

i kierowanym przez dyrektora o pełnej, znaczącej osobowości. Pomocą okaże się samokształcenie poprzedzone odpowiednim zorganizowaniem warsztatu pracy. Ułatwić to mogą organizacja nauczycielska, czasopismo pedagogiczne, kontakty między nauczycielami, wymiana zdobytych doświadczeń.

We Wrocławiu niewątpliwie lepiej zrozumiał teoretyczne założenia i praktyczną realizację idei pietystów i pestalocystów oraz rolę szkoły elementarnej jako jednej z głównych podstaw dalszej edukacji człowieka.

Sławomir Sztobryn

Łódź

Badania nad *Filozofią Pedagogii* Józefa Hoene-Wrońskiego w czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1918 - 1939

Literatura poświęcona temu równie wybitnemu co kontrowersyjnemu filozofowi w badanej przestrzeni czasowej nie jest obfita, a mimo to bogatsza niż współcześnie. Spośród dziewiętnastowiecznych filozofów-pedagogów właśnie on konstruował najbardziej hermetyczną i uniwersalną wizję świata, człowieka i jego rozwoju. Wtórowali mu B. F. Trentowski, A. Cieszkowski, K. Libelt, ale żaden z nich nie szedł w swych koncepcjach tak daleko.

Międzywojenne czasopiśmiennictwo nawiązywało do wybitnych postaci zazwyczaj w związku z jakąś określoną rocznicą. Tak było i w przypadku Wrońskiego, choć jego popularność w niektórych kręgach intelektualnych była szczególna. Rozprawy powstawały krótko przed, jak i po 150 rocznicy urodzin (1928). Pisane były przez znanych filozofów (Jastrzębiec-Kozłowski), jak i pedagogów (Rowid). Wroński zainteresował także prof. literatury porównawczej na Sorbonie – Fernanda Baldenspergera oraz Franka Walsera, którego rozprawa została przełożona z języka francuskiego.

Spośród czasopism, na łamach których podejmowano badania nad filozofią wychowania Hoene-Wrońskiego, tylko właściwie jedno – *Minerwa Polska* – posiadało orientację historyczno-pedagogiczną. Inne, takie jak *Ruch Pedagogiczny* czy *Miesięcznik Pedagogiczny* nastawione były bardziej na najnowsze zagadnienia pedagogiczne. Jeszcze bardziej odległy od ujęć historycznych był *Przegląd Współczesny*, natomiast w ramach *Sprawozdań z Czynności i Posiedzeń PAU* prezentowane były prace różnych komisji – w przypadku Wrońskiego – Komisji do Badania Dziejów Filozofii w Polsce.

Dająca się dostrzec różnorodność punktów widzenia uniemożliwia odnalezienie jakiegoś wspólnego wszystkim autorom kryterium historycznego, natomiast wydaje się, że sprzyjała utwierdzeniu więzi filozofii i pedagogiki, mimo znaczącego ożywienia badań eksperymentalnych prowadzonych w oparciu o dynamicznie rozwijającą się psychologię i socjologię. Rzadko spotyka się w literaturze, szczególnie w czasopiśmiennictwie, aby każde kolejne ujęcie odznaczało się odmiennością punktu widzenia, odwoływało się do różnych momentów twórczości danego filozofa czy pedagoga. Drugim znamienym rysem jest, odmienne niż zazwyczaj, postawienie badań biograficznych (które nota bene są w tym przypadku rzeczywiście frapujące) na drugim miejscu a skoncentrowane są na doksografii.

Ożywienie zainteresowania Wrońskim nastąpiło po 1920 roku kiedy rozpoczęto prace translatorskie (do dziś nie ukończone)¹. Jest to zaskakujące, bowiem obok Trentowskiego, był on uważany za najwybitniejszy „polski umysł filozoficzny”. Postrzegano go nawet jako rodzimego Sokratesa ale z tragicznym rysem – nigdy nie wykształcił swego Platona. Jako niepospolita

¹ H. Rowid, *Idealy wychowawcze w filozofii polskiej*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, T. 34, s. 259.

