

PAWEŁ ZIELIŃSKI

ORCID 0000-0001-9015-6751

*Uniwersytet Jana Długosza
w Częstochowie*

WYCHOWANIE DO CZŁOWIECZEŃSTWA EDUARDA SPRANGERA

ABSTRACT. Zieliński Paweł, *Wychowanie do człowieczeństwa Eduarda Sprangera* [Eduard Spranger's Education to Humanity]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 185-199. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 9.09.2023. Accepted: 29.11.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.12

The author reconstructs and interprets the Education to Humanity by Eduard Spranger, a prominent German philosopher, psychologist, and pedagogue, whose pedagogical work is little known in Poland. The barbarism of the Russian-Ukrainian War is a reminder of how topical the issue of realising the value of humanity is in contemporary education. Spranger not only answers the question of what humanity is, but points to specific, rather than general, methods of its formation in young people. He refers to selected teaching methods of Socrates, specifically to moral stories, and also to meditation, as in Zen Buddhism. He links a number of universal values to the formation of humanity, such as self-reflection, dignity of the person, self-criticism, responsibility, conscience, and love. Spranger's theory of upbringing is holistic. Its teleology is oriented towards personality development, with an emphasis on altruistic values and human moral development. It is largely consistent with the pedagogical thought of Otto F. Bollnow, Abraham H. Maslow, Theodor Adorno, Hans Waldenfens, Andrzej Szyszko-Bohusz, Hilarion G. Petzold and other contemporary scholars – humanists. It also seems a continuation of Immanuel Kant's, Johann H. Pestalozzi's, Leo N. Tolstoy's, Rudolf Steiner's and even Mencius's concepts of education, as well as those of Zen and Daoist teachers. Spranger opposed the idea of a transhumanism based on modern technology, as well as the instrumental and utilitarian treatment of nature, and the materialistic and technological trend, that is omnipresent in modern human life.

Key words: German humanistic pedagogy, holistic pedagogy, conscience, humanity, meditation

Wprowadzenie

Eduard Spranger (1882-1963) jest uznawany w Niemczech za wybitnego filozofa, psychologa i pedagoga, jednak, jeśli chodzi o jego myśl pedagogiczną, mało znany i w niewielkim stopniu obecny we współczesnej pedagogice polskiej (Szymański, 2019, s. 11). Krótkie hasło o nim znajdziemy w *Encyklopedii*

pedagogicznej XXI wieku, w artykule Stanisława Jopka prezentującym biografię i filozofię społeczną uczonego (Jopek, 2001) oraz jedenastostronicowy tekst w *Prądach i kierunkach w pedagogice XX wieku* Ludwika Chmaja, w rozdziale o pedagogice kultury, w omawianym tam nurcie aksjologicznym. W 1936 roku wydano we Lwowie niewielką pracę Else Croner, omawiającą kilka dzieł E. Sprangera, między innymi *Formy życia (Lebensformen)* oraz *Psychologię dojrzewania (Psychologie des Jugendalters)* (Croner, 1936, ss. 22-37, 37-51). W *Przedmowie* Jan Kuchta uznał omawiane dzieła za najlepszy wstęp do pedagogiki humanistycznej, a samego uczonego – za jej głównego przedstawiciela. Zaznaczył też, że pedagogika humanistyczna w Polsce niejednokrotnie zwana jest pedagogiką kultury. Janusz Gajda uważa Sprangera za twórcę filozofii kultury – nauki o wartościach i psychologii humanistycznej – nauki o formach życia. Jak napisał, powołując się na L. Chmaja, pedagogika w rozumieniu Sprangera jest przede wszystkim teorią wychowania; wychowanie przekazuje dobra kulturalne i wyzwala wartości osobiste, a celem edukacji jest pełny rozwój osobowości, duchowo zjednoczonej i nasyconej wartościami (Gajda, 2006, ss. 32-33). Klasyfikację wartości według Sprangera, ujętą w sześciu grupach, krótko przedstawił Mieczysław Łobocki (2006, s. 99). Chmaj, pisząc z perspektywy pedagogiki okresu socjalizmu, postawił teorii pedagogicznej Sprangera szereg zarzutów, które nie wytrzymują próby czasu, ale też wskazał kilka jej istotnych walorów, jak podkreślanie rangi nauk humanistycznych w ogólnym wykształceniu człowieka, wartości pracy zawodowej w życiu człowieka i potrzeby jej zhumanizowania, potrzeby oparcia się wychowawcy w pracy wychowawczej na konkretnym świecie dziecka oraz odwołania się do organizacji młodzieżowych. Oceniał również jako bardzo interesujący wgląd Sprangera w psychikę i życie młodzieży (Chmaj, 1962, ss. 362-363). Z kolei S. Jopek zauważył, że według Sprangera każda dziedzina życia jest podporządkowana sumieniu i moralności, również wychowanie (Jopek, 2001, s. 163). Spranger wygłaszał cieszące się wielką popularnością w kraju i za granicą, również w Japonii i Korei, wykłady dotyczące między innymi Sokratesa, Platona i Kanta oraz niemieckiego idealizmu (Jopek, 2001, s. 161). Jako uczeń Wilhelma Diltheya, jednoznacznie określił się w humanistycznym nurcie nauki, był mocno powiązany z myślą aksjologiczną Heinricha Rickerta oraz z filozofią życia Diltheya. Jest reprezentantem zarówno poglądów dotyczących rozwoju duchowego na podstawie wyższych uniwersalnych wartości, jak i holizmu oraz nadrzędności badań jakościowych w naukach o orientacji humanistycznej. Podkreślał rangę hermeneutyki jako podstawowej metody badawczej, również w pedagogice.

