizy poglądów Rousseau osiǎ ich staje się pojęcie wolności, swobody wychowanka jako niezbędnego warunku rozwoju osobowości. Hessen wykazuje, że Rousseau pozornie tylko pozostawia swemu wychowankowi swobodę, ukrywając się jako wychowawca poza naturą, która karze za lekceważenie wskazówek wychowawczych. Mróz ma uczyć poszanowania dla szyby rozbitej przez Emila, ale — jak stwierdza Hessen — karze sam Rousseau, gdy nie wstawia rozbitej szyby.

Podobną analizę przeprowadza w stosunku do jasnopolańskiego systemu wychowawczego Lwa Tolstoja. Zamiast russowskiej „natury” Tolstoj postawił „życie”. Jest to pozostawienie sprawy do regulacji żywiołowej w trakcie współżycia. I w jednym i w drugim przypadku są to przejawy negatywnej „swobody”, swobody wyboru, gdy wychowankowi wszystko wolno, a regulację pozostawia się mechanizmom natury, za którymi skrywa się wychowawca, bądź żywiołowemu rozwojowi stosunków społecznych, w których odzwierciedla się „nieładne życie”. Z tego samego stanowiska rozwoju osobowości do realizowania wartości, jakkolwiek przyjmujący parametry inne tego rozwoju, analizuje Hessen systemy wychowania przedszkolnego Froebła i Montessori. Ukazuje formalizm i symbolizm freblizmu, odgradzający od życia niedoświadczonych dzieci i przez to utrudniający właściwy rozwój. Wykazuje naturalizm Montessori, zbyt zajętej rozwijaniem sensorycznych umiejętności dziecka, a za

²⁵ *Ibidem*, s. 304—305.

²⁶ H. Usener, *Philologie und Geschichtswissenschaft. Vorträge und Aufsätze*, Leipzig 1907.

mało zwracającej uwagę na rozwój całości duchowej wychowanka. W tych rozważaniach głównym tematem jest rozpatrzenie podstaw filozoficznych, na których wsparli się autorzy.

Szczególnie wyraziście ujawnia Hessen podstawy filozoficzne poglądów Jerzego Kerschensteinera i Johna Deweya. Analiza poglądów Johna Deweya, przeprowadzona ze stanowiska teoriopoznawczego i potrzeb demokracji ukazuje ogromny dorobek amerykańskiego reformatora, dorobek wyznaczający drogi nowej pedagogiki. Hessen zwraca jednak uwagę, że pragmatyzm jako podstawa filozoficzna zwęża „pedagogiczną doniosłość” Deweyowskich rozważań, sprowadzając wszystko na jedną tylko płaszczyznę bytu, nie sięgając do innych wymiarów świata²⁷.

Bardzo istotne w dorobku Hessenowskim są studia poświęcone pedagogice porównawczej. Przykłady ich zawiera tom *Szkola i demokracja na przełomie*²⁸.

Hessen zebrał w nim zdumiewający swą rozległością materiał ze szkolnictwa angielskiego, austriackiego, czeskiego, francuskiego, omówił szkołę pracy, system daltoński, pedagogikę Kerschensteinera, Deweya, Gentilego i Lombarda-Radicę.

Współczesne pedagogika porównawcza zna dwa rodzaje opracowań. Jeden polega na zestawianiu wielkiej liczby systemów szkolnych rozmaitych państw. Znakomity przykład takiej działalności dają wydawnictwa UNESCO, obejmujące setki systemów organizacyjnych szkolnictwa na całym świecie.

Drugi rodzaj stanowią monografie, poświęcone poszczególnym systemom szkolnym. Pozwalają one na głębsze zastanowienie się nad obcymi systemami edukacyjnymi, zwłaszcza że zwykle zestawienie zjawisk występujących w różnych układach kulturowych może prowadzić do fałszywych wniosków. To samo bowiem zjawisko w rozmaitych układach przyjmuje inny sens i funkcję.

Hessen unika jakiegokolwiek mechanicznego zestawiania różnych systemów wychowawczych. Każdy z jego szkiców jest analizą zjawiska na właściwym mu tle kulturowym, uwzględniającym swoistość samego zjawiska, jego „indywidualność”, jak i związki łączące go ze środowiskiem kulturowym.

Wzorem takiego rozważania może być szkic poświęcony angielskim tradycjom wychowawczym. W precyzyjny sposób autor wiąże kolejno powstające formy wychowawcze z nawarstwianiem się tradycji i rozwiązywaniem nowych zadań, stających przed społeczeństwem angielskim. Hessen traktuje pedagogikę angielską jako samowiedzę angielskiej tradycji. Z niej ona wyrasta, stara się więc uświadomić jej znaczenie i opracować teoretycznie.

Przedstawiając, jak historycznie kształtowało się szkolnictwo angielskie, prezentuje odpowiednie fakty, ale nie zapomina o analizie tendencji dominujących, wskazujących, w jakim kierunku będzie się to szkolnictwo rozwijało dalej. Spełnia w ten sposób zadanie, aby obok statycznych aktów znajdowała się analiza dynamicznych prądów²⁹.

²⁷ S. Hessen, *Szkola i demokracja na przełomie*, s. 145.

²⁸ Niektóre z tych studiów opublikowane są w zbiorze: *Filozofia – kultura – wychowanie*.

²⁹ P. Rosello, *Difficultés inherentes aux recherches l'education comparee dynamique*, IRoE 1963, 2.

SYSTEM PEDAGOGIKI SERGIUSZA HESSENA

Sergiusz Hessen jest ostatnim lub jednym z ostatnich pedagogów, którzy stworzyli indywidualnie system pedagogiczny, a w każdym razie przynajmniej spójną teorię wychowania. Nie jest on opracowany tak rozlegle i tak wymodelowany w szczegółach jak system Jana Amosa Komenskigo, nie jest tak wyraźnie wsparty na jednej zasadzie jak system Spencera. Ponadto jest to system niewykończony, system w budowie. O zamiarach budowniczego najlepiej informuje główne dzieło jego życia: *Podstawy pedagogiki*. Zawarte w innych książkach rozważania przystają do systemu zarysowanego ogólnie w *Podstawach pedagogiki*. Jaka jest główna oś systemu? Człowiek z istoty biologicznej pod wpływem społecznym staje się istotą społeczną i dzięki temu dostaje się w okrąg oddziaływań kulturalnych. Staje się osobowością, to jest ogniskiem przeżyć wartości i odpowiada na apel wartości, mieszczących się w kulturze.

Wartości Hessen umieszcza poza światem społecznym. Powodują one ruch ku sobie osobowości, która wdraża się czy realizuje wartości w swym działaniu. Osobowość rozwija się w miarę służby tym wartościom. Jest to skalkowanie platońskiego uwarstwienia: od bytu biologicznego przez byt społeczny do bytu ideowego, poświęconego realizacji wartości.

W pozostawionej w luźnych notatkach, nie wydanej drukiem *Filozofii wychowania* Sergiusz Hessen dodał czwarty byt, ku któremu dąży człowiek. Jest to poziom bytu błogosławionego, w którym osobowość uzyskuje nieśmiertelność osobistą i w którym panuje *Caritas*: miłość bliźniego i miłość Boga jako spotencjalizowana miłość bliźniego³⁰. W *Podstawach pedagogiki* brak jest tego ostatniego poziomu, rozwój kończy się na poziomie kultury duchowej, ale jest to równocześnie świat idei-wartości.

Stosownie do królestwa idei, apelujących do człowieka Sergiusz Hessen odróżnia pięć głównych działów wychowania: moralne, umysłowe, estetyczne, gospodarcze i fizyczne. Nie wszystkimi zajmuje się w *Podstawach pedagogiki*, lecz szczegółowo rozważa zagadnienia wychowania moralnego i umysłowego.

W zakresie wychowania moralnego docieka istoty swobody i przymusu, przyjmując, że osobowość dąży do wolności. Wolność może być uwolnieniem od przymusów przyrody i przymusów społecznych, ale wolność wysokiego szczebla jest poddaniem się osobowości własnemu prawu.

Wychowanie moralne rozpoczyna się od okresu pełnej samowoli dziecka, którego swoboda jest ograniczana tylko doraźnymi nakazami i zakazami. Dziecko nie zna i nie może uznawać żadnego prawa dla siebie i nad sobą. Jest to okres braku prawa, regulującego postępowanie dziecka. Kierują nim doraźnie dorośli. Jest to okres anomii.

W dialektyce Hessena właściwości warstwy niższej są częściowo znoszone, zaprzeczone przez właściwości warstwy wyższej. Warstwa wyższa przewycieża

³⁰ S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, s. 32, 24—25.

warstwę, która ją podbudowuje. W ten sposób pierwszy okres życia dziecka, który charakteryzuje a n o m i a jest znoszony przez drugi okres rozwoju moralnego dziecka, który Hessen nazywa okresem h e t e r o n o m i i, panowaniem cudzego prawa, prawa nauczyciela. Okres drugi z kolei tworzy podstawę dla przewyżczającej heteronomię a u t o n o m i i, znamionującej osobowościową wolność, wynikającą z poddania się wołaniu wyższych wartości i tworzeniu przez człowieka własnego prawa w dążeniu do realizacji wartości.

Wewnątrz tych okresów występują rozmaite elementy wzajemnie się wspierające lub sobie przeczące, każdym z nich rządzi wewnętrzna dialektyka, wszystko jest w ruchu w rozwijającej się psychice dziecka. Występujące stosunki i napięcia stanowią o wewnętrznym rozwoju, którego dialektyka ukazuje dążenie do rozwinięcia osobowości na dobrach kultury, poprzez przeżycia wartości kulturowych.

Ta właśnie dialektyka wewnętrznego rozwoju człowieka od okresu anomicznego jego dzieciństwa do autonomii dojrzałej osobowości stanowi oś konstrukcyjną wychowania moralnego w *Podstawach pedagogiki*.

Hessen utożsamia pojęcie autonomii z pojęciem wolności pozytywnej, gdy autonomia nie jest samowolą, lecz polega na poddaniu się własnym prawom, budującym się na przeżyciach wartości. Autonomia jest samoistością osobowości i nie ma nic wspólnego ani z samowolą, ani z przejmowaniem cudzego prawa. Dlatego też wolność nie jest czymś danym, lecz jest nieustannym rozwiązywaniem coraz nowych zadań w realizacji idei-wartości.

Wolność jako cecha rozwiniętej osobowości wykazuje nieustanny rozwój przez służbę wartościom. Jednocześnie warunkuje ona zdolność twórczą, gdyż służba wartości prowadzi osobowość na drogę twórczości.

„...celem wychowania może być wyłącznie ciągle systematyczne rozwijanie w człowieku wolności poprzez ponadosobowe cele-wartości, które są realizowane twórczym wysiłkiem osobowości”³¹.

Aby dojść do twórczości, nie wystarczy rozwinąć wolności w osobowości wychowanka. Twórczość musi mieć swoją treść czy to naukową, czy artystyczną, czy też praktyczną, np. gospodarczą. Z tych możliwości treściowych Hessen rozwija w *Podstawach pedagogiki* zagadnienia rozwoju umysłowego, traktowanego jako rozwój naukowy i prowadzącego do twórczości naukowej.

Rozwój naukowy przebiega jak rozwój moralny trzema szczeblami. Na szczeblu pierwszym jest to zabawa, na szczeblu drugim wykonywanie zadań według cudzego planu i poleceń. Dopiero po opanowaniu systematycznym odpowiedniej wiedzy przychodzi trzeci szczebel usamodzielniającej się, a później samodzielnej pracy twórczej.

Każdy z wymienionych szczebli charakteryzuje się swoistymi właściwościami i podobnie jak w rozwoju moralnym każdy szczebel następny opiera się na poprzednim, który jest jego przygotowaniem i sam staje się przygotowaniem następnego szczebla. Dialektyka służy więc Hessenowi do rozwiązywania

³¹ S. Sztobryn, *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 11—12, s. 205.

zagadnień rozwoju umysłowego, podobnie jak służyła do rozwiązywania zagadnień rozwoju moralnego. Służy też do wydzielenia okresów rozwoju umysłowego.

Na pierwszym szczeblu znajduje się zabawa jako treść wypełniająca czas przedszkola i przechodząca częściowo na pierwsze lata nauczania. Stanowi ona rozładowanie energii i służy dziecięcej wyobraźni. Jej cele znajdują się w niej samej. Ale już w okresie przedszkolnym widzi Hessen nauczanie globalne, stanowiące pierwszą najbardziej prymitywną formę realizacji w nauczaniu zasady całości³².

W pierwszych klasach szkoły początkowej znajduje zastosowanie nauczanie łączne, przygotowujące ucznia do przejścia na następny szczebel: nauczania systematycznego. W nauczaniu systematycznym rozróżnia Hessen dwa kursy nauki. Na pierwszym kursie nauczania systematycznego zwraca Hessen uwagę na zaznajomienie uczniów z „gramatyką” przedmiotów formalnych, do których zalicza język ojczysty i obcy, rysunki i roboty ręczne, a także matematykę. Oznacza to, że — nauczając systematycznie materiału wiedzy trzeba zwrócić uwagę na strukturę tych przedmiotów. Natomiast na drugim kursie nauczania systematycznego konieczne jest bardziej szczegółowe i zaokrąglone zaznajomienie z wiedzą, mające na celu jej opanowanie — tak jak ujmuje się to w poszczególnych przedmiotach nauczania.