osobowość został uwieczniony pod postacią Grodńskiego w powieści Balzaka *Komedia Ludzka*². W tym miejscu trzeba więc postawić pytanie: czego właściwie szukano w twórczości Wrońskiego, skąd ten nagły – a dziś z perspektywy czasu możemy dodać krótkotrwały – wybuch zainteresowania. Pierwszą istotniejszą wskazówkę znajdziemy w pracy S. Kolbuszewskiego. Jego zdaniem dopiero Wroński podjął się sformułowania uniwersalnego (w przeciwieństwie do koncepcji monistycznych i dualistycznych) celu pedagogiki. Herbart – najbardziej wpływowego pedagoga XIX wieku – uznany został przez niego za subiektywistę w zakresie celów wychowania, a jego koncepcja za wtórną wobec pedagogiki I. Kanta. Prezentowany autor dostrzegł w twórczości B. Trentowskiego podobny uniwersalny motyw, ale jego „bóstwo in actu” nie miało tej pełni co **autokreacja** w doktrynie Wrońskiego³. Według Kolbuszewskiego nikt przed Wrońskim nie postawił tak problemu wychowania, można więc przypuszczać, że ten filozof otwierał nową epokę w dziejach polskiej myśli pedagogicznej. Dla odrodzonej pedagogiki międzywojennej takie ujęcie musiało być atrakcyjne nie tylko swą oryginalnością ale i konsekwencjami teoretycznymi. Czy jednak ugruntowanie podstaw pedagogiki w absolutnym celu ludzkości (efekt badań historiozoficznych Wrońskiego) nie mieściło się w kolejnym romantycznym micie. Tak chyba oceniał Kolbuszewski jądro filozofii Wrońskiego, twierdząc, że: „sedno jego filozofii lepiej między bajki włożyć”⁴. I choć to krytyczne sformułowanie wydaje się słuszne, to przecież nie sposób odmówić Wrońskiemu wpływu na potomnych. Poza wspomnianym Balzakiem oddziałą na poezję Baudelaira, muzykę Durutte’a. Natomiast w Polsce trudno wskazać, szczególnie pedagoga, który by wyszedł od jego systemu w poszukiwaniu własnej teorii pedagogicznej. Intrygujący ale niezrozumiały, krytyczny wobec tego świata i nazbyt wybiegający w świat, do którego kluczem miało być niemal pitagorejskie wtajemniczenie, Wroński walczył ze wszystkim i wszystkimi⁵. Ta postawa, mimo wielu bardzo celnych i oryginalnych poglądów pedagogicznych – wyniosła go właściwie poza nawias intelektualistów Europy.

Zagadnieniem, które we współczesnej pedagogice na nowo odżywa jest związek filozofii i pedagogiki. W naszym stuleciu jest to już drugi taki nawrót, pierwszy swe apogeum osiągnął przed II wojną światową. Zobaczymy więc jak ten związek postrzegano w świetle prac Wrońskiego. H. Rowid, zgadzając się z Trentowskim, uważał, że „filozofia jest kluczem do świątyni pedagogiki”⁶. Samego zaś Wrońskiego stawiał obok takich, zapisanych w dziejach pedagogiki filozofów, jak: Platon, Arystoteles, Locke, Rousseau, Herbart. Brak tu I. Kanta, z którym z kolei zestawiał go Baldensperger. Żaden jednak z analizowanych tu autorów nie pokusił się o określenie prądu (kierunku) w pedagogice, którego wyrazicielem byłby Wroński. Można jedynie przypuszczać, że zaliczano go do wewnętrznie bardzo zróżnicowanego nurtu pedagogiki filozoficznej. Niemniej, wskazując na genezę czy analogie z określoną orientacją filozoficzną, nie uczyniono tego w odniesieniu do pedagogiki. Czy takie egzemplaryczne potraktowanie Wrońskiego jest merytorycznie słuszne i metodologicznie poprawne pozostaje problemem otwartym.

Najwięcej uwagi filozofii pedagogiki Wrońskiego poświęcił Kolbuszewski. Artykułując kolejne momenty w systemie Wrońskiego zgadzał się, by to filozofia określała podstawy pedagogiki – oczywiście chodzi tu o totalną, uniwersalną filozofię – bo tylko ona może określić powszechny, nieredukowalny dalej cel ludzkości, a więc i cel wychowania. Wszyscy, spośród badanych autorów, jednogłośnie powtarzają za Wrońskim, że tym celem powszechnym jest **samo-tworzenie**, **autokreacja** ludzkości.

² F. Baldensperger, *Hoene-Wroński a Francja intelektualna*. „Przegląd Współczesny” 1928, T. XXV. A. Walicki twierdzi, że „był on prototypem postaci Wrońskiego w powieści Balzaka *La Recherche de l'absolu*”; S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815-1918*. Warszawa 1986, s. 23. Można dostrzec w nim także „polskiego Humboldta”, piszącego z wewnętrznej potrzeby poznania PRAWDY, na dalszy plan odsuwającego komunikowanie swych zawyżonych teorii współczesnym. Pisał bardziej dla siebie niż innych, pozostając w zgodzie często tylko z samym sobą.

³ S. Kolbuszewski, *Filozoficzne podłoże pedagogiki Hoene-Wrońskiego*. „Mincerwa Polska” 1927, nr 2, s. 143-144.

⁴ Ibidem, s. 155.

⁵ Między innymi miał zatarg z matematykami i inżynierami francuskimi. Przeciwwstawiał się ówczesnemu słowianofilstwu – atakując przy okazji A. Mickiewicza – niechętnie wyrażał się o protestantach i jezuitach. F. Baldensperger, op. cit., s. 16-20.

⁶ H. Rowid, *Idealy wychowawcze w filozofii polskiej*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, T. 34, s. 259.