Przedstawił też odmienne od swojego nauczyciela pojęcie rozumienia, głównej kategorii hermeneutyki. Jak pisał Ulrich Schrade, Spranger polemizował z pojmowaniem rozumienia jako poznawaniem czyichś przeżyć wewnętrznych na podstawie ich zewnętrznych przejawów, postrzeganych w obserwacji zmysłowej oraz na pewności dotyczącej doświadczenia przez

badacza takich samych treści. Uczony wprowadził do nauk o duchowości (Geistwissenschaften) pewne rozróżnienie; ludzkie przeżycie psychiczne ma podwójną treść, obiektywną – niezależną od podmiotu doznającego i wspólną wszystkim ludziom oraz subiektywną – dostępną w poznaniu jedynie osobie poznającej. Rozumienie hermeneutyczne drugiej osoby opiera się na treściach tylko obiektywnych, ponadto zależy nie tyle od zewnętrznych przeżyć tej osoby, co od znajomości kultury, w której tkwią obiektywne wartości umożliwiające wspólne przeżycie psychiczne u różnych ludzi (Spranger, 1985, s. 6).

Główny problem rozpatrywany w tym artykule brzmi: na czym polega wychowanie do człowieczeństwa według Eduarda Sprangera? Zagadnienie to jest ważne dla teorii wychowania w Polsce, zwłaszcza w jej kontekście aksjologicznym. Reprezentanci humanistycznego nurtu pedagogiki rozmaicie przedstawiają i hierarchizują najważniejsze wartości wychowawcze. Często wymieniają zarówno triadę cnót greckich: prawdę, dobro i piękno, jak też wartości później dodane: miłość, godność ludzką, odpowiedzialność, człowieczeństwo, tolerancję i inne. Próbując rozstrzygnąć stale aktualny i nabrzmiały problem powiązany z barbarzyńskim obliczem współczesnej cywilizacji i powtarzającym się ludobójstwem, jak podczas trwającej wojny w Ukrainie, wybitni przedstawiciele nurtu humanistycznego nauki, jak chociażby Theodor Adorno (1978) czy Abraham Maslow (1971), wskazywali na miłość i tolerancję, czy na dobro jako najważniejsze wartości wychowawcze. Szukali oni także drogi ich praktycznej realizacji w edukacji i społeczeństwie.

Zupełnie nieznaną w naszym kraju jest teoria wychowania do człowieczeństwa Sprangera, dookreślona w późnych latach życia uczonego. Z wstępnego rozpoznania wynika, że wyjaśnia ona nie tylko w pogłębiony sposób rozumienie człowieczeństwa, ale też wskazuje na konkretne metody rozwoju moralnego człowieka. Jednocześnie ta myśl pedagogiczna Sprangera jest osadzona w kontekście niemieckiej filozofii oraz literatury pięknej.