W *Podstawach pedagogiki* okresy te uzyskują jeszcze charakteryzujące je nazwy. Pierwszy szczebel wychowania umysłowego nosi nazwę kursu epizodycznego, zaznaczającego, że na tym szczeblu nie dąży się do systematycznego ani zaznajamiania z „gramatyką” przedmiotów formalnych, ani z treścią wiedzy. To na tym szczeblu autor przewiduje zabawę i nauczanie globalne, charakterystyczne dla pierwszych klas szkoły początkowej.

Drugim szczeblem nauczania jest kurs systematyczny. Na pierwszym szczeblu nauczania system powinien „przeświecać” przez nauczanie epizodyczne, na drugim szczeblu system staje się główną osią nauczania, początkowo z naciskiem na „gramatykę” przedmiotów formalnych, a później już na pełną całość wiedzy.

Kurs epizodyczny przygotowuje do nauczania systematycznego przez rozwinięcie odpowiednich umiejętności, tak jak zabawa powinna przygotowywać do kursu nauczania globalnego. Kurs systematyczny buduje w sposób nieprzerwany całość zamkniętej w sobie dziedziny wiedzy, odgraniczonej od innych dziedzin i rozczłonkowanej na zamknięte stosunkowo działy.

Szczególną uwagę zwraca Hessen na to, aby przedmiotem nauczania systematycznego był właśnie system, aby program nie został przywalony masą szczegółów, które nie pozwolą uczniowi dojrzeć architektoniki i ogarnąć całości zdobywanej wiedzy. Przy systematycznym opanowywaniu poszczególnych działów wiedzy powinny się przed uczniem odsłaniać niektóre elementy metody naukowej. Gdyż kurs systematyczny jest przygotowaniem do kursu

³² S. Hessen, *Struktury i treść...*, s. 118.

uniwersyteckiego. Jednakże to zadanie kursu systematycznego jest drugorzędne, a pierwszorzędnym pozostaje opanowanie systemu wiedzy, albo — jak mówi Hessen — systematu naukowego. Systemat, wprowadzany na drugim kursie systematycznego nauczania nie powinien być wprowadzany jako coś ostatecznego i niewzruszonego, jako dogmat ostateczny i rozstrzygający, lecz jako coś na razie ostatecznego, ale podlegającego ciągłemu doskonaleniu, a może i przekształceniom. W tym właśnie ma się ujawniać metoda naukowa. Gdyż metoda się nie zmienia, gdy zmieniają się kolejne systematy naukowe.

Wyższy cel wychowania umysłowego czy naukowego stanowi zaznajomienie i wdrożenie w metodę badania naukowego.

Przy sposobności autor omawia rozmaite konstrukcje lekcji, ich zalety i wady, nauczanie pracowniane i laboratoryjne.

Kurs systematyczny, który realizuje się w lekcjach, powinien pozwolić uczniom na poznanie poza systematem tworzącej go metody i wskazać zastosowania tej metody w granicach systematu, jednakże nie zaznajamiać z metodą w sposób podstawowy. Nie stawia jako zadania wdrożenia do rozwiązywania zagadnień naukowych i odkrywania prawdy. To można robić po opanowaniu systemu wiedzy, a więc po kursie systematycznym na trzecim szczeblu — według *Podstaw pedagogiki* — wychowania umysłowego czy naukowego. Jest to szczebel kursu naukowego.

Jest to jednocześnie szczebel kształcenia uniwersyteckiego. Zadaniem szczebla uniwersyteckiego jest opanowanie metody badań, to zaś nie może się odbywać inaczej jak tylko przez wciąganie studentów w zespoły badawcze, powierzanie im zadań cząstkowych, odpowiednio do ich umiejętności, rozwijanie umiejętności badawczych i umiejętności samodzielnej pracy, która na poprzednim szczeblu była tylko zapoczątkowana.

Trzeci szczebel kształcenia powinien opierać się na teorii samodzielnej pracy badawczej, będącej zarazem teorią uniwersytetu. Uniwersytet w tym ujęciu jest ogniskiem badań naukowych, a profesor jest inicjatorem, kierownikiem i zarazem krytykiem, waloryzującym przebieg i wyniki badań. Nauczyciel akademicki jako samodzielny badacz naukowy prowadzi nieustanną pracę nad swoimi zagadnieniami, pogłębiając i sprawdzając dotychczasowe osiągnięcia, poszukując nowych rozwiązań. To powinno też stanowić treść wykładów uniwersyteckich. Student ma być uczestnikiem prac badawczych i pomocnikiem w pracach swego mistrza. To są główne zadania uniwersytetu. Nie jest on po prostu uczelnią, lecz ogniskiem badań naukowych.

Hessen zwraca uwagę, że od czasów Erazma z Rotterdamu uniwersytet to wspólnota nauczających i uczących się — *universitas scholarum et doctorum*, ale ważniejsze od tej cechy jest pielęgnowanie i rozwijanie nauki, co mieści się w nazwie — *universitas scientiarum*. Wypowiada się Hessen przeciwko rozdrabnianiu na wiele szczegółowych wydziałów i chciałby zachować pełnię nauki w wymarzonej przez siebie uniwersytecie. A obok pełni nauki wolność nauczania i uczenia się, dla studiujących wolność zmiany miejsca, przechodzenia z wydziału na wydział, z uniwersytetu na uniwersytet. Wskazuje na trzy

zasady, które powinny charakteryzować uniwersytet: pełnia wiedzy naukowej, wolność nauczania i studiów, samorząd³³. Te cechy mogą zapewnić ciągłość twórczości naukowej. Tak więc trzeci, uniwersytecki szczebel kształcenia prowadzi do pracy twórczej albo po prostu twórczości.

Praca twórcza w dialektycznym ujęciu Hessena jest przewyciężeniem zabawy i pracy szkolnej. Tak jak lekcja powinna przeświecać w zabawie i nadawać jej głębszą treść, tak praca twórcza powinna przeświecać poprzez lekcje, prowadząc wychowanka do następnego okresu rozwojowego. Zabawa powinna kierować się w stronę lekcji, a lekcja w stronę twórczości. W ten sposób jakiś element przyszłej prawdziwej wolności, wyrażającej się w twórczości, polegającej na realizacji akceptowanych wartości znaleźć można już w zabawie, a jeszcze więcej na lekcjach. Są to okresy dialektycznie powiązane.

Właściwa praca twórcza może być rozpoczęta po opanowaniu dotychczasowego systemu wiedzy i po opanowaniu metody naukowej. Umożliwia to samodzielność w prowadzeniu badań, umożliwia twórczość naukową. Całość wychowania umysłowego nastawiona jest na pomoc wychowankowi w osiągnięciu tego stadium rozwoju osobowości, w którym ona, przeniknięta ideałami-wartościami zdolna jest podjąć prace twórcze.

Wychowanie w ujęciu Hessena jest metodą poznawania przez człowieka siebie w przedmiotach kultury. W nich zawierają się zadania dla osobowości i do nich „ciągnie dusza ludzka w porywie twórczości”³⁴. Istotnych składników kultury nie wystarczy ujrzeć, trzeba je przeżyć. Ponieważ filozofia jako wiedza o zadaniach kultury jest właśnie wiedzą, trzeba te składniki ująć w ich związku wzajemnym, a to umożliwia dialektyka, odziedziczona przez filozofię z myśli Platona.

W PROMIENIACH MYŚLI PLATONA

Dzieło Hessena zawiera system pedagogiczny, jeden z ostatnich systemów tworzonych przez jednostkę. System ten nie jest wykończony. Autor pracował nad nim do ostatnich chwil życia, zamierzał uwieńczyć go nowym dziełem pod nazwą *Filozofia wychowania* lub *Filozofia pedagogiki*. Dodawał w tym projektowanym dziele do trzech warstw bytu, którymi operuje w *Podstawach pedagogiki*, tj. bytu biologicznego, społecznego, poziomu kultury duchowej — następny poziom: bytu błogosławionego³⁵.

Ta drabina bytów od biologicznego do błogosławionego wyjaśnia główną ideę wychowania w ujęciu Hessena. Píše on: „Rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przewyciężenie śmiertelnych zaczątków, które gubią duszę człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której na śmierć przeznaczona dusza uporczywie się trzyma, w zjednoczoną więzami miłości

³³ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 365—368.

³⁴ A. Walicki, *Słowo wstępne*, w: S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*.

³⁵ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, s. 231.

wspólnotę duchów — oto na czym polega powołanie i tajemnica prawdziwego wychowawcy”³⁶.

Hessen pragnie w wychowaniu przeprowadzić wychowanka od bytu biologicznego do osiągnięcia bytu błogosławionego — Królestwa Bożego. W stanie tym dusza człowieka znajduje się w bezpośrednim obcowaniu z Bogiem, znajduje się na najwyższym szczeblu miłości, na szczeblu *caritas*, którą charakteryzuje miłość bliźniego i miłość Boga jako spotencjalizowana miłość bliźniego. Na tym szczeblu człowiek zyskuje nieśmiertelność osobistą. Gdy na szczeblu bytu biologicznego była to nieśmiertelność w potomstwie, na płaszczyźnie bytu społecznego była to tradycja odtwarzająca przeszłość, na płaszczyźnie kultury znajduje się nieśmiertelność historyczna, wyrażająca się twórczością, przewyciężającą przeszłość.

O Królestwie Bożym pisał Hessen w związku z rozważaniami: *Utopia i autonomia dobra u Dostajewskiego i Solowiowa*, że wyniesione ono zostało ponad samo dobro. „...nie wyłania się ono z określonej formy społecznej, nie jest w ogóle «królestwem» w sensie państwa ziemskiego i trwa w zupełnie innym wymiarze bytu, nie mającym wspólnej miary z «poziomą» historyczną płaszczyzną istnienia. Swymi jak gdyby «pionowo» z innego świata wysyłanymi promieniami przeświecła historyczne życie ludzkości we wszystkich czasach i okresach, toteż żadna forma bytu historycznego nie może już dostąpić absolutyzacji jako jedynie ucieleśnienie Królestwa Bożego”³⁷.

W układzie warstw bytu znajdujemy podstawy tej samej dialektyki, o której pisaliśmy uprzednio. Każdy następny byt nadbudowany nad poprzednim reguluje występujące w nim procesy. Żadna z tych warstw nie ginie, lecz w swych istotnych elementach zostają wchłaniane przez życie w warstwie najwyższej, oznaczonej jako byt błogosławiony.

Idee Królestwa Bożego, nieśmiertelności osobistej i zbawienia były dla Hessa częścią antropologii filozoficznej i związanej z nią teorii wychowania, wyznaczały czwartą, najwyższą płaszczyznę istnienia człowieka — płaszczyznę całkowitej personalizacji i uduchowienia świata. Królestwo Boże to ideał absolutnie spersonalizowanej wspólnoty duchowej, obejmującej wszystkich ludzi i całą przyrodę; ideał ponadkulturalny, subiektywizujący sferę ducha obiektywnego, przewyciężający Platonskiego Erosa przez chrześcijańską miłość *caritas* — konkretną miłość bliźniego. Nieśmiertelność osobista to nie „pewna substancjalna i jakby naturalna niezniszczalność duszy”, ale zwycięstwo osobowości nad kompleksami, które Freud słusznie określał jako „macki śmierci”. Zbawienie to „rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przewyciężenie śmiertelnościowych zaczątków, które gubią człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której na śmierć przeznaczona dusza uporeczywie się trzyma w zjednoczoną więzami miłości wspólnotę duchów”³⁸. Budując swój

³⁶ S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, s. 122.

³⁷ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, s. 231; A. Walicki, *Słowa wstępne*, w: S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, s. 33—34.

³⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 308—309.

system, kreślił jednocześnie Hessen panoramę przygód ludzkich, człowieka od bytu czysto biologicznego poprzez kulturę duchową do bytu błogosławionego. Przypomina to i wewnętrzną treść wędrówek Odyssa i przygody Don Kichota i *Wędrówki Wilhelma Meistra*. To, co wielcy pisarze wyrażali malowniczymi środkami sztuki, Hessen ujął w pewien system dzięki platońskiej dialektyce. Napisał:

„...filozofia nie może się ograniczać do prostego tych składników [wartości — T. W. N.] oglądania, lecz musi je zrozumieć w ich związku wzajemnym. Na tym polega słuszność metody dialektycznej odziedziczonej przez filozofię jeszcze od Platona. Zadanie swe jako filozofa Platon trafnie upatrywał nie w prostym oglądaniu i opisie idei, lecz w udowodnieniu ich wewnętrznej zależności i związku...”.

Kończąc, pragnę przytoczyć wyznanie Hessena z jego życiorysu: „Ja będąc uczniem Rickerta, a pośrednio Kanta, coraz bardziej rozwijałem się w kierunku platonizmu, usiłując rozpracować wielopiętrową teorię rzeczywistości, ukoronowaną teorią bytu duchowego”³⁹.

Bylibyśmy nie w porządku wobec Hessena, gdybyśmy nie zaznaczyli tutaj, że recepcja idei Platona została skorygowana w systemie Hessena przez chrześcijaństwo, który wprowadził nowe i wyższe cnoty do układu idei. Tymi cnotami jest wiara, nadzieja i miłość, z których miłość jest dla Hessena ideą i wartością najwyższą, wywołującą wszelką twórczość i regulującą postępowanie chrześcijanina. „Dla chrześcijanina — pisze Hessen — Bóg [...] jest zarazem pełnią miłości i źródłem wszelkiej twórczości”⁴⁰.

³⁹ S. Hessen, *Moje życie*.