Kolbuszewski zwrócił jednak uwagę na bardzo ważną myśl Wrońskiego, który najprawdopodobniej jako pierwszy wskazał na niejednoznaczny charakter tej dyscypliny. „Problem wychowania nie jest jeszcze rozwiązany – a co ważniejsze, dodaje Kolbuszewski, **nie jest dotąd ustalony.** (...) Tymczasem filozofia dotychczas nic na tym polu nie uczyniła, gdyż wszystkie jej wskazania dadzą się sprowadzić do uwag, że należy rozwijać w człowieku zespół władz jego cielesnych i duchowych. W ślad za tym nakazuje filozofia czerpać prawidła wychowania a posteriori w psychologii i somatologii, a priori zaś w moralności i filozofii religii. Wynikiem tego **NIEOKREŚLONOŚĆ POJĘCIA PEDAGOGII**, stąd nieokreśloność środków jakimi trzeba sprawować wychowanie”⁷. Pedagogika więc – i myśl tę można uznać za współczesną – musi najpierw dokładnie sprecyzować swój przedmiot, pojęcia, ich zakres, potem dopiero sugerować określony transfer wartości. Choć żaden z prezentowanych autorów wyraźnie tego nie powiedział, wydaje się, że w polskiej pedagogice od Wrońskiego (jak w niemieckiej od Herbart) rozpoczyna się świadome, naukowe podejście do pedagogiki. Wyższość Wrońskiego – co dostrzega Kolbuszewski – nad minionymi i współczesnymi myślicielami polega na próbie sharmonizowania całej ludzkości w jeden organizm, gdy wszyscy inni relatywizowali swe poglądy do wyraźnie określonego miejsca i czasu. Nawet chrześcijaństwo, które Kolbuszewski, błędnie prezentuje jako nośnik ogólnoludzkiego celu, w swych dziejach reinterpretowało swe pierwotne posłanie. Zbieżność z Herbartem dostrzegał w tzw. „tablicy genetycznej pedagogii”, gdzie pojęcie „humanistyka” skojarzone zostało z neohumanistycznym programem kształcenia.

U Wrońskiego znajdujemy sąd – typowy chyba dla uczonych o filozoficznym wykształceniu i niemal identycznie sformułowany przez Hessena, nieznanego jeszcze szerszemu ogółowi polskich humanistów początku XX wieku – że: „pedagogia będzie mogła czerpać z historii filozofii wskazania, jakie były cele względne okresów minionych (...) historia filozofii pouczy ją o nowych drogach i wzniesie przed nią przyszłe cele”⁸.

Wszyscy niemal uczeni interpretujący lub tylko opisujący poglądy Wrońskiego jednoznacznie wskazują na jego Prawo Postępu jako powszechny drogowskaz rozwoju ludzkości i wychowania. Jaka jest więc wykładnia tego prawa u badanych autorów?

U Kolbuszewskiego akcent został położony na syntezie w absolicie tego co względne, jedności prawa i dobra. W ten sposób odpowiedzi na problem źródła wychowania udzielić może refleksja filozoficzna (historia filozofii) uprawiana w duchu Wrońskiego. W miejsce chronologicznego porządkowania kolejnych doktryn Wroński chce wprowadzić analizę genetyczną, którą zasadą miało być jego Prawo Tworzenia. Dostrzegł to Kolbuszewski, bowiem preferował w twórczości Wrońskiego wartości formalne: systemowość i metodę jako rzeczywiste wartości tej doktryny⁹.

Najwięcej uwagi Prawu Postępu poświęcił filozof Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Jego regułą heurystyczną służącą wyznaczeniu treści Prawa Postępu było określenie: 1. „funkcji wolności równoznacznej z koniecznością” i 2. „funkcji konieczności równoznacznej z wolnością”¹⁰. Omawiane prawo według tego autora odpowiada drugiej funkcji. Jego zdaniem „jak wolność odpowiada konieczności, tak samo wolności usystematyzowanej, czyli Prawu Tworzenia, winna odpowiadać konieczność usystematyzowania – czym jest właśnie Prawo Postępu... Prawo Postępu jest tedy zespołem celów. Rządzona przezeń konieczność działa niejako automatycznie choć celowo, niby zegar, gdy tymczasem Prawo Tworzenia można by porównać z budowaniem czy nakręcaniem zegara”¹¹. W innym miejscu znajdujemy dookreślenie owej celowości. Oto dwa stronnictwa, które Rowid wymienia jako liberalne i nieliberalne, mają jako swój cel odpowiednio Prawdę i Dobro.

⁷ S. Kolbuszewski, op.cit., s. 139.

⁸ Ibidem, s. 147.

⁹ P. Chomicz dając w 24 tezach elementy Prawa Tworzenia umieszcza w nich Prawo Postępu wiążąc je z celami rozumowymi ludzkości. Prawo to jest wykładnią historiozofii Wrońskiego. Natomiast w pracach Baldenspergera i Rowida nie zostało ono uwzględnione, mimo że odgrywa ono istotną rolę w architektonice doktryny. P. Chomicz, *Hoene-Wrońskiego Prawo Stworzenia jako podstawa reformy wiedzy ludzkiej*. „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU” 1927, nr 6.

¹⁰ Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, *Hoene-Wrońskiego filozofia pedagogii*. „Ruch Pedagogiczny” 1932, nr 7, s. 196-197.

¹¹ Ibidem, s. 197.

Ujęcie jednak tych wartości w kategoriach absolutnych ujawnia ich jedność, a one same są warunkami stworzenia się człowieka i w tym tkwi ich sens pedagogiczny. Prawda i Dobro w swej absolutnej postaci są wspólne dla całej ludzkości, a stan ten Jastrzębiec-Kozłowski za Wrońskim nazywał mesjanistycznością.