W celu rozstrzygnięcia postawionego problemu, odwołano się do metody hermeneutycznej badań jako najbardziej adekwatnej. Dociekano, co rozumiał Spranger w zakresie wychowania do człowieczeństwa, jak również interpretator jego tekstu (Nowak, 1993, s. 54), ponadto szukano analogii w twórczości wybitnych postaci nauki i kultury oraz powiązanych z nimi nurtów i formacji, odwołując się do metody porównawczej.

Edukacja docieraniem do człowieczeństwa i dla ludzkości

1. W artykule przedstawiono rekonstrukcję koncepcji wychowania do człowieczeństwa Sprangera głównie na podstawie jego późnego, wydanego w języku niemieckim w 1950 roku i wielokrotnie wznawianego, dzieła *Päda-*

gogische Perspektiven (Perspektywy pedagogiczne). Jego część końcowa ma tytuł *Erziehung zur Menschlichkeit – Edukacja do człowieczeństwa*.

2. Współczesna cywilizacja rozkwita w aspekcie technologicznym, jednak zdaniem E. Sprangera najistotniejsze dla ludzi jest odnalezienie odpowiedzi na pytanie, czym jest człowieczeństwo i na czym polega edukacja do człowieczeństwa, edukacja dla ludzkości. Doświadczenia drugiej wojny światowej, jak stwierdził uczony, wskazują, że współczesna cywilizacja może pograżyć się w barbarzyństwie (Spranger, 1964, s. 122). Klucz do zapobieżenia temu stanowi edukacja do człowieczeństwa. Problem jest aktualny, palący i nierozwiązany, co sygnalizowało wielu współczesnych uczonych i pedagogów, jak wspomniany już Adorno czy Andrzej Szyszko-Bohusz (1934-2021). Uczni od zarania naukowości pedagogiki szukali jego rozstrzygnięcia. Spranger przedstawił własne rozwiązanie, które zdaje się obalać wiele przekonań i mitów dotyczących kształtowania się człowieka moralnego, z rozwiniętym człowieczeństwem.

Nierozdzielność z kulturą danych czasów

Spranger, podobnie jak Immanuel Kant, od razu odrzucił podejście naturalistyczne Jeana-Jacquesa Rousseau, wskazujące, że prawdziwą istotę ludzką można uformować poza kulturą, a następnie wprowadzić do świata codziennych zmagania i życiowych zadań. Uczony założył, że prawdziwe człowieczeństwo jest nierozdzielne od kultury danych czasów i narodu. Ludzkie kręgi czy sfery życiowe, jak rodzina, szkoła i praca, są dla człowieka, jak wskazywał Johann Heinrich Pestalozzi, jego właściwymi miejscami edukacji, wreszcie te poszerzające się kręgi obejmują lud, państwo i ludzkość. Spranger nie chciał utożsamiać człowieczeństwa z internacjonalizmem, ideologią skupiającą się na współpracy, przyjaźni i równouprawnieniu wszystkich narodów. Człowieczeństwo nie jest czymś równym dla wszystkich czy uniwersalnym, ale wiąże się z określoną sytuacją społeczną oraz konkretnymi wyzwaniami powołania czy profesji (Spranger, 1964, s. 122).

Potrzeba głębokiego przenikania świata wewnętrznego człowieka

Kolejnym, istotnym stwierdzeniem uczonego było wskazanie na potrzebę głębokiego wnikięcia w świat wewnętrzny człowieka, gdyż samo poszerzanie myśli i nauczanie o świecie zewnętrznym jest daleko niewystarczające w docieraniu do człowieczeństwa. Zatem, edukacja służy przebudzeniu sił

wewnętrznych (młodego) człowieka, aby mógł uczestniczyć w prawdziwej kulturze, co oznacza, że ma być jej nosicielem oraz rozwijać się w wymiarze moralnym, wymiarze ludzkiego postępowania. Spranger, powołując się też na Johanna Wolfganga Goethego, ujął to jednoznacznie:

Dzisiejsza pedagogika wie bardzo dużo o zewnętrznych powiązaniach i relacjach, w których należy kształcić rozwijającą się osobę. Niewiele wie o wewnętrznej strukturze duszy, która musi dojrzeć, aby nasza cywilizacja mogła na nowo odkryć coś na kształt swojej utraconej duszy. (...) Nazywam tak sferę intymności młodego człowieka, do której trzeba się zwrócić w jego służbie. Mógłbym również powiedzieć: chodzi mi o wnętrze, o głębię jaźni, w której decyduje się wewnętrzne przeznaczenie, które zawsze ma pierwszeństwo przed przeznaczeniem zewnętrznym; ponieważ to od wnętrza zależy, w jaki sposób losy, które się spotykają, są przyjmowane i przetwarzane. Zwykle brakuje nam mapy tego obszaru (Spranger, 1964, s. 123).

Ego i wyższa jaźń

Uczony, rozpatrując różnice między człowiekiem a zwierzęciem, stwierdził, że człowiek potrafi tworzyć z rzeczy obraz świata, jak również odkrywać swój świat wewnętrzny. Jednakże, drugi dar nie występuje jeszcze we wczesnym dzieciństwie. Doświadczenia dziecka łączą się w jednym punkcie – w ego, ale nie zastanawia się ono jeszcze nad nimi, jak i nad samym ego – ja. Gdy pojawi się drugie ja, obserwujące pierwsze, jakby wyższa instancja, wyższy stopień, zachodzi punkt zwrotny w rozwoju człowieka. Jak to określił Spranger, to rozszczepienie na ja i (wyższą) jaźń umożliwia dopiero proces edukowania ludzkości. Wcześniej można realizować inne formy edukacji: formację do wspólnoty życia oraz aktywację prostych aktów myśli, jednak brakuje tutaj (jeszcze) rozstrzygnięcia podmiotu, do czego one prowadzą, czy do zbawienia, czy do katastrofy. Uczony poczynił tu analogię rozumienia ja z rozumieniem atomu, który kiedyś był prostym składnikiem rzeczywistości, współcześnie zaś jest czymś bardzo złożonym, jakby miniaturą układu słonecznego. Podobnie jest z ego. Nie jest to tylko punkt odniesienia dla wszystkich ludzkich doświadczeń i pragnień, ale jest też powiązany z wyższą jaźnią, komunikującą się z niższą, a posiadającą perspektywę znacznie szerszą niż ego, wykraczającą poza jego czas i miejsce (i prawdopodobnie zabieganie tylko o własną korzyść czy pomyślność, ewentualnie jeszcze najbliższych). To właśnie ta jaźń stanowi fundament ludzkości. Może aktywować inne, wyższe duchowe połączenia, tym samym umożliwiając wewnętrzne objawienie. Może być wewnętrznym regulatorem, prowadząc człowieka po właściwej ścieżce życia. Stanie się tak, kiedy w momencie przebudzenia (uaktywnienia się) i od tego czasu będzie odpowiednio pielęgnowana (Spranger, 1964, ss. 123-124).

Następnie Spranger poczynił dwie istotne uwagi, powiązane z wychowaniem do człowieczeństwa, rozwojem dziecka i młodego człowieka oparte na działaniach pedagogicznych.

Niemoc autorytarnych oddziaływań

Pierwsza z nich dotyczy niemocy działania z zewnątrz w postaci udzielania autorytarnych wskazówek dziecku, gdy wyłoni się już jaźń. To dziecko w swej sferze wewnętrznej dokonuje rozstrzygnięć w zakresie edukacji dla ludzkości. Uczony uważał, że około trzeciego roku życia budzi się proste ego u dziecka, to znaczy może ono dłużej podtrzymywać swoją wolę i „buntować się”, przeciwstawiać narzucanym z zewnątrz poleceniom. W okresie pokwitania, w przedziale od około jedenastego, dwunastego do szesnastego roku życia, kształtuje się ego refleksyjne, jaźń. Uczony nie twierdził, że ono wtedy powstaje, gdyż często pojawia się znacznie wcześniej, ponadto proces ten może zachodzić w rozmaity sposób. Przebudzenie do „samego siebie” może zachodzić nagle, i wtedy jest widoczne z zewnątrz, ale też w sposób ciągły i niezauważalny. Już we wcześniejszym okresie istnienia prostego ego, zwłaszcza matki potrafią, przez odwołanie się do regulacji własnych instynktów i uczuć, wpływać na dziecko, potem jednak takie działania, w istocie o charakterze autorytarnym, nie zdadzą egzaminu (Spranger, 1964, ss. 124-125).