⁴⁰ S. Hessen, *Prawo i moralność*, w: S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, s. 305.

ŚLAWOMIR SZTOBRYN
Łódź

SZKICE Z HISTORII MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. REFLEKSJA FILOZOFICZNO-PEDAGOGICZNA STAROŻYTNYCH W POLSKIM CZASOPIŚMIENICTWIE (1900—1939)

Czasopiśmienna literatura historyczno-pedagogiczna badanego okresu wydaje się dość obfita. Zjawisko to mogło wynikać z żywej jeszcze tradycji kształcenia klasycznego oraz z typu wykształcenia i zainteresowań naukowych środowisk humanistycznych. Jedną z cech charakterystycznych ówczesnej literatury było m.in. poszukiwanie korzeni aktualnie popularyzowanych tendencji w pedagogice. Najbardziej wyraźnym tego przykładem była reinterpretacja koncepcji Sokratesa w kontekście nowoczesnej teorii — tzw. szkoły twórczej¹. Także i zainteresowanie Pitagorasem i jego związkiem, czy — jak go nazywał Zygmunt Dąbrowski — zakonem, mogło mieć charakter nie tylko analizy historycznej, lecz i niosło w sobie chęć porównania z licznymi powstającymi w początkach XX w. związkami młodzieżowymi².

Przyjrzyjmy się bliżej, jakie aspekty myśli Pitagorasa zostały wyeksponowane przez Z. Dąbrowskiego. Jedną z idei wielkiego Greka była myśl założenia szkoły, której — być może dzięki pobytowi w Egipcie i Indiach — nadal charakter swoistej sekty, zakonu o wyraźnym politycznym nastawieniu. Umiłowanie wiedzy, wewnętrzna harmonia i zewnętrzny porządek miały służyć przyszłej działalności politycznej. Za pośrednictwem Zdzisława Danckiego znajdujemy u Pitagorasa pomysł zróżnicowania uczniów według stopnia

¹ Współczesne historia doktryn i myśli pedagogiczne stoi przed analogicznym problemem. Wielotorowo rozwijająca się teoria wychowania (filozofia wychowania) oczekuje odpowiedzi m.in. z terenu historii wychowania na nurtujące ją pytania. S. Szto Bryn, *Historia wychowania u schyłku XX wieku. Na przykładzie historii myśli pedagogicznej* w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński [red.] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Toruń 1996, s. 561—569; tenże, *Zapomniana tradycja pedagogiki uniwersalnej*, maszynopis, II Międzynarodowa Konferencja „Edukacja alternatywna — dylematy teorii i praktyki”, Łódź 1995.

² Sugerując taki punkt widzenia respektujemy zasadę, zgodnie z którą „dążenie do przedmiotowego traktowania przeszłości jest zaprzeczeniem myślenia «pretekstowego», przyobiekiania zjawisk współczesnych w kostium historyczny, rozpatrywania przeszłości jedynie przez pryzmat spraw aktualnych. Metodologia historii dopuszcza takie formy aktualizacji przeszłości, które zachowują jej niepowtarzalny kształt i koloryt”. J. Maternicki, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 61.

zaawansowania (matematycy, właściwi uczniowie, akuznatycy, tj. słuchacze). Do związku mogły należeć także kobiety, co było raczej wyjątkiem niż zasadą w szkołach filozoficznych greckiego antyku. Ze szkołą Pitagorasa wiąże się tak znamienne dla Greków umiłowanie matematyki³. To oni dali podwaliny matematycznego podejścia do nauk przyrodniczych, a z drugiej strony nadali liczbom mistyczne (magiczne) znaczenie⁴. Od Pitagorasa rozpoczyna się również rozwój greckiej arytmetyki, elementu 7 sztuk wyzwolonych — najtrwalszego kanonu kształcenia w dziejach ludzkości.

W krótkim szkicu Dąbrowskiego znajdujemy idee filozoficzno-pedagogiczne, które staną się osiłą refleksji filozofów powszechnie znanych i obecnych w podręcznikach historii wychowania. Z tego względu, mając na uwadze rozwój i ciągłość wiedzy, warto wskazać na takie idee jak: boskie pochodzenie świata, precyzystencja duszy, anamneza ale i wiara w prawdziwość doznań zmysłowych, sprzężenie kształcenia z celami politycznymi, podróżowanie w poszukiwaniu wiedzy.

W okresie międzywojennym próbowano prezentować filozofię Pitagorasa jako źródło kształtowania postaw ówczesnej polskiej młodzieży. Stanisław Pilch wysoko ocenił wartość jego „reguł ascetycznych”, takich jak urabianie silnego, szlachetnego charakteru, „...wstrzymywanie się od pewnych potraw, odmawianie sobie pewnych przyjemności, codzienne robienie rachunku sumienia, zdawanie sobie sprawy wieczorem”⁵.

Dla naszych badań jednak ważniejszy wydaje się fakt wpływu Pitagorasa na Platona, którego poglądy wprost i poprzez Plotyna, zapadły na długo w kulturze europejskiej. Jednakże teocentryczna interpretacja Pilcha, sprowadzająca Prawdę i Dobro do Bóstwa jest nadmiernym uproszczeniem filozofii Pitagorasa i Platona.

Zdaniem I. Bernsteina takie elementy „zakonu pitagorejczyków” jak: tajny charakter spotkań, hierarchia członków, posłuszeństwo dla mistrza oraz ograniczenie swobody jednostki w imię społeczności odcisnęły się szczególnym piętnem na doktrynie Platona⁶.

W przytoczonych wątkach dopiero zaczyna wylaniać się myśl wychowawcza. Pierwszą wielką filozofią wychowania antyku była doktryna Platona wyrastająca z twórczej kontynuacji poglądów Sokratesa. Temu ostatniemu poświęćmy nieco więcej uwagi⁷. Sokrates — niemal nieobecny w powojennej literaturze historyczno-pedagogicznej — inspirował pedagogów, historyków

³ Z. Dąbrowski, *Pitagoras i jego szkoła*, „Przeszłość” 1932, nr 2—3, s. 24.

⁴ To samo podejście da się dostrzec u Platona w jego słynnej, doskonałej liczbie mieszkańców *polis* — 5040, czy w filozofii Arystotelesa, gdzie liczba 7 wyznacza rytm rozwoju człowieka.

⁵ S. Pilch, *Czy lektura autorów starożytnych może się przyczynić do moralnego odrodzenia młodzieży*, „Muzeum” 1922, nr 1, s. 27.

⁶ I. Bernstein, *Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania*, „Pokłosie Szkolne” 1930, z. 2, s. 5.

⁷ Rozprawy poświęcone Sokratesowi ukazywały się zarówno na łamach czasopism filozoficznych, jak i pedagogicznych na przełomie lat 20. i 30. XX w. Były to m.in.: „Przegląd Filozoficzny”, „Filomata”, „Ruch Pedagogiczny”, „Życie Szkolne”, „Przyjaciel Szkoły”.

idei okresu międzywojennego. Cechą wyróżniającą pisarstwo Mikołaja Orłowa spośród bogatej literatury czasopiśmienniczej było jasne wyartykułowanie założeń metody badawczej, którą się posłużył. Przyjął mianowicie dwie podstawowe perspektywy wyznaczające horyzont jego interpretacji. Były to: perspektywa psycho-pedagogiczna i socjologiczna. Pierwsza polegała na wydobyciu ze znanego potomnym sposobu życia Sokratesa założeń jego doktryny wychowawczej. Orłow odwoływał się tutaj do znanej heraklityjsko-sokratejskiej idei jedności myśli, słów i czynów. Druga perspektywa zakładała, że jego praktyka wychowawcza pozostawała w logicznym związku z określonymi potrzebami ówczesnego społeczeństwa. Znajomość epoki Peryklesa miała być kluczem do interpretacji historycznego Sokratesa. W innym miejscu ten sam autor rozwinął swe założenia. Uznał bowiem, że z przekazu Ksenofonta, Platona, Arystofanesa należy wydobyć te elementy, które składałyby się na system wychowawczy, tworzyłyby zwartą całość. Jeśli więc ta całość da się scharmonizować z całością wiedzy o epoce, wówczas uzyskamy prawdziwą wiedzę o sokratejskiej filozofii wychowania⁸.

Dziwny może się wydawać brak większego współcześnie zainteresowania Sokratesem. On był — niezależnie od polemik związanych z wykładnią „prawdziwej” jego nauki — tym, który nadał ruch myśli filozoficznej naszej cywilizacji. Pośrednio, jego refleksja nad człowiekiem, jego celami życiowymi — poprzez wiele szkół kultywujących, każda na własny sposób, myśl Sokratesa — ukształtowała powszechnie akceptowane przesłanki ideologii wychowawczej. Nie bez przyczyny Chrystus i Sokrates są symbolami naszej kultury, jeden uosabia kulturę serca, drugi rozumu⁹. Dychotomia ta, nie ostatnia, charakteryzuje także współczesne wizje i spory edukacyjne. Ukierunkowanie wielu teorii i programów kształcenia pojawiających się na przestrzeni 25 wieków wykazuje stałą tendencję wyrażającą się w postrzeganiu człowieka jako istoty duchowej i racjonalnej (*nous* Anaksagorasa łączą one z cieleśnym, zmysłowym człowiekiem sofistów). W ten sposób wykreowane zostało pojęcie ducha, które w różnych odmianach przenika refleksję pedagogiczną do dnia dzisiejszego. B. Daniec ten moment podkreślał jako główne osiągnięcie filozofii Sokratesa. W miejsce subiektywizmu i relatywizmu sofistów wprowadzał obiektywizm i absolutyzm. I on i oni poszukiwali nowych metod nauczania i wychowania, ale ich odmienne rozumienie wiedzy, prawdy, musiało prowadzić do odmiennych wyników. Wiedza mająca charakter pojęciowy dotyczyła — w myśl filozofii Sokratesa — tylko tego co ogólne, stałe i istotne. Zdaniem Kazimierza Twardowskiego „upatrując niezbędny warunek wiedzy prawdziwej, posiadającej walor obiektywny, w ogólnych pojęciach Sokrates dokonał jednego z największych odkryć w dziejach umysłowości ludzkiej, odkrył mianowicie jedną z najbardziej istotnych cech poznania naukowego, wiedzy naukowej,

⁸ M. Orłow, *Sokrates*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 6, s. 162—163; tenże, *Szkola twórcza Sokratesa*, „Ruch Pedagogiczny” 1931, nr 1, s. 4—5.

⁹ B. Daniec, *Sokrates w świetle starożytności i nowoczesnej nauki*, „Przegląd Filozoficzny” 1928, z. 3, s. 318.

nauki, której rdzeniem są **prawdy i prawa ogólne**"¹⁰. Z poglądami Twardowskiego współbrzmiała wypowiedź B. Dańca, który istoty refleksji Sokratesa upatrywał w myśleniu pojęciowym opartym na metodzie indukcyjnej oraz w traktowaniu go jako funkcji życia duchowego. Prezentowani autorzy poszukując Sokratesa „autentycznego” i odnajdując podstawowe zasady jego filozofii pośrednio unaocznili te przesłanki jego filozofii wychowania, które powszechnie były respektowane w epoce starożytnej.

Dzisiejsza historia wychowania rzadko pyta o przesłanki, przazasady określonej doktryny — chętniej eksponując postulaty praktyczne będące ich konsekwencją, w rezultacie utrudnia uchwycenie tego, czemu miała służyć — rozumieniu procesu dziejowego. Za dorobek w zakresie badań nad Sokratesem należy uznać wyraźne sformułowanie przazalożeń jego poglądów, które jak wskazują analizy recepcji wycisnęły istotne piętno na twórczości jego kontynuatorów i epigonów.

Słynne hasło Sokratesa γνῶθι σεαυτόν — „poznaj samego siebie” stało się jego ideałem wychowawczym. Jak twierdził B. Daniec, celem nauki Sokratesa było odrodzenie moralne Ateńczyków oraz wychowanie idealnych władców. Orłow dostrzegł w nim również hasło szkoły twórczej. Miało ono wielorakie interpretacje. Według M. Orłowa niemożność urabiania człowieka z zewnątrz w sytuacji kryzysu wartości — który miał miejsce w czasach Sokratesa i który wraz z kolejnymi etapami rozwoju cywilizacji powraca — może prowadzić tylko do zwrotu ku jego wnętrzu¹¹. Ta iście kopernikańska zmiana w postawieniu problemu pociągnęła za sobą odmienne, nowe metody edukacji oraz inną koncepcję nauczyciela. Jego metoda — zwana sokratyczną — interpretowana była jako umiejętność wydobywania wiedzy z wnętrza człowieka, jako zdolność kierowania się w życiu samodzielnym myśleniem. Wartość kształcącą tej metody dostrzegano nie tylko w warstwie intelektualnej, wymagała ona postawy bezinteresowności, przyjaźni i miłości, a więc odwoływała się do sfery postaw i emocji. Życie duchowe, filozofowanie to życie zgodne z własnym sumieniem. Kto tę harmonię osiągnął, był dla Sokratesa człowiekiem pięknym, pięknym urodą ducha. Stosowanie heurezy — to jej drugie określenie — miało pozwalać na uwolnienie się od powszechnie panujących stereotypów, a ona sama możliwa była wówczas, gdy do głosu dochodził *dialog*, w którym uczestniczyły dwie osobowości splecione więzami przyjaźni. Autorzy badający przekonania Sokratesa dotyczące kształcenia umysłu do-

¹⁰ K. Twardowski, *Sokrates*, „Filomata” 1913, nr 29, s. 593.