Zastanówmy się obecnie nad zasadami pedagogiki Hoene-Wrońskiego, a więc tym, co stanowi oś konstrukcji jego doktryny. Zdaniem Kolbuszewskiego – widzącego we Wrońskim jednego z geniuszy romantyzmu – cała jego filozofia wychodzi i zmierza ku jednej zasadzie wyrażonej w Prawie Tworzenia. Tą ostateczną zasadą jest rozum absolutny, dzięki któremu mógł Wroński zbudować teorię odrodzenia ludzkości i człowieka jako jednostki. Zasada ta jest więc immanentną częścią jego teorii pedagogicznej¹². Dzięki takiemu postawieniu problemu Wroński zmierzał do uwolnienia pedagogiki od wszystkiego co dowolne, subiektywne, różnicujące. Jego konstrukcja filozoficzna pozwalała mu (krytykę pozostawiamy na koniec) widzieć w pedagogice po pierwsze dyscyplinę naukową, po wtóre – naukę opartą na tym, co ostatecznie i bezwyjątkowo wspólne dla wszystkich ludzi. I, co warto podkreślić, uczeni analizujący tę doktrynę zauważyli, że to co wspólne nie jest ani natury materialnej, ani socjalnej. Cechą konstytutywną ludzkości jest **zdolność tworzenia** – element stwórczy w świecie stworzonym, jak później wypowiedział tę samą myśl Trentowski.

Na inny, rzekłbym platoński, aspekt powyższego zagadnienia zwrócił uwagę F. Walser: „Filozofia Wrońskiego (...) wykazuje z niezbitą siłą, że istota rozumna, która to postać jest cechą wyróżniającą człowieka, zależy ściśle od równowagi. W pracy wychowawczej zmysł równowagi górować powinien ponad wszystkim”¹³. I choć cytowany fragment u Walsera skierowany jest na dookreślenie pracy wychowawcy, znajdującego harmonię w odpowiednim łączeniu doświadczenia (empiria) i myślenia (abstrakcja), to przecież myśl tę można uogólnić i odnieść do całości systemu Wrońskiego. Aby unikać różnorodnych – „izmów”, trzeba szukać równowagi u samych podstaw nauki o wychowaniu. Antropologiczna wizja człowieka jako homo creator – wydawałoby się tak nowa, współczesna – jest punktem wyjścia refleksji pedagogicznej Hoene-Wrońskiego.

Kolejne zagadnienie, które wybitnie przyciągnęło uwagę badaczy, to kwestia celu wychowania. Z racji toczących się w okresie międzywojennym dyskusji na ten temat, było to zagadnienie szczególnie ważne i inspirujące ówczesne przemyślenia. W trzech, spośród badanych prac, dostrzeżono że cel wychowania człowieka wywiedziony został nie z koncepcji psychologicznych czy poglądów socjologicznych lecz konsekwentnie jest wyrazem historiozofii Wrońskiego. W dziele *Philosophie Absolue de l'Histoire* tak oto wyraził on swą myśl: „żaden z różnorodnych celów, włącznie z celem religii, do których ludzkość zmierzała kolejno od swego zarania aż do dni naszych, nie posiada wartości absolutnej, tzn. rzeczywistości niewarunkowej, czyli istniejącej przez się (...) Tak tedy, ludzkość nie posiada jeszcze istnienia własnego; stanowi ona jeszcze, jak rzekliśmy, igraszkę celowości nieznaną; a dla osiągnięcia godności istnienia absolutnego, które bezspornie jest przeznaczeniem ziemi, ludzkość winna dokonać odrodzenia lub raczej prawdziwego stworzenia siebie samej, wytyczając cel najwyższy swego istnienia”¹⁴. Jak widzimy jest tu zupełnie wyraźna zbieżność z kantowskim pojęciem oświecenia. Autorzy referując poglądy Wrońskiego zgodnie twierdzą, że tak jak w dziejach ludzkości istniały epoki, tak poprzez wynikanie odpowiadają im określone cele¹⁵. W erze fizycznej dominować miały cele względne, w erze rozumu – absolutne. Te pierwsze – w kontekście teleologii Wrońskiego – są mało interesujące, można by rzec, iż są to cele negatywne. W jaki więc sposób cel pozytywny przenika z historiozofii do pedagogiki? Odpowiedź

¹² Zarówno Kolbuszewski, jak Jastrzębiec-Kozłowski zwracają uwagę na nieokreśloność podstaw pedagogiki, dostrzeżoną przez Wrońskiego. Wyprowadzenie pedagogiki z przesłanek psychologicznych, fizjologicznych, etycznych czy religijnych nie stanowi o ich obiektywności. Zauważmy, że nowe wychowanie zatacza to samo koło w oparciu o nauki w ich ówczesnej, głębszej postaci. Dychotomia i następstwo subiektywizmu i obiektywizmu jest także problemem najbliższej przyszłości.

¹³ F. Walser, *Wychowanie kierowane według filozofii Hoene-Wrońskiego*. „Ruch Pedagogiczny” 1930, nr 5, s. 247. „Wychowanie takie, kierowane przez prawą wszechświata, nie będzie ani stronniczym, ani powierzchownym, nie będzie miało specjalnej tendencji ani upartych pojęć, wyzbyte będzie pychy narodowej, narodowych czy innych przesądów”; ibidem, s. 200.