Zagrożenie spotęgowanym egoizmem i jego skutkami

Druga uwaga dotyczy właściwego zinterpretowania zjawiska kształtowania się jaźni, jako że można je pozbawić „wspaniałej godności i mocy”. Spranger nazwał je cytadelą przyszłej ludzkości, gdyż stanowi samodzielną ostoję dla bronienia i wzmacniania ludzkości. Zjawisko to lokuje się jakby pośrodku, między człowiekiem a boskością, gdzie człowiek i boskość wciąż stanowią tajemnicę. Zdaniem uczonego, proces ten został subtelnie, choć częściowo przedstawiony w rozdziale „Kim jestem?” poczytnej powieści niemieckiego pisarza Vincenza Eratha (1906-1976), zatytułowanej *Większe niż ludzkie serce* (*Größer als des Menschen Herz*). Jeśli zostaną popełnione na tym etapie kształtowania się czy – jak to ujął uczony – kiełkowania człowieczeństwa, błędy, może wyłonić się spotęgowany egoizm, wyrachowanie w podporządkowaniu się władzy, nie-ludzkość, barbarzyństwo, czy zbrodniczość. Zdaniem Sprangera, szkoły psychoanalizy prawdopodobnie niepoprawnie interpretują kształtowanie się tak zwanego superego u człowieka (Spranger, 1964, ss. 125-126).

W dalszej części rozprawy uczony dociekał właściwych metod pedagogicznych dla wzmocnienia i rozwoju budzącego się prawdziwego człowieczeństwa.

Wspieranie autorefleksji

Gdy młody człowiek, choć zazwyczaj nie wiadomo dokładnie, kiedy to się dzieje, zaczyna skupiać się na sobie i prowadzić wewnętrzne rozmowy, dociekając swojego wnętrza, tego, kim jest naprawdę, należy go w tym procesie wesprzeć. Ta ludzka tendencja zwrócenia się ku sobie jest coraz bardziej zakłócana po drugiej wojnie światowej wzrastającą „ruchliwością naszych dni”, oddziaływaniem wielkiej ilości bodźców i podniet ze strony współczesnej cywilizacji. Bardzo pomocne jest tutaj zwrócenie się do natury oraz czytanie książek. Dzięki temu młody człowiek zaczyna kształtować swe sekretne ideały, rozwijać własną duszę. To duchowe rozwijanie musi zająć w tym okresie, inaczej sposobność przepadnie. Jednak, zdaniem Sprangera, większość ludzi nie przechodzi takiego duchowego dojrzewania i w rezultacie upowszechnia się wzorzec pospolitego człowieczeństwa, „masowa ludzkość”, czyli – jak można wnioskować – ludzkość prymitywna, niehumanitarna, w jakimś stopniu barbarzyńska (Spranger, 1964, s. 126).

Najlepszym podejściem do nauczania autorefleksji w rozumieniu uczonego jest **postępowanie Sokratesa**. Chodzi tutaj o to, aby wewnętrzne młodzieńcze rozmowy wydobyć na zewnątrz, przekształcić je we wspólne dochodzenie do istoty dobra, czym ono jest, czego młody człowiek w istocie chce i kim jest? Nie należy jednak wyręczać w odpowiedzi młodego człowieka, czy dostarczać mu gotowych rozwiązań. Dlatego Spranger zastanawiał się, które metody Sokratesa i w jaki sposób mogą być zastosowane obecnie, skoro część z nich była uwarunkowana realiami czasu życia wielkiego filozofa.