¹¹ „Szkoła twórcza powstaje z niewiedzy i wiary; z niewiedzy idei, programu, konkretnych dróg wyjścia z ciężkiej sytuacji społecznej, z wiary w konstrukcyjne i twórcze zdolności duszy ludzkiej”, M. Orłow, *Sokrates...*, s. 165. Podobną myśl formułuje ten sam autor w pracy *Szkoła twórcza Sokratesa...*, s. 8—9. Rozważania dotyczące filozofii wychowania Sokratesa prowadzą czytelnika do uświadomienia sobie pewnej dychotomii o bardziej uniwersalnym charakterze: przyjęcie jako założenia idei *tabula rasa* doprowadzić musi do pedagogiki heteronomicznej, pedagogiki urabiania; przyjęcie idei przeciwnej — człowiek posiada *idee wrodzone* — pozwala obok urabiania dostrzec możliwość oparcia się na wnętrzu człowieka. Każde z tych założeń będzie również prowadzić do odmiennych metod kształcenia — pierwsze do empiryzmu, drugie do racjonalizmu.

strzegali jego szerokie, personalistyczne rozwiązanie problemu, czym odróżniał się od sofistów¹².

Jak powiedzieliśmy wyżej, badania nad refleksją Sokratesa wiodły do kreowania pewnego „modelu osobowości” nauczyciela. Wyraźnie był on budowany z perspektywy potrzeb i poglądów dominujących w czasach II Rzeczypospolitej. Podkreślano, iż Sokrates widział w nauczycielu człowieka niezależnego, krytycznego (ironia sokratejska), człowieka który jest wzorem samoopanowania, protoplastą nauczyciela idcowego, wzorem dla polskich poszukiwań w tym zakresie¹³.

Dla S. Cwenara Sokrates jawił się jako nauczyciel z powołania (wbrew praktyce sofistów) i utożsamiał je z wytrwałością i umiłowaniem zawodu. Także wbrew sofistom hołdującym indywidualizmowi Sokrates w ujęciu tego autora podporządkowuje sprawy osobiste społecznym, jego myślenie skierowane było ku idealom, a nie pożytkowi. Życie wielkiego filozofa, skromne i skoncentrowane na cnocie miało pobudzać do naśladownictwa.

Na zakończenie tego etapu analizy warto przyjrzeć się katalogowi idei pedagogicznych wiązanych z imieniem Sokratesa. Mając świadomość sprzeczności zawartych w różnych przekazach historycznych, przedstawimy ich sumaryczny przegląd.

Najwięcej uwagi obok prezentacji cech osobowych nauczyciela poświęcono jego teorii kształcenia. Kazimierz Twardowski w Sokratesie, a nie w sofistach, dostrzegał twórcę kształcenia ogólnego sprowadzając doń greckie pojęcie *areté* wyjaśniane przez polskim terminem wiedza (rozum). Według tego autora efektywność procesu wychowania jest funkcją rozwoju możliwości poznawczych. Sokratejskie wychowanie jest więc intelektualistyczne, racjonalne, nasycone autokrytycyzmem, skromnością i wysiłkiem. Tok kształcenia miał charakter indukcyjny¹⁴.

U M. Orłowa znajdujemy odważną myśl, by refleksję Sokratesa uznać za doktrynę pedagogiczną. Sądził on bowiem, iż ta refleksja nie miała przygodnego charakteru, lecz stanowiła harmonijny, logiczny system wywiedziony z jednego pojęcia, tj. niewiedzy. Był to odmienny punkt widzenia od tradycyjnego — w podręcznikach zachowany do czasów nam współczesnych — zgod-

¹² M. Orłow, *Szkola twórcza Sokratesa...*, s. 13, 49—50, 56, 97—99; tenże, *Sokrates...*, s. 168; F. Mittek, *Sokrates jako nauczyciel*, „Życie Szkolne” 1926, nr 8—9, s. 329.

¹³ Ten krytycyzm i autokrytycyzm Sokratesa obecny jest także w pedagogice I. Kanta, do niego nawiąże najgłośniejszy polski socjolog F. Znaniecki, który w „ludziach dobrze wychowanych” dostrzegł źródło konserwatyzmu i schematyzmu, tak niebezpieczne dla edukacji. Jego kategorię „ludzi zbożeńców” z powodzeniem można by nazwać sokratykami. Co z tej powtarzalności wynika? Niewątpliwie swoista uniwersalność problemu postawionego przez Sokratesa, po wtóre także, dostrzegana przez najwybitniejsze jednostki, potrzeba oparcia edukacji nie na schematach i powtarzalności, lecz na bardziej dynamicznej podstawie — nowej harmonii — jaką jest postawa twórcy. M. Orłow, *Szkola twórcza Sokratesa...*, s. 146—147; F. Mittek, *Sokrates jako nauczyciel...*, s. 328; S. Cwenar, *Sokrates jako niedościgniony wzór nauczyciela*, „Przyjaciel Szkoły”, 1930, nr 13, s. 481.

¹⁴ K. Twardowski, *op. cit.*, s. 594—596; S. Cwenar, *op. cit.*, s. 487.

nie z którym za pierwsze systemy uważa się twórczość Platona i Arystotelesa. Być może, trudność jednoznacznego rozdzielenia dziedzictwa Sokratesa i filozofii jego ucznia nie pozwoliła na podobny zabieg na terenie tego, co tradycyjnie rozumiano jako myśl pedagogiczna¹⁵.

Prezentowany wyżej autor był zdania, że Sokratesa można zrozumieć i na nowo odczytać przez odniesienie go do ideologii szkoły twórczej. Z tej perspektywy wychowanie okazywało się tym czynnikiem, który kształtował to, co uniwersalne w człowieku — dążenie do prawdy, życie sprawiedliwe i cnotliwe, życie aktywne, nasycone autokreacją. Tak jak Sokrates przeciwstawił się w imię prawdy tradycji, tak również szkoła twórcza różniła się od herbartowskiej. U podstaw leżały różne teorie poznania, te generowały odmienne metody wychowania, te zaś nadawały odmienne piętno ludzkiej cywilizacji.

Orłow przyjmując formalne założenie analogii między epoką przelomu czasów Peryklesa i przelomem XIX/XX w. zaszedł najdalej. Abstrahując od zmian, jakie zaszły w ciągu blisko 25 wieków, dostrzegł w Sokratesie żywy symbol tęsknot i dążeń człowieka — w ogóle — do doskonałości, harmonii, szczęścia. Pozwolił nam dostrzec dialektykę poglądów na wychowanie. Od tej pory — od Sokratesa i jego następców — każda idea, myśl będą miała swe drugie, odmienne oblicze.

Równie dualistyczny charakter dostrzegł Orłow w antropologii Sokratesa. „W każdym z nas dwie jakieś mieszkają istoty, władczynic i przewodniczki, za którymi idziemy w tę lub inną stronę. Jedna z nich wrodzona to pragnienie rozkoszy, obżarstwa, opilstwa, rozkoszy miłosnych, druga to nabyty rozsądek, który się do tego zwraca co najlepsze”¹⁶. Na tym dualizmie oparte jest również wyjaśnienie niedoskonałości człowieka. Tkwią w nim i boskie i niskie składniki. Celem życia jest osiągnięcie jedności ducha i ciała, sprawiedliwości, dlatego tak silny akcent położył Sokrates na kształtowanie woli moralnej. Pierwiastek boski jest bowiem zasadą pierwiastka materialnego.

Warto także zwrócić uwagę na dyskusję nad recepcją Sokratesa — zarówno na gruncie filozofii, jak i pedagogiki. Zdaniem K. Twardowskiego, Sokrates wpłynął na etykę grecką stawiając do rozstrzygnięcia pojęcie mędrca. Wszystkie późniejsze szkoły usiłowały dać odpowiedź na pytanie, które może być również interpretowane jako pytanie *stricte* pedagogiczne. Właściwe badania nad Sokratesem nastąpiły dopiero w XVIII w. wywołując wiele polemik wśród uczonych. Według Dańca, początkowo przekonanie, że Sokrates był bardziej

¹⁵ Badania nad myślą pedagogiczną skłoniły autora do próby zdefiniowania podstawowych pojęć, tj. doktryny i myśli pedagogicznej. Zgodnie z przeprowadzonym rozróżnieniem doktryny pedagogicznej proponuje się nazywać „wszelkie usystematyzowane, teoretycznie uzasadnione i wyposażone w bogatą aparaturę pojęciową hipotezy i twierdzenia dotyczące wychowania człowieka, odniesione do składników ówczesnego rozumienia tego pojęcia” natomiast „myśl pedagogiczna to nie będące doktrynami wszelkie wyartykułowane poglądy, opinie i przekonania dotyczące wychowania człowieka, odniesione do składników ówczesnego rozumienia tego pojęcia i będące zarazem ideami refleksyjnymi”. S. Szto bryn, *op. cit.*, s. 564.

¹⁶ M. Orłow, *Szkola...*, s. 58.

moralistą niż filozofem, zostało podważone i Schliermacher jako pierwszy zwrócił uwagę na ideę wiedzy (rozumowe badanie prawdy) jako główną myśl jego filozofii. W tym kierunku zmierzały interpretacje Zellera i W. Windelbanda.

Na gruncie refleksji pedagogicznej recepcja ta była dwójaka. Po pierwsze, usiłowano odnaleźć ciągłość między historycznym Sokratesem a najwybitniejszymi ideami nowożytnej pedagogiki. Orłow powołując się na *Szkołę twórczą* Rowida wskazał na refleksję pedagogiczną J. J. Rousseau, J. Pestalozzkiego, B. Trentowskiego i J. Deweya. Wszyscy oni, jego zdaniem, nawiązali do Sokratesa poprzez eksponowanie kategorii twórczości. Po wtóre zaś, według tego autora, łączy ich wszystkich związek formalny — ideę szkoły twórczej zawsze pojawiały się w okresach silnych napięć, chaosu aksjologicznego, są ideami kształtującymi nowy ład, a jednocześnie zwróconymi ku wychowaniu od wewnątrz (Rousseau i Pestalozzi — epoka Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Trentowski — Wiosna Ludów). Sens sokratyki da się wyrazić w żądaniu: 1) **odnalezienia ideału w sobie skoro na zewnątrz nie jest to możliwe**, 2) **wychowania aksjocentrycznego i opartego na respektowaniu podmiotowości wychowanka**¹⁷.

W badanym okresie równie obfita była literatura poświęcona rozważaniom filozoficzno-pedagogicznym Platona¹⁸. Badania te — niejednokrotnie bardzo twórcze i oryginalne — można ująć w pewne ramy problemowe. Wyeksponowane zostały m.in. problemy genezy doktryny platońskiej, teoria duszy, państwa, poglądy etyczne, wiele uwagi poświęcono wielopłaszczyznowej analizie „teorii kształcenia”. Na koniec podjęto pewne próby krytyki tej filozofii. Wszystkie wymienione tu elementy mają wiele wspólnego z dydaktycznymi kanonami prezentowania minionej ideologii pedagogicznej¹⁹. Można przypuszczać, że właśnie taka — dydaktyczna — była geneza analizowanych publikacji.

Na problemie źródeł filozofii wychowania Platona skupił swą uwagę I. Bernstein. Uczynił to zarówno w płaszczyźnie biograficznej, jak i teoretycznej. Jego zdaniem, platońska kosmologia i metafizyka nawiązują do poglądów filozofów jońskich i eleatów, antropologia — wyraźniej niż poprzednie skłaniająca się ku zagadnieniom kształtowania człowieka — ma korzenie

¹⁷ Wydaje się, że współczesna polska refleksja pedagogiczna jest kolejną historyczną egzemplifikacją zasady, którą sformułował Orłow.

¹⁸ W tym miejscu warto zauważyć, że według jednego z wybitniejszych znawców antyku w historii wychowania pierwszej połowy XX w., A. Danysza, „za pierwszą pedagogikę grecką uchodzić może dopiero teoria pedagogiczna Platona” [choć — dop. S. Sz.] „Grecy sami za pierwszego teoretyka pedagogicznego uważali Pitagorasa” [...] „Ton, na jaki Platon swoją pedagogikę nastroił, jest tak subiektywny, że jego nauka została prawie bez wpływu na późniejszych”. Ten ostatni cytowany wniosek Danysza wydaje się nietrafny. A. D a n y s z, *Uwagi o pedagogice Pseudo-Plutarcha*, „Eos” 1908, s. 188.

¹⁹ Współcześnie J. Jundzill — jeden z najwybitniejszych znawców problematyki historyczno-pedagogicznej starożytności — twierdzi, że „nie zajmowano się [w polskich podręcznikach historii wychowania — przyp. S. Sz.] rzeczywistą analizą myśli teoretycznej, która w obrębie antyku nie była pedagogiczna, lecz ogólnie umoralniająca, reszta — zwłaszcza czysta spekulacja filozoficzna — miała jedynie pewne aspekty pedagogiczne”. J. J u n d z i l l, *Wychowanie i kształcenie antyczne w polskich podręcznikach do historii wychowania*, w: W. J a m r o z e k [red.], *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995, s. 111.

sokratejskie, teoria państwa i motyw socjalny w poglądach na wychowanie wiązał z pitagoreizmem, wreszcie uznał Bernstein, że Platon heraklityjski dynamizm (świat rzeczy) łączył ze statyką eleatów (niezmienny świat idei)²⁰. Z tego — celowo skrótowego — zestawienia źródeł wynikał istotny dla całości doktryny Platona wniosek: była to próba filozoficznej syntezy wiedzy o człowieku i jego miejsca we wszechświecie pisana z pozycji idealistycznych. Nie bez znaczenia dla zrozumienia jego wizji świata jest intelektualne powinowactwo z Pitagorasem i wspólne u obu umiłowanie matematyki.