¹⁴ Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, op. cit., s. 199.

¹⁵ Ibidem, s. 198-199, 201, 229; H. Rowid, op. cit., s. 260; S. Kolbuszewski, op. cit., s. 145.

na to pytanie przemilczano, jedynie Jastrzębiec-Kozłowski nie wdając się w interpretację Wrońskiego, długimi cytatai usiłuje przybliżyć jego myśl. Odpowiedzią na wyżej sformułowane pytanie jest myśl Wrońskiego, iż wychowanie **powinno** mieć ten sam cel (zadanie) co i ludzkość. Prawa jego filozofii (Postępu, Tworzenia) są zarazem – „w sposób naturalny” – prawami pedagogiki. Przy takim postawieniu zagadnienia granica między filozofią a pedagogiką przestaje istnieć, a pedagogika ulega redukcji do filozofii. Pedagogika Wrońskiego okazuje się filozofią zastosowaną do wychowania człowieka. Żaden jednak z autorów nie podjął tej kwestii, przyjmując – jak można sądzić – jako naturalną jedność obu, dziś samodzielnych dyscyplin.

W związku z tym problemem ciekawe spostrzeżenie znajdujemy u Kolbuszewskiego. Zazwyczaj o wychowaniu się myśli przez odniesienie do konkretnej czasoprzestrzeni. Tymczasem prawdziwe wychowanie, według Wrońskiego, jest niczym nieuwarunkowane, uwolnione od kategorii fizycznych, z konieczności wydaje się wyrazem jakiegoś absolutnego funkcjonalizmu. Bowiern tym pozytywnym, ostatecznym celem wychowania jest **autokreacja, samorzutność**. I słusznie twierdzi Walser, że wychowanie **CZŁOWIEKA** usuwa skrajne stanowiska pedagogiczne, ale pojawia się problem innego rodzaju: czy tak pozaczasowo i pozaprzestrzennie ujęty człowiek nie okaże się chimera, mitem, abstrakcją?¹⁶

Rowid usiłował zinterpretować ową autokreację, i chyba bez powodzenia, ponieważ nadał jej cechy zdroworoządkowe odwołując się do XX wiecnej szkoły twórczej. Pisał tak: „Jak bowiem rozumieć należy „stworzenie się własne człowieka?” Jest to nic innego (podkr. S. Sz.), jak tylko budzenie tych energii i sił potencjalnych tkwiących w duszy wychowanka, które mu umożliwiają ciągle doskonalenie się wewnętrzne, które go uzdolnią do działania produktywnego, do życia nieustannie tworzącego nowe wartości materialne i duchowe”¹⁷. Błąd tego autora polega na tym, że pojęcie ducha ujął w kategoriach psychologicznych (a więc w myśl Wrońskiego jednostronnie, skrajnie), gdy tymczasem ten mesjanista w duchu widział „to, co myśli”, „ducha świata”. Łatwo to dostrzec czytając pracę Rowida w odwróconym porządku. Oto stworzenie się człowieka jest **wyrazem jego duchowego odrodzenia**, a to z kolei wyrasta z poznania absolutnej **PRAWDY** i **DOBRA**. Rowid podobnie jak Kolbuszewski i inni autorzy odwołuje się do jedności obu ustalonych pierwiastków – odwzorowanej w jedności filozofii i religii – ale nadał im inne znaczenie niż Wroński¹⁸. Ten drugi, wydaje się głębiej i bardziej w zgodzie z Wrońskim pojął jego filozofię wychowania. Omawiając szczeble świadomości – o których za chwilę – pisał tak: „Świadomość geniusza; przez nią pozna człowiek końcowy zbieg filozofii i religii, czyli ziści w sobie Słowo. I ją muszą wszyscy osiąść; dotychczas spełniło się to w Chrystusie i – we Wrońskim, który odkrył współbieg filozofii i religii. Ostatecznie najwyższą jest świadomość absolutna (...) gdyż przez nią odkryje (człowiek) absolut i stworzy się sam”¹⁹. Kolbuszewski subtelnie zagłębiając się w retorykę Wrońskiego zwraca uwagę na pewien rys jego doktryny, który oświetla jego osobowość. Można by to nazwać swoistym „egalitaryzmem perfekcjonizmu” – myśl, która na kanwie nowej psychologii XX wieku pojawiła się jako teoria rekapitulacji. Wychowanie odwzorujące Prawo Postępu i Tworzenia zapewnić miało interioryzację tradycji kulturowej i wnikięcie „w pierwotną tożsamość Bytu i Słowa”. Wroński swym niepospolitym umysłem ogarnął ten dorobek ludzkości i oczekiwał upowszechnienia tej postawy. Czyż nie ma w tym nastawieniu czegoś z *Pansofii* J. A. Komeńskiego?