Rola opowieści moralnych i medytacji

Istnieją zatem historie moralne czy opowieści moralne. Współcześnie część z nich odrzuca się jako nieodpowiednie dla wszystkich młodych ludzi z uwagi na ich wiek. Być może też dlatego, że mają oświeceniową formułę, są zbyt toporne w konstrukcji, prostackie w wyrazie, zbyt dydaktyczne w znaczeniu: szkolące, moralizujące. Uczony zauważył, że Japończycy mają znacznie głębsze tego rodzaju baśnie i historie. Ponieważ młody człowiek mocno utożsamia się z bohaterami i ma wewnętrzną skłonność do sprawiedliwości

oraz czystości, opisywane wydarzenia powinny zawierać prawdziwe wartości moralne. W wielu współczesnych przekazach, jak filmy, nie ma ukierunkowania na wartości, dlatego nie oddziałują one moralnie, nie podnoszą ludzkiej świadomości. Filmy i podobne przekazy wyzwalają mnóstwo emocji czy namiętności, jednak nie służą wzmocnieniu wewnętrznego ja, budowaniu jego moralnej rdzennej struktury. Rozpatrując obszar religijności protestanckiej, a nawet całej kultury Zachodu, uczony stwierdził, że jest ona obecnie słaba w zakresie dotyczącym kwestii zachęty do medytacji, zjednoczenia siebie, patrzenia do wewnątrz, by dostrzec tam „boską iskrę”.

Spranger stwierdził, że na Bliskim i Dalekim Wschodzie można dostrzec położenie znacznie większego nacisku na kultywowanie przez ludzi metafizycznego ja. Japoński buddyzm Zen, upowszechniający się stopniowo na Zachodzie, zawarte w nim starożytne legendy i przypowieści wyjaśniają, jak głęboko należy zejść w swoje wnętrze, aby odkryć swe prawdziwe ja. Uczony stwierdził, że bez tego rodzaju metod nie można edukować ludzkości. Bez edukacji, która poprowadzi człowieka do korzeni jego egzystencji, do boskiego sanktuarium, ludzkość pozostanie w barbarzyństwie. Dlatego wprowadzenie medytacji do edukacji, podobnej jak w buddyzmie Zen, Spranger uznał za zbawienne dla rozwoju człowieka, człowieczeństwa i ludzkości (Spranger, 1964, s. 128).

Godność własna i samokrytycyzm

W kultywowaniu drogi do rozpoznania głębszego ja, zdaniem Sprangera, niezbędne jest posiadanie i pielęgnowanie godności własnej oraz samokrytycyzmu. Ludzką godność uczony jednoznacznie skojarzył z myślą Kanta i Goethego. Poczucie honoru, zdaniem uczonego, nie jest wcale powiązane z kodeksem wartości społeczeństwa, w którym funkcjonuje jednostka i które uznaje jednostkę za honorową lub nie. To poczucie wyrasta z głębszych pokładów człowieka, gdyż żywe istoty odczuwają „coś w rodzaju metafizycznego pierwotnego prawa”. Tak więc „prawa człowieka” nie są niedawnym „wynalazkiem liberalnego prawa konstytucyjnego”. Pierwotne poczucie honoru istnieje wewnątrz człowieka w postaci zarodkowej, jest nierozdzielnie związane z człowieczeństwem. Metody siłowe wychowania, czy raczej – pseudowychowania, a zwłaszcza bicie, nie prowadzą wcale do rozwoju człowieka. Wprowadzanie w brutalność, bestialstwo może wywołać skutek w postaci chęci odegrania się już nie tyle na wychowawcy, co oprawcy. Może też zablokować rozwój człowieczeństwa, rozwój moralny człowieka. Wskazywana kontemplacja nad samym sobą powinna prowadzić do szczerzej samokrytyki, do jaskrawego uchwycenia rozbieżności z ideałem siebie. Nieste-

ty, taka postawa jest często tłumiona przez chorobliwą ambicję. Pojawia się nadmiernie rozbudowana potrzeba uznania i wola władzy, stawiania siebie ponad innymi albo traktowanie siebie jako „my”, bądź jeszcze inne ambicjonalne zachowania. Zatem, jest to wąska ścieżka, która prowadzi przez różne pułapki egoizmu. Dlatego, pogłębiona, uczciwa i stale czyniona samokrytyka jest tu taka ważna (Spranger, 1964, ss. 128-130).