Najwięcej uwagi poświęcono teorii i programowi kształcenia, w których dostrzegano ogromne znaczenie dla potomnych. Bernstein sądził, iż początki refleksji pedagogicznej Platona należy łączyć z jego działalnością w Akademii. Tam na podstawie założeń epistemologicznych miał się wykrystalizować pogląd wyrażający wiarę we wszechmoc wiedzy²¹.

Marian Auerbach interpretując platońską filozofię wychowania z perspektywy matematyki greckiej określił jego ideał wykształcenia jako kształcenia ogólne, tłumacząc w ten sposób greckie pojęcie *εγκυκλοπαιδεια*. Istotą nauczania miała być matematyka, która właściwie na stałe weszła w skład programów szkolnych²².

Zdaniem Auerbacha, z imieniem Platona wiążą się takie innowacje jak: zgeometryzowanie matematyki przez posługiwanie się wielkościami umownymi zamiast liczb, opracowanie aksjomatyki, zastosowanie metody dedukcyjnej i „wyczerpywania” w geometrii. Kształcenie matematyczne mogło więc oznaczać zdobywanie metody naukowej. I chyba w tym sensie należy rozumieć traktowanie matematyki jako propedeutyki filozofii, czyli systematycznego (metodycznego) poszukiwania prawdy. Jeśli do tego dodamy opracowanie tzw. dowodu regresywnego (analitycznego), przywiązywanie dużej wagi do definicji, zastosowanie dialektyki jako metody poszukiwania istoty rzeczy, to uznamy w osobie Platona animatora starożytnej nauki.

Przypisanie tak istotnej roli matematyce wynikało z przesłanek ontologicznych²³. Znacznie jednak istotniejszym spostrzeżeniem dla rozwoju refleksji pedagogicznej była teza, zgodnie z którą Platon jako pierwszy potraktował twory matematyczne jako zjawiska niematerialne, niepoznawalne zmysłowo,

²⁰ I. Bernstein, *op. cit.*, z. 1, s. 4; z. 2, s. 5—7.

²¹ Echa tego antycznego pedagogizmu dają się słyszeć i obecnie. Współczesna dysharmonia nauczania i wychowania, przewaga intelektu nad jednością osobowości jest zniekształconą pozostałością także starożytnej tradycji.

²² M. Auerbach, *Platon a matematyka grecka*, „Kwartalnik Klasyczny” 1932, nr 6, s. 56. Samo słowo *μαθηματς* oznaczało wówczas — według cytowanego autora — wszystkie znane nauki. Wyróż *μαθηματικη* stworzyli perypatetycy. Warto również podkreślić, że swoista uniwersalność matematyki oznaczała także możliwość jej poznania (anamneza) przez obie pleci.

²³ Auerbach podkreślał, że „Platon widzi związek między pierwiastkiem wszechrzeczy a matematyką; on uczy, że formami zasadniczymi materii są dwa rodzaje trójkątów: 1) trójkąt prostokątny równoramienny i 2) połowa trójkąta równobocznego. Z tych trójkątów są złożone formy zasadnicze czterech pierwiastków. Identyfikuje je Platon z [...] tzw. bryłami platońskimi. I tak ogień jest czworościanem umiarowym, powietrze ośmiościanem, woda dwudziestościanem, ziemia sześćścianem”. *Ibidem*, s. 49—50.

lecz jedynie noologicznie (*nous* — umysł). W ten sposób, chcąc koncentrować edukację na zjawiskach istotnych, rozpoczął Platon tradycję intelektualizmu pedagogicznego. Tylko sporadycznie w dziejach myśli pedagogicznej odważono się wystąpić przeciw temu kanonowi.

Również M. Orłow dostrzegł wyjątkowy charakter platońskiej idei matematyki. Interpretując ją wskazał na matematykę jako sztukę liczenia, za którą kryje się byt prawdziwy. Rolą tej nauki w wychowaniu jest zbliżenie człowieka do wieczności (bóstwa), ukazanie mu absolutnej jedności, harmonii. Obserwacja na planie mentalnym figur geometrycznych miała, zdaniem tego autora, umożliwić wgląd we wnętrze własnej duszy. Platon dla Orłowa był, podobnie jak Sokrates, prekursorem „szkoły twórczej”. Samopoznanie w tej szkole ma rysy platońskie. Arytmetyka to poszukiwanie Prawdy, planimetria — Dobra, a stereometria — Piękna²⁴.

To swoiste zmatematyzowanie świata wiodło do jeszcze jednej ciekawej konsekwencji, którą znajdujemy u Bernsteina. „Teoria wychowania Platona tak samo jak jego polityka opiera się na przekonaniu, że [podkr. — S. Sz.] istnieje idealne wychowanie, które daje ludziom rękojmię szczęśliwego bytowania w państwie, że drogą rozumowania filozoficznego można odnaleźć sposoby i środki idealnego wychowania, a tym samym je realizować”²⁵. Cytowany autor interpretuje tę myśl Platona jako przykład skrajnego racjonalizmu wyniesionego z nauki Sokratesa. Nie dostrzegł w tym jednak początków utopii pedagogicznej, która pojawiła się w dobie odrodzenia także na kanwie XVI-wiecznego platonizmu. Natomiast wyeksponowana została wiara w potęgę wychowania — wiara, którą dziś nazywamy pedagogizmem, a która ma również znamiona myślenia utopijnego.

Bernstein, jako jedyny z grona tu prezentowanych autorów, pokusił się o rekonstrukcję platońskiej definicji wychowania. Zgodnie z nią praktyka wychowawcza, tak jak cała rzeczywistość, jest odbiciem idei wychowania (ponieważ tylko idea jest doskonała, to praktyka z konieczności jest jej przeciwieństwem). Pojęcie wychowania jest [podkr. — S. Sz.] pojęciem ogólnym opisującym formę doskonałą, a sposobem zbliżenia się do idei jest dialektyka filozoficzna. Tenże autor wskazuje na fragment *Praw (Nomoi I, 12)* gdzie wprost sam Platon określił czym jest wychowanie²⁶. Niestety ta „definicja” nie została poddana szczegółowemu rozbirowi.

²⁴ M. Orłow, *Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona*, „Życie Szkolne” 1933, nr 9, s. 359; nr 10, s. 402—403; nr 11, s. 449.

²⁵ I. Bernstein, *op. cit.*, 1930, z. 2, s. 6.

²⁶ Definicję tę przytaczamy w całości z racji wagi, jaką należy przykładać do ewolucji podstawowych pojęć pedagogiki. Brzmi ona następująco: wychowanie jest to „przyspasabianie do dzielności i cnoty od pierwszego dzieciństwa polegające na pragnieniu, aby się stało dzieckiem obywatelem, który umie rozkazywać i słuchać w granicach sprawiedliwości [podkr. — S. Sz.]. Wszelkie inne wychowanie, które ma na celu robienie majątku, zdobywanie siły fizycznej, albo innej jakiej biegłości, bez oglądania się na rozum i sprawiedliwość, jest nieczemnością niegodną człowieka i niegodną zgola nazwy wychowania”. *Ibidem*, s. 1930, z. 3, s. 7.

W powyższych interpretacjach zazwyczaj słabiej zaznacza się filozoficzno-pedagogiczna płaszczyzna badań, natomiast mocniej widoczna jest ich strona historyczno-pedagogiczna. Tymczasem uwzględnienie tej pierwszej umożliwiłoby dostrzeżenie jednej z wielu dychotomii pedagogicznych, które trwają do dziś. Można by pokusić się o twierdzenie, że owe dychotomie mają sinusoidalny charakter — gdy jedna opeja słabnie, rozkwita jej przeciwieństwo. Żaden jednak ze składników tej opozycji trwale nie zanika. Obecnie omawianą dychotomię można by nazwać opozycją **naturalizmu i supranaturalizmu**. Gdy dla Platona rzeczywistość wychowawcza była duchowa, niematerialna, noologiczna, mająca swą formę doskonałą, to dla stanowiska przeciwnego (Demokryt, sofista Protagoras) była ona zmysłowa, materialna, empiryczna, bez abstrakcyjnego, idealnego celu. Świadomość istnienia dualizmów w doktrynach i myśli pedagogicznej skłania do quasi-historiozoficznej konkluzji, że rozwój refleksji pedagogicznej odbywał się przez rozwiązywanie kolejnych przeciwieństw, przez odkrywanie trzeciej drogi, która — po platońsku — była dialektyczną syntezą.

Jak wiemy, już ludy starożytne zdawały sobie sprawę z konieczności rozłożenia wychowania na etapy, z których każdy różnił się od poprzedniego. W ten sposób rodziła się praktyka wielowiedzy, starożytnej pansofii. Stanisław Gumuła, na kanwie bardzo skromnej literatury źródłowej, dokonał rekonstrukcji owych etapów. I tak kształcenie elementarne mieściło się między 7—16 r. ż., czebia 16—20 r. ż., kształcenie filozoficzne 20—30 r. ż., kontemplacja 30—35 r. ż., służba polis 35—50 r. ż. i powyżej 50 r. ż. czas na pracę umysłową. Jednakże wkładem tego autora była nie tyle powyższa rekonstrukcja, ile raczej wskazanie na dualistyczny charakter filozofii wychowania Platona. Gdy wszyscy autorzy byli zdania, że doktryna Platona reprezentuje typ pedagogiki społecznej, to przecież słusznie Gumuła podkreślił, że edukacja nie była u niego dla wszystkich identyczna — a jeśli pojawia się selekcja według kryterium uzdolnień, to ma ona charakter indywidualny²⁷.

Dużą wagę w analizowanych rozprawach przywiązywano do środka, czy jak chciał M. Orłow: metody, wychowania człowieka, jakim była muzyka. W doktrynie platońskiej miała ona inny sens niż współcześnie²⁸. Muzyka, podobnie jak gimnastyka, nie była nauką w ścisłym znaczeniu. Służyła jednak wychowaniu męznego człowieka. W ocenie Orłowa była ona pokrewna filozofii. Umożliwiała odróżnienie harmonii od dysharmonii, dobra od zła. Tylko rządcy-filozofowie, którzy najbliżsi byli świata idei, mogli te tony oddzielić. Muzyka okazywała się więc filozoficzną umiętnością odnajdywania harmonii świata i duszy. Dlatego w wychowaniu mędrca (idea mędrca była

²⁷ S. Gumuła, *Platon. Szkice na tle historii wychowania*, „Życie Szkolne” 1927, nr 1, s. 36.

²⁸ „Termin ten w rozumieniu starożytnych miał obszerniejszy zakres i oznaczał nie tylko muzykę w ścisłym tego słowa znaczeniu, jako zespół harmonijnych dźwięków, lecz wszystko to, co działa na naszą duszę jako Dobro, Piękno i Harmonia”. W. H o r o c h, *Platon*, „Życie Szkolne” 1927, nr 2, s. 87. Zdaniem Orłowa platońska teoria muzyki oznaczała duchowość, astronomia zaś cielesność.

bowiem celem kształcenia, ku któremu zmierzały różne szkoły filozoficzne antyku) poezja i muzyka miały znaczenie podstawowe, kreowały harmonię duszy, która miała swój rytm i wiodła człowieka ku mądrości²⁹.

W zbliżony sposób wyrażał się na ten temat także Wł. Horoch. Uprzywilejowane warstwy społeczne miały przejść przez wychowanie gimnastyczne i muzyczne, dzięki czemu poza rozwojem intelektu i ciała w grę wchodził także rozwój estetyczny. Był tam również wyeksponowany motyw socjalny wychowania, który nosił znamiona komuny. Wspólne mieszkanie i stół, prawo do najlepszych kobiet, ale bez wiązania się własną rodziną i majątkiem — oto cechy tego arystokratycznego wychowania. Warto w tym miejscu podkreślić Horocha negatywną ocenę wychowania kobiet, które w zamyśle Platona potencjalnie równe mężczyznom „skazane” były na wieczną troskę o gospodarstwo domowe. Wydaje się, że w tym aspekcie Platon uwiecznił ateńską tradycję.

W recepcji filozofii wychowania Platona jest także obecna problematyka duszy. Według Orłowa „dusza była ruchem [podkr. — S. Sz.]”. Jest on identyczny u wszystkich ludzi. Dusza na drodze dialektyki miała osiągać samopoznanie. Inny autor, Horoch, eksponował pierwszeństwo duszy przed ciałem. Można przyjąć, że platońska antropologia (nieśmiertelna, nasycona wiedzą dusza i zmienne, przemijające ciało) legła u podstaw sukcesu intelektualizmu w kształceniu.

Platonizm miał swą zarówno filozoficzną, jak i irracjonalną, religijną recepcję, Akademia działała prawie 1000 lat — obecność tej filozofii, a więc także refleksji pedagogicznej, w świadomości społecznej, szczególnie w kręgu kultury europejskiej — ukształtowała swoisty kanon kształcenia, który mimo podejmowanych prób reformy obecny jest nadal. Dostrzegł to zjawisko także Orłow, choć nie wyraził go wprost. Według niego sens wiedzy (prawdy) zawiera się w pożytku duszy, a nie ciała. Na pytanie, gdzie szukać takiej wiedzy, która daje człowiekowi orientację w życiu, jednoznacznie odpowiadał za Platonem — we własnej duszy i uszczegóławiał: w sztuce rachowania i muzyce. Dusza, która była mikrosmosem, znajdowała, według Orłowa, także swe odbicie w polis. Historia państwa Platona była dla niego historią duszy. Ona sama zaś z racji swej uniwersalności miała zbliżyć do siebie wychowawcę i wychowanika. W tych podkreślonych tu momentach dostrzegał on powinowactwo filozofii Platona i współczesnych mu kierunków w wychowaniu.