Podsumowując problem recepcji teleologii Wrońskiego trzeba powiedzieć, że poza nieco nadmiernie krytycznym Kolbuszewskim oraz Jastrzębce-Kozłowskim pozostali autorzy nie zamierzali zgłębiać meandrów myśli Wrońskiego i zadowolili się ich prostą – czasem nietrafną

¹⁶ Według J. Bulandy cel człowieka u Hoene-Wrońskiego ma charakter teoretyczny i zarazem finalny (równoznaczny z celem ludzkości). J. Bulanda, *Wśród poglądów pedagogicznych B. F. Trentowskiego*. Ropczyce 1930.

¹⁷ H. Rowid, op. cit., s. 262-263.

¹⁸ Wydaje się, że Wroński w swojej filozofii przywoływał dawną antyczną teorię racjonalizmu etycznego przechowaną w chrześcijaństwie za pośrednictwem filozofii neoplatonickiej. Na te powiązania wskazuje także Jastrzębiec-Kozłowski wyjaśniając pojęcie mesjanistyczności przez postawienie znaku równości między autonomicznymi celami człowieka i absolutnymi celami Boga.

¹⁹ S. Kolbuszewski, op. cit., s. 150.

– syntetyczną wykładnią. Tymczasem pedagogika ta pomieściła w sobie zarówno genialne przecucie idei pedagogicznych następnego stulecia jak i przetworzone koncepcje przeszłości. Wrońskiego trzeba czytać z podręcznikiem historii filozofii i pedagogiki w rękę, by uświadomić sobie jak wielką **SYNTEZĄ** była jego *Filozofia Pedagogii*. Abstrakcyjność, hipertrofia racjonalizmu, uniwersalizm są w tym samym stopniu skrajne co cenne.

Wraz z teorią celów narzuca się niemal w sposób konieczny analiza założeń psychologii Wrońskiego. Dla niego bowiem, jak dla Kanta, człowiek jest istotą „wielopostaciową”, zróżnicowaną wewnątrznie. Chronologicznie rzecz biorąc jako pierwszy tym zagadnieniem zainteresował się Kolbuszewski, prezentując fazy rozwoju świadomości. Wyróżnił za Wrońskim świadomość **UCZUCIOWĄ** (ja empiryczne), następnie **POZNAWCZĄ**, **ROZUMIEJĄCĄ**, ponad nimi rozpościerać się miała świadomość **GENIUSZA** i **ABSOLUTNA**. Do tego samego zagadnienia nawiązał Jastrzębiec-Kozłowski nadając tym samym fazom (stopniom) inne, uzupełniające desygnaty. Tak więc świadomość uczuciowa to jaźń empiryczna, a jej cechą konstytutywną – bierność. Druga to jaźń logiczna, ta z kolei jest czynną. Po nich następuje transcendentálna wyrażająca się przez zasadę krytyczną, następną należałoby – autor tego nie czyni – chyba nazwać twórczą, wyrażającą się przez potencjalność. Najwyższa postać jaźni – absolutna znów przez Jastrzębca-Kozłowskiego nazwana jest transcendentálną, a jej ekspresja dokonuje się poprzez absolutne stworzenie rozumu²⁰. Tenże autor podkreśla dynamiczny charakter teorii Wrońskiego, wydobywając z niej dwa procesy rozwoju świadomości: heteronomiczny i autonomiczny. Nie dostrzega jednak redukcyjnego i schematycznego podłoża filozofii pedagogiki Wrońskiego.

Innym zagadnieniem żywo wiążącym doktrynę Wrońskiego z jej międzywojenną recepcją i współczesnymi problemami tożsamości pedagogiki – a w takiej perspektywie badawczej tkwi realna wartość uprawiania szeroko rozumianej historii wychowania – jest zagadnienie dychotomii swobody i przymusu w wychowaniu²¹.

Zdaniem Jastrzębca-Kozłowskiego najbardziej adekwatnie prezentującego *Filozofię Pedagogii* Wrońskiego wolność i konieczność są atrybutami tej samej rzeczywistości, jaką jest „Arcy-Absolut”. Konieczność wyraża pierwiastek bytowy, wolność – wiedzę. Zagadnienie to ponownie prowadzi nas do centralnych pojęć doktryny Wrońskiego: Prawa Tworzenia (usystematyzowana wolność) i Prawa Postępu (usystematyzowana konieczność). Walser, co trzeba wyraźnie podkreślić, budując własną koncepcję wychowania w oparciu o system Hoene-Wrońskiego rozstrzygnął problem dychotomii wolności i przymusu przez odwołanie się do harmonii między: „karnością wynikającą z obowiązku (konieczność obiektywna), a wolnym wyborem (fantazja obiektywna)”²². Czy jednak ten enigmatyczny punkt widzenia jest adekwatny? – to pytanie otwarte. Czy obowiązek to w istocie to samo, co Prawo Tworzenia? Raczej nie. Myśl Wrońskiego zdaje się krążyć bliżej imperatywu kategorycznego I. Kanta niż potocznie (heteronomicznie) rozumianego obowiązku, będącego częściej wyrazem samowoli czynników określających jego jakość, niż „prawa moralnego w nas”. Walser daje interpretację uproszczoną, populistyczną – w więc odartą z wszystkiego co abstrakcyjne i nienamacalne. W przekonaniu o błędności takiej wykładni utwierdzić może krótkie ale znaczące sformułowanie B. Gaweckiego. Według niego Hoene-Wroński „nawiązuje do Kanta

²⁰ Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, op. cit., s. 230-231. F. Walser, który podjął się próby przełożenia teorii Wrońskiego na język praktyki pedagogicznej uważał, że „system oparty jest na rozwoju sześciu postaci, czy sześciu celów świadomości: 1. świadomości swej osobistej, niezależnej siły, 2. dobra, 3. prawdy, 4. piękna, 5. ładu, 6. harmonii”. Odpowiednio do nich wychowanie szkolne miałyby realizować 4 cele: zrozumienie ilości, właściwości, prawdy i piękna, a na szczeblu szkoły średniej i uniwersytetu – ładu i harmonii. F. Walser, op. cit., s. 196-199, 241, 246.