Wychowanie do sumienia

Od samokrytyki tylko krok prowadzi do sumienia, którym pedagogika głównego nurtu, zdaniem Sprangera, prawie w ogóle się nie zajmuje. Wychowanie do sumienia jest nierozdzielne z wychowaniem do człowieczeństwa i samym człowieczeństwem. Są to powody, dla których pedagogika powinna uzupełnić swą wiedzę w tym zakresie. Uczony potraktował sumienie jako centralny proces w rozszczepionym ego. Wyższa jaźń osądza zachowania ego, płynące z sumienia emocje i rozterki wytwarzają wiele cierpienia. Sumienie jako regulator metafizyczny (ludzkich czynów) nie powołuje się wcale na ogólne normy typowego zachowania, ale oddziałuje w intymny i bezpośredni sposób niejako zwracając się do osoby znajdującej się w wyjątkowej sytuacji. Nie jest głosem zbiorowej moralności, ale głosem z ukrytej głębi życia czy samego siebie, z nieoświetlonego jeszcze obszaru metafizycznego ja.

Spranger odrzucił tutaj rozpowszechnioną już w czasach Herberta Spencera, zatem w okresie dziewiętnastowiecznego pozytywizmu, socjologiczną teorię sumienia. Moralności nie należy wcale utożsamiać z koncepcją „jak największego szczęścia jak największej liczby osób”. Sumienie nie wynika z żadnego doświadczenia, lecz istnieje niejako *a priori*, wpisane w podstawy istoty ludzkiej, choć różnie się przejawia. Sumienie jest powiązane bezpośrednio z honorem, wewnętrznym czy pierwotnym poczuciem godności, nie wiąże się nawet z konkretną decyzją czy czynem człowieka. Przejawia się w wewnętrznym świetle ludzkości i gdy na zewnątrz dany negatywny czyn może zostać zapomniany czy wymazany, a jego skutki zaleczone, wewnątrz tak się nie dzieje z powodu tego, że dany czyn został popełniony tak naprawdę przeciwko sobie. Spranger stwierdził, że jest tu odniesienie do wieczności, to właśnie tutaj otwiera się wymiar wertrykalny ponad horyzontalnym, wyłania się nowa perspektywa siebie i świata. Poprzez sumienie daje o sobie znać nieskończoność czy Bóg. To oddziaływanie płynie przez wyższe ja i wskazuje na perspektywę wykraczającą poza doczesność (Spranger, 1964, ss. 130-132).

Aby zrozumieć ten fragment wypowiedzi uczonego, interpretator przyjmuje tu założenie o dającej już znać o sobie nowej, wertrykalnej perspektywie postrzegania siebie i świata – jako nierozdzielnych. W tej perspektywie działa-

nia przeciw innym, czyny naganne moralnie są czynami przeciwko sobie. Zatem, działania krzywdzące innych są działaniami krzywdzącymi siebie samego i dlatego trudno człowiekowi pogodzić się z takimi czynami i ich skutkami.

Zdaniem Sprangera, nie można „edukować sumienia”, można jedynie tak działać, aby je wesprzeć w procesie wzrostu, oczyszczania się i pogłębiania. Mieć sumienie oznacza mieć wiedzę o sobie, a także o tych okolicznościach czy warunkach życia, które mogą mieć znaczenie moralne, jak również potrafić odkryć powiązania między nosicielem sumienia a tymi istotnymi okolicznościami. Oparta na sumieniu decyzja wymaga odwagi, co również można wesprzeć „dzięki starannie przemyślanej pomocy”. Sytuacje krytyczne wyzwalają działanie sumienia, a dzieje się to przez oczyszczenie poczucia honoru (godności) przed wyższą jaźnią, która z kolei odbija interwencję zasady boskiej. Edukacja dla ludzkości jest bardzo trudna, a nauczyciel powinien być „doradcą sumienia”, a nie stosować „terror sumienia”. Spranger odwołuje się tutaj do znaczenia spowiedzi, jak również do potrzeby udzielania pomocy sumieniu w konkretnych przypadkach, przez podsuwanie przykładów z realnego życia. Dobry pedagog podsuwając takie przykłady, pozwala wyostrzyć dzieciom ich własny ogląd. Uczony przyjrzał się oddziaływaniom państw totalitarnych w tym względzie. Nie tylko nie pielęgnowano tam sumienia, ale wręcz było ono wyeliminowane u ludzi. Propaganda usypiała je, tym samym rzekomo podnosząc komfort ich egzystencji, a w gruncie rzeczy prowadząc do nieludzkości (Spranger, 1964, ss. 132-133). Jak to ujął Spranger:

Żadna edukacja ludzkości nie jest możliwa bez obudzenia i utrzymania sumienia, które stoi przed Bogiem i jest prawdziwym klejnotem ludzkości (Spranger, 1964, s. 133).