Istotnym składnikiem platońskiej refleksji wychowawczej było zagadnienie moralności. „Idealistyczny stosunek do zagadnienia sprawiedliwości i kary jest czysto platońskim wytworem myślowym, opartym na podstawach sokratycznej nauki o cnotach. Nauka ta widziała w ludzkim postępowaniu nieustanną dążność do szczęścia. Ale szczęścia ludzkiego Sokrates nie identyfikuje ani z bogactwem, ani z przyjemnościami zmysłowymi. Szczęśliwym jest [...] tylko ten człowiek, który jest cnotliwym, który rozum uczynił polem swego po-

²⁹ M. Orłow, *op. cit.*, 1933, nr 5, s. 193—194; nr 9, s. 360; nr 12, s. 498; 1934 nr 1, s. 4; nr 2, s. 52.

stępowania i umie opanować swe pożądania, prowadzić tryb życia harmonijny”³⁰. Przyjmując taki racjonalno-universalistyczny pogląd swego nauczyciela — co artykułują i Orłow, i Bernstein — Platon przeciwstawił się relatywistycznym poglądom sofistów, a do niektórych wątków tradycyjnych (literatura i mity) odniósł się krytycznie. Bernstein uznał, że w zakresie tej problematyki cechą charakterystyczną twórczości Platona było wyniesienie dobra społecznego ponad indywidualne, inaczej mówiąc dostrzegał w zachowanej spuściznie Platona teorię idealnego państwa zamiast teorii idealnej jednostki.

I to jest kolejna ważna dychotomia, na którą zwracamy uwagę. Przez długi okres w dziejach myśli pedagogicznej pojawiały się koncepcje, które jednoznacznie opowiadały się po stronie albo wychowania społecznego (które z innych względów można nazwać adaptacyjnym, heteronomicznym), albo indywidualnego (wychowanie twórcze, autonomiczne). Próby dokonania dialektycznej syntezy obu pierwiastków miały miejsce dopiero w początkach XX wieku.

Moralność, także i w czasach Peryklesa, postrzegano w kontekście określonych wierzeń, bóstw. Według Horocha Platon był deistą, ponieważ przedmiotem kultu uczynił ideę Piękną i Dobrą. Dostrzegł jednak w tej postawie swoisty fanatyzm — jedna i wyłączna religia w państwie izolującym się od „złobnych wpływów”. Dostrzegano również związek filozofii Platona z nauką etyczną Sokratesa, ponieważ — jak czynił to S. Gumuła — podkreślano, iż drogą do cnoty jest wiedza. Z wartością Dobra wiązano ideę miłości. Według Orłowa — dla Platona, podobnie jak dla pozostałych filozofów greckiego oświecenia, miłość oznaczała dążenie do szczęścia. Nie była to jednak miłość fizyczna, lecz duchowa. Jej celem było „wieczne posiadanie dobra, a więc nieśmiertelność. W miłości natura śmiertelna szukała sobie wiekuistego bytu i nieśmiertelności”³¹.

Konsekwencji pedagogicznych poszukiwano także w teorii państwa Platona. Bernstein, Horoch, i Orłow poddali ją analizie. Pierwszy z nich ukazał ewolucję stanowiska Platona, gdzie w *Politei* władza kasty rządców miała być nicograniczona, a w *Nomoi* poddana prawu pisanemu. Zauważono, że wycofał się on także z koncepcji wspólnoty rodzin i majątku. W obu jednak dziełach wychowanie było wyraźnie poddane supremacji państwa. Bernstein dostrzegał w Platonic protoplastę tych reformatorów wychowania, którzy stawiali sobie jako cel kształtowanie obywateli. Dla Horocha platońskie państwo będąc wzorowane na prawodawstwie Likurga reprezentowało tzw. komunizm arystokratyczny. Do takiego stanowiska miała prowadzić Platona krytyka rządów oligarchicznych, tyranii, timokracji i demokracji. „Państwo to ma być oparte na zasadach sprawiedliwości i prawach natury, w przeciwnym bowiem razie nie może być mowy o szczęściu ani jednostki, ani społeczeństwa”³². Nowy ustrój wymagał nowych ludzi — stąd daleko idąca socjalizacja dzieci wzmocniona

³⁰ I. Bernstein, *op. cit.*, 1930, z. 3, s. 6.

³¹ M. Orłow, *op. cit.*, 1934, nr 2, s. 50.

³² Wł. Horoch, *Platon*, „Życie Szkolne” 1927, nr 3, s. 85.

dodatkową cenzurą. Tę ostatnią najsilniej eksponował Orłow. W jego interpretacji cenzura wynikała z konieczności zadbania o duszę, lektura miała służyć harmonii duszy tak, aby wychowanek pojął różnicę między dobrem a złem. Dopiero wówczas odniesie korzyść z czytania utworów poetyckich.

Jak wspomniano wcześniej, Platon zbudował koncepcję polityczno-etyczną zwaną komunizmem arystokratycznym. Jej rozwinięciem była sokratejsko-platońska idea dochodzenia do cnoty przez wiedzę. Piękno, Prawda i Dobro są tymi ideami, które w absolicie zbiegają się w jedno. Wszystkie mają wymiar duchowy, ponieważ są „dostępne” jedynie przez *anamnesi* nieśmiertelnej duszy³³.

Piękno moralne człowieka prowadzi do postawienia pytania o stosunek Platona do idei Piękna. Większość badanych tu autorów nie pominęła tego zagadnienia, tym bardziej że prowadzi ono do wniosków i rozstrzygnięć natury pedagogicznej. Wskazano również na wartość estetyczną samych pism Platona. Duże znaczenie przywiązywano do interpretacji pojęcia muzyki. Według Orłowa miała ona ułatwiać rozumienie duszy, była pokrewna filozofii wyrażając w harmonii ideę Dobra, a w dysharmonii jej przeciwieństwo. Z tej perspektywy oceniano opór Platona przed jakąkolwiek poezją i sztuką dla sztuki. Konsekwencją była myśl o cenzurze treści lektur i sztuce zwróconej ku państwu, z jednoczesnym podkreśleniem, iż tylko rządcy mieli prawo decydować, co wyraża harmonię świata³⁴. Muzyka — u Platona rozumiana szerzej niż współcześnie — wyrażała sferę życia duchowego. Z tego założenia wynikała myśl dotycząca kształcenia. Skoro mądrość człowieka zawarta jest w jego duszy, ta zaś jest rytmem i harmonią, to najlepszą metodą wychowania jest oparcie się na poezję i muzykę, wzbogaconych gimnastyką. W ten sposób — twierdzi Orłow — ciało jest wzmacniane dla duszy, a kształcenie intelektu i wychowanie estetyczne budują jej harmonię³⁵.

Jak więc możliwe jest kształcenie umysłu w refleksji platońskiej? Zdaniem Auerbacha, ideałem antycznego wykształcenia była *εγκυκλοπαιδεία*. Osiągnięcie owego ideału miało swą chronologię, której schemat obejmował kształcenie elementarne (7—16 r. ż.), efebję (16—20 r. ż.), kształcenie filozoficzne (20—30 r. ż.), kontemplację (30—35 r. ż.), służbę państwu (35—50 r. ż.) i pracę umysłową (50 i nast.)³⁶. Najwięcej jednak uwagi poświęcono rekonstrukcji koncepcji matematyki. Auerbach wskazał na wspólne z Sokratesem docenianie znaczenia definicji, wkład Platona w badania matematyczne, od niego wywodził tenże autor myśl o niematerialnym charakterze tworów matematycznych³⁷. Podobny pogląd, ale w bardziej zgeneralizowanej postaci występuje także u Orłowa, który podkreślał duchowy byt pojęć. Matematyka — w recepc-

³³ S. Gumuła, *op. cit.*, s. 37; M. Orłow, *op. cit.*, s. 50—51.

³⁴ M. Orłow, *op. cit.*, s. 47, 52, 194, 360.

³⁵ *Ibidem*, s. 146, 193—194; Wl. Horoch, *op. cit.*, s. 87, 111.

³⁶ S. Gumuła, *op. cit.*, s. 36. Schemat ten odbiega nieco od znanych nam opracowań podręcznikowych.

³⁷ M. Auerbach, *op. cit.*, s. 47, 50—54.

eji przytoczonych autorów — była propedeutyką filozofii, a jednocześnie drogą zbliżania się do bytu rzeczywistego i niezmiennego. Jej etyczno-wychowawcza rola zawierała się i w tym, że matematyka zajmowała się liczbami harmonicznymi i dysharmonicznymi. Pozwalała przez arytmetykę zbliżyć się do idei Prawdy, przez planimetrię do idei Dobra i przez stereometrię do idei Piękna. W tym punkcie zgadzają się ze sobą Auerbach i Orłow — obaj dostrzegają w platońskiej matematyce zasadę świata, a w samym liczeniu coś więcej niż umiejętność praktyczną — pozwalała ona zwrócić się ku bóstwu (przasadzie). Aby więc zdobyć wiedzę, która nada sens życiu, należy zwrócić się ku własnej duszy, ku sztuce rachowania i żyć w służbie Muz.

Jeśli zgodzimy się — jak chce tego większość autorów podręczników historii wychowania — że filozofia Platona jest zarazem jedną z pierwszych teorii pedagogicznych, to musimy się także zgodzić z faktem, iż pierwszeństwo kształcenia duszy przed ciałem — na co zwraca uwagę Horoch — jest źródłem sukcesu intelektualizmu w kształceniu; zjawiska, które trwa do dziś. W teorii cnót moralnych Platona na ich szczycie umieszczona została mądrość. Tym samym Platon utrwalał sokratejski intelektualizm etyczny i torował drogę intelektualizmowi w ogóle w zakresie teorii pedagogicznych.

Recepcja refleksji platońskiej, wielowątkowa, lecz zazwyczaj utrzymana na poziomie prostych referencji, wskazywała m.in. na takie elementy jak optymizm pedagogiczny (ten wynikał głównie z „obecności w człowieku” pierwiastka boskiego), pedagogizm, który wyrażał się w szczegółowo opracowanej koncepcji wychowania państwowego. Dostrzegano nawet w słabszych stronach tej teorii pozytywną wartość. Według Bernsteina jednostronność platońskiej koncepcji wychowania społecznego była źródłem wielokierunkowych badań i inspiracji teoretycznej³⁸.

Do słabszych stron refleksji platońskiej zaliczono koncepcję wspólnoty kobiet, którą interpretowano jako próbę podważenia więzi rodzinnej i przywileju urodzenia. Ten ostatni motyw jest szczególnie ciekawy, ponieważ Platon szczególnie w polemice z sofistami występował z pozycji arystokratycznych. Zarzucano mu także nadmierny intelektualizm w zakresie koncepcji selekcji społecznej, uświęcenie niewolnictwa, kształcenie teoretyczne rządców dające w efekcie ludzi niepraktycznych. „Intelektualizm Platona pomścił się na jego uczniach stwarzając sceptyków i ascetów, jednym słowem ludzi uciekających od życia”³⁹.

Najdalej w swej interpretacji (aktualizacji) Platona zaszedł Orłow. Jego stanowisko można sprowadzić do 4 podstawowych tez:

— Platon jest zwolennikiem szkoły twórczej (Orłow miał tu na myśli międzywojenną ideologię nowego wychowania).

— Platon jest propagatorem wychowania od wewnątrz,

— człowiek odkrywa w sobie pierwiastek boski w efekcie wychowania twórczego,

³⁸ I. Bernstein, *op. cit.*, 1931, nr 3, s. 14—15.

³⁹ S. Gumuła, *op. cit.*, s. 38.

— boska świadomość jest źródłem mądrości wychowanka⁴⁰.

Niewątpliwie konstrukcja rozprawy Orłowa bardzo precyzyjnie ujmuje problemy, systematycznie i logicznie wiąże wątki, oparta jest na świadomie przyjętych metodach badawczych, a jednak nie może się obronić przed zarzutem ahistoryzmu i sofistycznej retoryki. Autor milcząco założył, że platońska psychologia mimo upływu dwu tysięcy lat jest podstawą współczesnej. Jeszcze bardziej odległa jest jego koncepcja stratyfikacji społecznej. Wreszcie także XX-wieczne pojęcie twórczości, choćby metafizycznie interpretowane, oznacza coś zupełnie innego niż najdoskonalsze nawet *anamnesis*. Choć więc zestawienie Platona ze szkołą twórczą nie jest do końca słuszne, to jednak jest ono inspirujące. Wydaje się, że można w naszej metainterpretacji przypisać autorowi cyklu rozpraw chęć osadzenia nowego, dynamicznie rozwijającego się zjawiska w pewnej perspektywie historycznej i nadania mu cechy kontynuacji tradycji. Ówczesne środowisko pedagogiczne, akademickie, wychowane na kulturze klasycznej mogło odnaleźć w „platonizmie szkoły twórczej” silny bodziec intelektualny i emocjonalny.