²¹ Badanie myśli pedagogicznej – dziedziny historii wychowania, zakładając jej definicję wg Compayre'a i Truchima, to badanie w istocie świadomości, która jest bardziej swobodna, mniej uwarunkowana zewnętrznymi czynnikami, a więc bardziej uniwersalna niż historia oświaty. Świadomość pedagogiczna, jak każdy inny rodzaj świadomości danej dziedziny kultury, ma swoje odrębne właściwości. Specyfiłą refleksji historycznej w pedagogice jest to, że człowiek łączy penetrację przeszłości z tworzeniem, nierzeczywiście, bo potencjalnej, wizji tego, co dopiero ma nastąpić. Meandry życia wykrzywiły myśl ale jednocześnie ją uwieczniły – zachowując te niezrealizowane jej aspekty, które w nowych czasach są motorem ludzkiej aktywności. Właściwie w tym kontekście można mówić o historii pedagogii w odróżnieniu od historii pedagogiki.

²² F. Walser, op. cit., s. 200-201.

pisząc o „filozofii pedagogii” w *Reformie absolutnej wiedzy ludzkiej*: Kant ustalił moralność (moralne jest to, co może stać się prawidłem postępowania powszechnego), ale jej nie ugruntował; dał prawo moralne, ale pominął ugruntowanie rozumowe tego prawa. Ugruntowanie to dał Wroński, ustalając cel absolutny ludzkości: „stworzenie się własne człowieka” (...) Dają się w ramach filozofii Wrońskiego uzasadnić następujące reguły ogólne postępowania wychowawczego: 1. należy odsłaniać młodzieży nieobecność wszelkiej wartości absolutnej w celach fizycznych albo ziemskich, 2. pobudzać ją do szukania celów wyższych, godniejszych przyrody jej rozumowej, 3. uszlachetniać ją widokiem przyszłości pełnej dostojeństwa²³. Tak więc wolność nie jest identyczna z grą wyobraźni – abstrahując od obiektywności fantazji – lecz wyrażonym w ludzkich czynach Prawem Tworzenia.

Na zakończenie warto przyrzeć się ocenom Wrońskiego formułowanym w okresie międzywojennym, a jeszcze bardziej próbom odczytania go na nowo, widząc w nim prekursora ówczesnych poszukiwań²⁴. Dla wspomianego wyżej Gaweckiego twórczość Wrońskiego czeka na swego odkrywcę. Przewidywał, że jego system wycisnie znaczące piętno na kulturze polskiej i światowej. Nie inaczej pisał o nim Kolbuszewski: „Wroński, o którym dotąd w historii pedagogii głucho, a w historii filozofii niewiele lepiej, objawia się jako jeden z genialnych teoretyków, co kładą podwaliny pod filozofię pedagogii (...) Nikt przed nim i nikt po nim nie ujął tak głęboko celu wychowania”²⁵. Próbowano zestawiać Wrońskiego z Trentowskim – z analiz tych wynika, że Trentowski, mimo iż wpłynął na kształt pedagogiki narodowej silniej – oparł ją na skromniejszych przesłankach filozoficznych aniżeli „geniusz romantyzmu”, za jakiego poczytywał go Kolbuszewski. Obie filozofie i obie postacie posiadają kilka wspólnych punktów – jest to jednak problem na osobną zupełnie rozprawę. Różniło ich znacznie więcej – a jeśli spojrzymy na kręgi kulturowe, z którymi się identyfikowali, to można przyjąć, że propagowany przez nich mesjanizm i ich własna dialektyka spłatały im figla. Nie zwyciężył w nich pierwiastek słowiański – zorientowani, jeden na kulturę francuską, drugi germańską – nie znaleźli wspólnego języka.

Spśród autorów interpretujących poglądy pedagogiczne Wrońskiego z interesującej nas perspektywy na uwagę zasługuje Rowid. Uznał on cel wychowania sformułowany przez Wrońskiego za odpowiadający ówczesnym postulatom pedagogicznym. Według niego „w budowaniu nowej szkoły – szkoły twórczej – przyświecać nam winny ideały pedagogiki Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego – ideał człowieka zdolnego do ciągłego doskonalenia się wewnętrznego i człowieka twórczego”²⁶. U Kolbuszewskiego, który swoje rozważania kierował w stronę porównania Wrońskiego z Mickiewiczem zaakcentowana została myśl, której najbliższa byłaby teoria rekapitulacji. „Wychowanie człowieka musi być upodobnione do wychowania ludzkości w postępie jej rozwoju. Musi więc człowiek wchłonąć w siebie całą kulturę dotychczasową, poznać drogi ludzkości i na tym podłożu budować kulturę nową”²⁷.