Prezentowane tu interpretacje, niezależnie od celów, jakie sobie stawiały, wykazują pewne cechy wspólne: są opracowaniami historycznymi, idiograficznymi. Pewnymi wyjątkami są prace omawianego wyżej Orłowa i Auerbacha. Ten ostatni interpretuje Platona z perspektywy historii matematyki. Do dziś brak nam — na gruncie szeroko rozumianej historii wychowania — opracowań czerpiących informacje z dziejów różnych nauk i prowadzących do wyjaśniania zjawisk związanych z kształceniem w ich zakresie. I choć Platon Orłowa — teoretyk nowego wychowania — nie jest Platonem Auerbacha — matematykiem — to jednak te dwie prezentacje dają nam wgląd nie tylko w platonizm jako zjawisko historyczne, ale pokazują nam, jakimi drogami kształtuje się (toczy się) rozwój współczesnej nauki. Każda z tych, z założenia jednostronnych, interpretacji jest równie cenna jak opracowania syntetyczne, holistyczne. Zresztą jedne i drugie wzajemnie się uzupełniają.

Kolejnym wielkim myślicielem starożytności był Arystoteles, który swą filozofią zainspirował nie tylko jemu współczesnych, ale i humanistów XX wieku. Recepcja tej pedagogiki nie jest tak obfita jak w przypadku Platona, ale bardziej dogłębna.

Wątki biograficzne w prezentowanych tu badaniach są słabo zaznaczone. Zwrócono uwagę na najbardziej charakterystyczne momenty wyznaczające niewątpliwie nie tylko nowe etapy życia, ale i wyraźnie rzutujące na kształtowanie się teorii. Bernstein przypomniał, iż w 335 r. p.n.e. Arystoteles założył wraz z Teofrastem Liceum, które zyskało przychyłność Akademii. Działalność naukowa i organizacyjna Arystotelesa oraz jego praktyka wychowawcza (Aleksander Wielki) wycisnęły — według opinii tego autora — piętno **empiryczne** na jego teorii wychowania⁴¹. Najwięcej uwagi poświęcił Arystotelesowi Antoni Danysz. W jego rozprawie znajdujemy najwszechstron-

⁴⁰ M. Orłow, *op. cit.*, s. 147—149.

⁴¹ I. Bernstein, *op. cit.*, 1931, nr 5, s. 13—16.

niejszy rozbiór tej koncepcji. Pojęcie wychowania wiązał Arystoteles z celami państwa, bowiem — jak podkreślał to Danysz — „dobrzy obywatele są identyczni z dobrymi ludźmi [...], ponieważ każde państwo ma tylko jeden cel, to oczywistą rzeczą jest, że i jednym jest wychowanie i że wychowanie jest dla wszystkich przymusowe i że troska o nie jest wspólną, publiczną, a nie indywidualną...”⁴² sprawą.

Tenże autor dostrzegł — podobnie jak Bernstein — wyższość Arystotelesa nad Platonem między innymi w tym, iż obok interesu państwa uwzględnił w wychowaniu interes jednostki. Potwierdzeniem tego stanowiska miała być bardziej — w porównaniu z Platonem — rozbudowana psychologia. Pewien paradoks twórczości Arystotelesa związany z brakiem osobnego dzieła poświęconego wychowaniu, mimo jego wszechstronności, wyjaśniał Danysz zamilowaniem starożytnych Greków do polityki. I choć obszernie fragmenty 7 i 8 księgi *Polityki* oraz *Etyki nikomachejskiej* dotyczą spraw wychowania i kształcenia, to jednak Danysz uznał, że koncepcja pedagogiczna Arystotelesa nie jest pełna⁴³. Jednakże rekonstrukcja, jakiej dokonał Danysz, i jego interpretacja jest bogata zarówno w warstwie idiograficznej, jak i nomotetycznej. „Określenie wychowania przez Arystotelesa jest przeprowadzone z nadzwyczajną bystrością, tak że do niego niewiele można dodać i od niego ująć. W rzeczywistości działa przy wychowaniu jeszcze coś więcej — tj. obok ontologii ludzkiej działa także dynamiczny rozwój...”⁴⁴. Prezentowany autor wyeksponował stanowisko Arystotelesa o swoistym uprzywilejowaniu człowieka. Posiadając λόγος — tu tłumaczony jako duch — człowiek może swobodnie myśleć zachowując względną niezależność od zewnętrznych bodźców kierujących życiem przyrody⁴⁵. Przy takim rozumieniu wychowania, jego głównego zadania doszukiwał się Danysz w wykształceniu rozumu, rozwoju ciała i opanowaniu pożądania. Wydaje się, że w tym momencie poglądy Arystotelesa i jego nauczyciela wykazują formalną zgodność — zakładają harmonię trzech pierwiastków będących względem siebie w stosunku hierarchicznym. Istotą wychowania bowiem jest poszukiwanie prawdy. Ta zaś polega na osiągnięciu mądrości (σοφία), która jest syntezą *episteme* (dotyczy substancji materialnej) i *nous* (dot. substancji niematerialnej). Czynnością ducha — rekonstruuje Danysz — jest *sofia*, czyli pełne poznanie i *fronesis* (działanie, rozum praktyczny). Jednakże to, co wyróżnia (i wywyższa) człowieka, może być także przyczyną jego upadku. I choć Danysz tego wprost nie wyraża, wskazuje na dialektyczną, dychotomiczną stronę refleksji pedagogicznej Arystotelesa.

Obecność stadiów wychowania znajdujemy nie tylko w recepcji Danysza. Nawiązał do tego zagadnienia również Kazimierz Lutosławski — silniej jednak

⁴² A. Danysz, *Pedagogika Arystotelesa*, „Eos” 1904, s. 49.

⁴³ *Ibidem*, s. 54—56.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 44 εντελεχεια — tu tłumaczona jest jako działanie.

⁴⁵ Ten punkt widzenia znajdziemy również w pedagogice innego wielkiego filozofa — I. Kanta. Także dla niego człowiek jest jedyną istotą godną wychowania.

eksponujący św. Tomasza niż samego Arystotelesa⁴⁶. Jednakże, jego zdaniem, taka 7-letnia periodyzacja była powierzchowna. Znacznie dokładniejsza w tym względzie jest praca Danysza, w której rekonstruuje on nie tylko myśli wyłożone wprost, ale próbuje rozwinąć to, co nie było jednoznacznie rozwinięte przez Stagirytę. Według niego kres drugiej fazy wychowania **prawdopodobnie** (podkr. — S. Sz.) przypada na 14 r. ż. i obejmuje naukę czytania, pisanie, lekką atletykę i trzyletni okres kształcenia muzycznego.

Ważniejszą jednak rzeczą, którą śledzi Danysz, jest kwestia nicobecności w owych okresach kształcenia naukowego. „Czyżby można przypuścić, że podług teorii pedagogicznej Arystotelesa młodzież miała się obejść bez wyższej nauki? [...] czyż jest rzeczą możliwą, żeby Arystoteles, liczący się przecież zawsze z faktycznym stanem rzeczy, a więc obyczajem, mógł wychowanie naukowe przenieść pod 21 r. życia”⁴⁷. Przyjrzyjmy się więc, jak w recepcji Danysza Arystoteles rozwiązuje sprawę wychowania umysłowego. Wiedza miała służyć działaniu moralnemu tak, aby było ono w pełni świadome. Była wartością wiodącą człowieka ku szczęściu. Nauka miała wyrażać się w pojęciach generalizujących, co oznaczało, iż właściwe kształcenie rozpocząć się może po opanowaniu zdolności operowania pojęciami ogólnymi. Z tym poglądem Danysza współbrzmiała opinia Lutosławskiego, według którego Arystoteles wyróżniał trzy stopnie użycia rozumu: 1) 0—7 r. ż. brak zdolności rozumienia, 2) 7—14 r. ż. rozumienie cudzej perswazji, 3) 14—21 r. ż. samodzielne myślenie⁴⁸.

Według Danysza kształcenie w poglądach Arystotelesa miało przebieg metodyczny i oparte było na **metodzie indukcyjnej**. Kolejne kroki w kształceniu polegały na obserwacji zjawisk „zmysłowo-konkretnych”, budowaniu pojęć ogólnych i poznaniu spekulatywnym. Zdaniem tego autora, w „dydaktyce” Arystotelesa obecna już była **zasada stopniowania trudności oraz poglądowości** (łączenia zewnętrznego znaku tj. mowy z konkretnym przedmiotem). Poznanie matematyczne musiało więc pojawić się później z racji swej abstrakcyjności. Mimo iż początki nauki w poglądach Arystotelesa są zmysłowe, konkretne, to jednak nauka *banauzyjna*, rzemieślnicza nie była jego ideałem. Według Stagiryty uniemożliwiała ona „wykonywanie” cnoty⁴⁹. Odtworzony przez Danysza program kształcenia zawarty w teorii Arystotelesa okazał się dość ubogi. Znajdujemy w nim czytanie, pisanie, muzykę i rysunki. Zastanawiające jest, że żaden z prezentowanych badaczy antyku nie pokusił się o porównanie propozycji Platona, Arystotelesa z programem 7 sztuk wyzwolonych. Jeśli

⁴⁶ Ten autor prezentuje dorobek Arystotelesa z perspektywy moralizatorskiej, religijnej. Ks. K. Lutosławski, *Rozwój dziecka u Arystotelesa i św. Tomasza*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 4, s. 338.

⁴⁷ A. Danysz, *op. cit.*, s. 55.

⁴⁸ K. Lutosławski, *op. cit.*, 1914, nr 5, s. 463.

⁴⁹ A. Danysz wskazując na arystokratyczny stosunek Arystotelesa do pracy sugeruje, iż w czasach współczesnych, w kręgu kultury europejskiej, nadal on pokutuje. Wydaje się, że i sam Danysz skłonny był, dostrzegając związek usposobienia człowieka i jego zawodu, niżej cenić pracę fizyczną.

uświadomimy sobie wyjątkową żywotność tego kanonu kształcenia, to odpowiedź na pytanie o wkład obu myślicieli nabiera szerszego znaczenia — jest pytaniem o wkład w podstawy kultury europejskiej. Jednakże to Arystotelesowi przypisał Danysz zasługę odejścia od kształcenia literacko-muzycznego i wejścia na drogę badań naukowych.

Recepcja Danysza jest dla nas szczególnie interesująca. Znajdujemy w niej znakomitego erudyte, klasycznie wykształconego filologa, pisarza pedagogicznego o zacięciu historycznym. W jego pracach, pośrednio i wprost, obecne są jego preferencje teoretyczne. Jak wiadomo, Danysz był zwolennikiem teorii pedagogicznej Jana Fryderyka Herbart'a i ta perspektywa dostrzegalna jest w jego badaniach antyku, tak jak antyherbartowska postawa M. Orłowa odkrywająca u starożytnych myślicieli antecedencję ideologii nowego wychowania. W obu przypadkach mamy do czynienia z dążeniem do prostej aktualizacji tak odległej w czasie tradycji.

W jednej ze swych znakomitych miniatur historyczno-pedagogicznych Danysz napisał: „Po Platonie zupełnie oryginalnym jest Arystoteles, który oparł swoją pedagogikę wprost na zasadach bytu duszy ludzkiej. Jest ona zbudowana na psychologii i etyce i dlatego tak nam bliska. Podczas gdy pedagogika Platona ma dla nas tylko wartość historyczną, zasady Arystotelesa możemy *mutatis mutandis* przenieść na wychowanie naszych czasów. Jakoż pedagogika Herbart'a i dydaktyka Willmanna opierają się na zasadach Arystotelesa”⁵⁰. Twórczość naukowa Danysza ma dla nas dużą wartość poznawczą. Choć prezentowane tu monografie nie zawierają szczegółowych przypisów, to są one pełne oryginalnych cytatów. Z punktu widzenia historii wychowania jest to praca źródłowa. Dodajmy, że współcześnie nielato wskazać opracowania dorównujące metodą, stylem i wszechstronnością pracom Danysza. Z metodologicznego punktu widzenia inspirująca jest stosowana przez niego metoda pośredniego wnioskowania oraz podejście holistyczne i systematyzujące.

Na koniec nasuwa się pewne spostrzeżenie natury statystycznej. Mimo stawiania wyżej refleksji Arystotelesa nad refleksją Platona nie znajdujemy odbicia tego przekonania w produkcji naukowej. Prac poświęconych Stagiryście jest znacznie mniej niż jego nauczycielowi. To zaś sugeruje, że nurt skrajnie idealistyczny był bliższy subiektywnym przekonaniom uczonych zajmujących się antyczną wiedzą pedagogiczną.

Spośród opracowań czasopiśmiennych w interesującym nas okresie na uwagę zasługują dwie rozprawy podejmujące kwestię refleksji pedagogicznej Plutarcha, każda z innej perspektywy. Powstały one w odstępie dwu lat na początku stulecia. Potem, mimo zainteresowania pisarzy pedagogicznych kulturą antyku, o Plutarchu brak nowych opracowań. Pierwsza stanowi

⁵⁰ A. Danysz, *Uwagi o pedagogice Pseudo-Plutarcha*, „Eos” 1908, s. 188. Podobną parabolę posłużył się K. Lutostawski, twierdząc, że pedologia na kanwie badań empirycznych wypracowała koncepcję rozwoju człowieka identyczną z koncepcją Arystotelesa. K. Lu to s t a w s k i, *op. cit.*, s. 337.

bardzo solidną, pełną cytatów analizę myśli Plutarcha, druga prezentuje go poprzez recepcję jego pisarstwa w piśmiennictwie nowożytnym⁵¹.

Według Danysza wyobrażenia Plutarcha o wychowaniu dzieci mają wiele wspólnego z filozofią Pitagorasa, Platona i Arystotelesa, a idea wychowania religijno-moralnego sformułowana została przezeń w duchu neoplatońskim. Ten moment jest szczególnie ważny, jeśli sobie uświadomimy, że autor ten był drugim, obok Kwintyliana, pisarzem antyku, który trwale wpłynął na nowożytną refleksję pedagogiczną⁵².

Danysz przystępując do prezentacji poglądów Plutarcha już na wstępie wprowadza sąd wartościujący, zgodnie z którym postrzega tego Greka jako typowego przedstawiciela czasów, w których żył, niezbyt nawet inteligentnego, raczej cklektyka niż oryginalnego myśliciela, jakimi byli wcześniej wymienieni filozofowie.

W zapatrywaniach Plutarcha Danysz znalazł idee znane nam już z prezentacji poglądów Platona i Arystotelesa. Jest tu teoria eugeniczna — zgodnie z którą małżeństwa winny być zawierane (w interesie państwa) i dla utrzymania zdrowia potomstwa, ono zaś nie powinno być płodzone w pijaństwie, bowiem skutkiem może być — w tłumaczeniu Danysza — idiotyzm (ἰδυστάτιχοι). Dzieci winny być karmione piersią przez matki. Danysz z wielką erudycją pokazuje, jak obiegowe sentencje zapadły w świadomość nie tylko starożytnych, ale i moralistów pedagogicznych polskiego odrodzenia: Erazma Glicznera i Szymona Marycjusza, w innym miejscu także wskazuje na Montaigne'a, który za Plutarchem chciał wychowywać na historycznych wzorach. Badany autor podkreślał bardziej popularny, praktyczny charakter poglądów Pseudo-Plutarcha, stąd wiele elementów ówczesnej tradycji, m.in. nieuwzględnianie wychowania dziewcząt, preferowanie życia czynnego i kontemplacyjnego, a odrzucenie używającego, występowanie przeciwko karze fizycznej skierowanej przeciw wolnemu Grekowi, brak jednoznacznej postawy względem pederastii itp.

Plutarch interpretowany kontekstowo, przez porównanie z Platonem i Arystotelesem wypada słabo. Zamiast psychologicznych podstaw wychowania mamy według Danysza jedynie utożsamienie wychowania z cnotą, u podstaw której leżą przyrodzone zdolności, nauka i przyzwyczajenie; razi go odwrócenie kanonu Arystotelesa, bowiem Pseudo-Plutarch przed przyzwyczaj-

⁵¹ A. D a n y s z, *op. cit.*, s. 188—204. J. Ś l i w i ŋ s k i, *Plutarch w Polsce XVI w.*, „Eos” 1910, s. 161—173. Jedno ze współczesnych opracowań, bodaj ostatnie, (K. K o r u s, *Program wychowawczy Plutarcha z Cheronai*, Wrocław 1978) pomija zupełnym milczeniem rozprawę Danysza, co z naszego punktu widzenia — historii doktryn pedagogicznych — częściowo dyskwalifikuje wartość poznawczą tego opracowania.

⁵² „Dzielnko Plutarcha o wychowaniu dzieci było obok *Institutio oratoria* Kwintyliana najpopularniejszym podręcznikiem pedagogicznym mniej więcej do czasów Komeńskiego”. A. D a n y s z, *op. cit.*, s. 189. Znaczenie Plutarcha dla świadomości pedagogicznej ludzi Odrodzenia — ale pośrednio także dla neohumanistów — jest odwrotnie proporcjonalne do piśmiennictwa jemu poświęconego. Jest zastanawiające, iż historycy wychowania w swoich podręcznikach milczą o Plutarchu, a rozpisują się o Kwintylianie.

jeniem stawiał naukę. Najwięcej uwagi poświęcił Danysz poglądom Plutarcha na kształcenie. Jest w tym nie tylko intelektualistyczna tradycja antyku, ale i osobiste stanowisko Danysza jako herbartysty. Nauka według Plutarcha miała zaczynać się w dzieciństwie, ponieważ umysł dziecka jest jak miękki воск⁵³. Z tego też pewnie powodu nie pozwalał opowiadać im baśni, które mogłyby je moralnie zepsuć. Arystokratycznie brzmi teza, aby dzieci trzymać na dystans od niewolników. Danysz uznał, że badane przezeń poglądy były adresowane właśnie do elity. Koncepcja kształcenia miała podobny charakter jak teorie wywodzące się z moralistyki sokratejskiej — nauka jest jednocześnie czynnikiem kształcącym, a dominującą i harmonizującą rolę pełni umysł. Przytoczone przez Danysza praktyczne przepisy wychowania były powierzone i mało oryginalne („poskramiać dążność do rozwiązłości i gniewu [...] trzymać na wodzy język i ręce”). Kształcenie miało ogniskować się na wymowie, które Danysz objaśniał historycznie przywiązaniem do tradycji retorycznej warstw wyższych, mimo upadku politycznego. Znajomość wymowy miała pociągać za sobą obszerną wiedzę i zdolność powściągu. W tym miejscu Danysz szkicuje pobieżnie losy kształcenia ogólnego, twierdząc, że „system kształcenia ogólnego, zbudowany przeważnie w szkole perypatetyków, a przejęty przez Rzymian, za których pośrednictwem dostał się do środkowej Europy i opanował całe średniowieczne wykształcenie. Młodzieniec [...] powinien zdaniem Plutarcha przynajmniej w ogólnych zarysach znać te siedem nauk, ucząc się jednej po drugiej”⁵⁴. W programie tym eksponuje Danysz także gimnastykę i medycynę, które jednak nie dorównują analogicznym postulatam Platona i Arystotelesa (harmonia psychofizyczna i doskonalenie charakteru) oraz filozofię, którą Plutarch stawiał równie wysoko jak inni greccy filozofowie. Można przyjąć, że Plutarch-praktyk cenił najbardziej to, co było czystą kontemplacją. Jest tu pewna sprzeczność, którą Danysz rozstrzygał wskazaniem na źródło poglądu Plutarcha, tj. teorię Platona o jedności i komplementarności życia praktycznego i kontemplacyjnego.

Niewątpliwym novum wydobytym przez Danysza ze spuścizny Pseudo-Plutarcha była pierwsza, według niego, myśl o opiece nad dziećmi niższych stanów (gminu). Niewątpliwie w antyku myśl ta nie była zbyt popularna, lecz można ją dostrzec u Antystenesa (szkoła kynicka), który założył szkołę dla ludu, czy w poglądach sofisty Antyfona, który głosił powszechną równość ludzi. Danysz tych filozofów nie dostrzega i szuka powiązań z czasami nowożytnymi wskazując na Erazma z Rotterdamu, Komeńskiego, Pestalozziego.

Sporo uwagi poświęcił Danysz także problematyce karności w wychowaniu. Według Danysza starożytność postawiła kwestię dychotomicznie — przed

⁵³ Danysz w tym miejscu przechodzi nad tą tezą bez głębszej refleksji, nie dostrzega w niej opozycji względem platońskiej *anamnesis* ani zbliżenia się do stoickiej idei *tabula rasa*. Nie dostrzega więc, że poglądy Plutarcha przenoszą do refleksji nowożytnej jedną z podstawowych dla pedagogiki dychotomii epistemologicznych.

⁵⁴ A. Danysz, *op. cit.*, s. 195.

Plutarchem raczej karność oparta na chłości, później z jej wykluczeniem. Bardzo intrygujący jest sąd syntetyczny Danysza w tej kwestii. Piszę on tak: „Jest to ciekawe zjawisko, że teorie pedagogiczne, patrząc na wychowanie przez okulary zdrowych społeczeństw, oświadczają się za karą cielesną, za to teorie powstałe na kulturach przerafinowanych ją odrzucają. Umysły przeczułone wkładają w nią pojęcie hańby, której nie odczuwają umysły zdrowe. Stanowisko, jakie wobec kary cielesnej zajęły zdrowe społeczeństwa, jak angielskie i niemieckie oraz wyższe umysły, jak Platon, Arystoteles, Locke, Fichte, Herbart i wielu innych, nasuwa wątpliwość, czy liberalizm wychowawczy, objawiający się w zwalczaniu kary cielesnej, nie jest fałszywy i czy nie błędzą ci, którzy, powodowani jakąś pseudoludzkością, usuwają z wychowania karę najnaturalniejszą i zwyczajem wieków uświęconą”⁵⁵. Zastanawiająca w tym wniosku Danysza jest nie tyle próba powtórnego postawienia jednego z najstarszych problemów wychowawczych, lecz forma uzasadnienia. Cóż może być naturalnego w karze fizycznej, co byłoby godne kultuwowania, coś wartościowego jest w tradycji przemocy silniejszego nad słabszym? Danysz nie rozwiązuje tego dylematu, a jednocześnie nie wznosi się na wyżyny naukowego myślenia, lecz pozostaje w kręgu refleksji potocznej.

Komplementarnym uzupełnieniem rozprawki Danysza jest praca Ferdynanda Józefa Śliwińskiego, który postawił sobie zadanie prześledzenia obecności literatury Plutarcha w świadomości ludzi polskiego Odrodzenia. Brak, co prawda, zgodności co do daty pierwszego wydania w języku polskim jego traktatu *O wychowaniu młodzieży*⁵⁶, jednakże obaj autorzy zgodnie przyznają, że wiek XVI stał pod znakiem jego popularności. Pierwsze łacińskie wydanie pochodzi z 1536 r. i opatrzone jest interpretacją słynnego Guarino z Verony. Zdaniem Śliwińskiego, Plutarch był trzecim po Cynceronie (49 wydań) i Arystotelesie (20) pisarzem starożytnym, którego wielokrotnie wydawano w XVI w. i którego oddziaływanie było bardzo silne, skoro do czasu wydania przez Glicznera *Książki o wychowaniu dzieci* jego twórczość wypierała *Listy królowej Elżbiety* i tłumaczenia z Vergeria. Śliwiński upatruje przyczyn tak ogromnego powodzenia dzieł Plutarcha w tym, że „w XVI wieku Plutarch zaczął się cieszyć w Polsce tak wielkim rozgłosem, usuwając w cień nawet Arystoteles, to stwierdzić należy, iż stało się to między innymi dzięki następującym czynnikom: piękności formy, eklektycznemu sposobowi traktowania rzeczy, uwzględnianiu ciąglemu strony moralnej czynów ludzkich i filozofii...”⁵⁷.

Mikołaj Kochanowski (brat Jana) dokonał przekładu podstawowego dzieła z zakresu etyki, tj. *Moralionów*, które pozostały w rękopisie, ale sentencje Plutarcha były niewyczerpanym źródłem cytatów dla pisarzy odrodzenia,

⁵⁵ *Ibidem*, s. 198.

⁵⁶ Według Danysza miało to miejsce w 1853 r., natomiast według Śliwińskiego w 1857 r. Ponieważ jednak Danysz przytacza pełen tekst strony tytułowej, należy przypuszczać, że to on podaje informację prawdziwą.

⁵⁷ F. J. Śliwiński, *op. cit.*, s. 173.

spośród których najwybitniejszym twórcą zbiorów *apoftegmatów* miał być według Śliwińskiego Beniasz Budny. Badany autor bardzo solidnie śledził obecność twórczości Plutarcha w polskim piśmiennictwie, a szczególnie w tzw. żywotopisarstwie i doszedł do przekonania, że już w średniowieczu, ale najsilniej w odrodzeniu był on cytowany przez takich pisarzy jak: Andrzej Frycz Modrzewski, Erazm Glicznier, Jan Zamojski, Wawrzyniec Goślicki, Mikołaj Rej, Jan Kochanowski, Bartosz Paprocki, Andrzej Radawiecki, Szymon Starowolski, ks. J. Januszowski, sięgano także do Plutarcha za pośrednictwem Erazma z Rotterdamu i Lorichiusa. W rozprawce znajdujemy jedynie ślad, ale jakże ważnej informacji: „28. czerwca 1535 roku zaczął Jan Dobrosielski z Sandomierza [...] objaśniać rozprawkę Pseudo-Plutarcha o wychowaniu dzieci w murach wszechnicy Jagiellońskiej”⁵⁸.

Rozprawka Śliwińskiego powstała na seminarium polonistycznym prowadzonym przez prof. Bruchnalskiego i tylko pośrednio dotykała spraw pedagogicznych, stąd brak w niej jakiegokolwiek pogłębionej analizy pedagogicznej. Jednakże jest ona przykładem niezwykle solidnego i źródłowego opracowywania problemów badawczych. Na jej podstawie możemy uświadomić sobie tę postać recepcji, która polega na materialnej kontynuacji pism Cheroniejczyka.

Omówione powyżej rozprawy reprezentują różne poziomy recepcji refleksji antycznej. Pisane były również z wielu perspektyw — filozoficznej, naukoznawczej, literackiej, edytorskiej itp., lecz wszystkim przyświecała metoda historyczna. Badania metahistoryczne nad starożytną refleksją pedagogiczną mają dwa cele: 1) uświadomienie sobie stanu badań i kierunku ich rozwoju oraz 2) zaktualizowanie odległej tradycji naszej cywilizacji przez uchwycenie tych momentów, które mimo upływu czasu i przeobrażeń z niej się wywodzą. Literatura historyczno-pedagogiczna, szczególnie w zakresie refleksji filozoficzno-pedagogicznej, jest współcześnie dość uboga. Powyższe opracowanie jest próbą wypełnienia tej luki.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 163.