Rekapituluując dotychczasowe nasze poszukiwania musimy odpowiedzieć na pytanie o ich wyniki. Przede wszystkim narzuca się konstatacja, że tak jak w okresie międzywojennym, tak i współcześnie brak Wrońskiego w nauce o wychowaniu. Karygodna wręcz jego nieobecność w polskich podręcznikach do historii wychowania daje złe świadectwo współczesnemu stanowi tej nauki²⁸. Drugie spostrzeżenie dotyczy literatury poświęconej Hoene-Wrońskiemu. Jego twórczość

²³ B. Gawecki, *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice*. „Przegląd Pedagogiczny” 1922, z. 4, s. 264-265.

²⁴ Dziś w dobie przebudowy „pedagogicznej historii wychowania” taki model rekonstrukcji dziejów, który wychodzi z retrogresywnej metody badań staje się coraz bardziej popularny. Jest on wywodzony z zachodniej, społecznej historii wychowania, ale ma on swych reprezentantów w ojczystej tradycji.

²⁵ S. Kolbuszewski, op. cit., s. 154.

²⁶ H. Rowid, op. cit., s. 266.

²⁷ S. Kolbuszewski, op. cit., s. 150.

²⁸ Próbie odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego zjawiska znajdzie czytelnik w kilku pracach autora niniejszej rozprawy, m.in.: *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne* (W.) red. T. Jalmużna, I. G. Michałacy, *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*. Łódź 1993; *O badaniu historii doktryn pedagogicznych*. (W.) *Białe plamy w najnowszej historii wychowania*. Warszawa 1993; *Progi i bariery współczesnej historii myśli pedagogicznej*. „Biuletyn Historii Wychowania” 1994, nr 1, s. 3-5.

poddana została niepełnej, fragmentarycznej analizie. Poza kilkoma sugestiami nie badano Wrońskiego z punktu widzenia ówczesnych potrzeb edukacyjnych, dominował w prezentacji *Filozofii Pedagogii* typ raczej opisowy niż krytyczny; układ częściowej chronologicznej problemowy, stąd i sam Wroński pozostał samotną wyspą bez szerszych odniesień. Zaskakującym paradoksem jest fakt, że wysokie oceny umysłowości Wrońskiego szły w parze z milczeniem o nim w ówczesnej (a tym bardziej we współczesnej) historii wychowania. Będąc rzeczywiście genialnym prekursorem wielu poczynąń następnego stulecia nie powinien zostać zapomniany. W czasopiśmiennictwie, które najszybciej reagowało na nowe trendy, brak, poza zbyt dowolną interpretacją Walsera, głębszych prób operacjonalizacji filozofii wychowania Wrońskiego. Wydaje się również, i to dotyczy także prezentowanych rozpraw, że nie doceniano oryginalności i samodzielności tego mesjanisty. Jego system filozofii uniwersalnej nie da się sprowadzić (zredukować) do jakiejś źródłowej doktryny pedagogicznej na zachodzie. Był on samotnym żeglarzem zarówno w życiu codziennym, jak i na polu nauki. W nauce – jak pisał Hessen – pytania są te same, zmieniają się tylko odpowiedzi. Wroński sięgnął do jądra problematyki pedagogicznej i dał swoją odpowiedź na pytanie o stałość i zmienność w naukach pedagogicznych – pytanie, które nadal pozostaje otwarte.

Z KALENDARZA HISTORYCZNEGO

Kazimierz Denek
Poznań

Trzy ćwierćwiecza krajoznawstwa i turystyki w polskiej szkole

Nic tak dobrze nie charakteryzuje natury zjawiska społecznego, jak poznanie przyczyn jego powstania, ewolucji, tradycji. Zatem przyjrzyjmy się historii krajoznawstwa i turystyki w naszym kraju ze szczególnym uwzględnieniem jednego z jej nurtów, jakim jest szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny. Nie sposób bowiem mówić o współczesnym kształcie tego ruchu bez próby spojrzenia wstecz i odwołania się do przeszłości. Uwzględnienie przeszłości szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego w Polsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym prowadzonym w aspekcie krajoznawstwa i turystyki wynika z poczucia ciągłości tej pracy. Jest ono spoiwem dokonań kilku pokoleń, wyrazem szacunku i poszanowania dla wartości, które w sposób trwały i chlubny zapisały się w kronikach oświaty oraz historii krajoznawstwa i turystyki w Polsce.

Krajoznawstwo i turystyka w Polsce mogą poszczycić się wybitnymi postaciami. Wytoczyły one drogi, formy i metody postępowania. Dążąc do upowszechnienia idei krajoznawstwa i turystyki, zwłaszcza wśród młodzieży, powinniśmy znać tradycje tego ruchu i szczególnie tych, którzy swą pracą wnieśli twórczy wkład w rozwój poznawania ojczystego kraju i przygotowali grunt dla pracy przyszłych pokoleń. Historia krajoznawstwa i turystyki w Polsce jest niezwykle ciekawa i pouczająca. Stanowić może doskonały temat pracy szkolnych kół