Edukacja do poczucia odpowiedzialności

Świadomość moralna jest wyposażeniem jednostkowym. Powołując się na Georga W.F. Hegla, uczony wskazał na rangę samoświadomości, która pozwala rozstrzygnąć pozytywnie sprzeczności ze światem. Chodzi nie tylko o zbawienie własnej duszy w wyborach i czynach moralnych jednostki, gdyż pracuje ona nie tylko nad sobą, ale pracuje też w świecie moralnym, z którym jest nierozdzielna. Zatem, ponosi odpowiedzialność, a ta dotyczy nie tylko siebie, ale również rzeczy materialnych, innej osoby, grupy osób, czy narodu. Edukacja do odpowiedzialności to nie napominanie i głoszenie kazań. Zaczyna się od wypełniania małych obowiązków, które młody człowiek potrafi zrozumieć i poradzić sobie z nimi. Poszerzenie duchowego horyzontu pozwala mu je zrozumieć, przyzwolenie na konkretne doświadczenia,

nawet zakończone porażką, pozwala mu na radzenie sobie z obowiązkami. Jest to zatem edukacja przez działanie, a jednocześnie porzucenie stylu autorytarnych oddziaływań na rzecz przebudzenia przez dziecko własnej woli i rozwoju autonomii. Służy to nie promocji pychy u młodego człowieka, a raczej jest to powołanie do służby, na którą musi się on wewnętrznie zgodzić. Praca powiązana z odpowiedzialnością za rzeczy materialne, mające wartość dla ludzi, powinna być wykonywana starannie, gdyż „uszlachetnia człowieczeństwo pracownika”. Zarówno praca związana z rzeczami, jak i służeniem ludziom, a także z kierowaniem nimi, wymaga dwuetapowej odpowiedzialności. Pierwszy wiąże się z wykonaniem ustalonego zadania, drugi, wyższy stopień odpowiedzialności wiąże się z zaangażowaniem w zadania o znaczeniu nie egoistycznym, ale ponadindywidualnym, powiązanych, choćby w najmniejszym stopniu, z losami świata. Spranger przytoczył tu powiedzenie: „demokracja jest szkołą odpowiedzialności”, łącząc wolność z obowiązkiem (Spranger, 1964, ss. 133-135).

Edukacja dla miłości

Spranger stwierdził, że edukacja dla miłości jest najważniejszym aspektem edukacji dla ludzkości. Wszystkie rodzaje miłości mają swoje metafizyczne korzenie. Spranger dobitnie potwierdził, że wychowanie do człowieczeństwa jest wychowaniem do miłości swego bliźniego, powiązane z odrzuceniem zwykłego, rozpowszechnionego indywidualizmu i egoizmu. Zaznaczył też, że nie istnieje „ogólna miłość do człowieka”, miłość dotyczy (konkretnych) ludzi w naszych własnych kręgach życia, w których występują zobowiązania moralne. Z głębi człowieka, jak to ujął uczony nawiązując do *Fausta*, gdzie panuje głęboka cisza i święte skupienie, gdzie dusza odczuwa wielki związek ze wszechświatem i można odczuć w tym skupionym bezruchu, że jedno ludzkie życie pulsuje we wszystkich ludzkich istotach, bierze się poczucie wzajemnych powiązań ze wszystkim i wszystkimi (Spranger, 1964, s. 136). Te metafizyczne korzenie miłości i jednocześnie źródło życia Spranger ujął w następujących słowach:

Każdy rodzaj miłości zawiera wzajemne powiązania, ale także bycie związanym; najwyższe związanie – religio po łacinie – odnosi się do boskości jako pierwotnej mocy, która trzyma wszystko razem i wspiera. Ale jeśli chodzi o ludzką miłość, jest to również wgląd, że wszystkie istoty ludzkie pochodzą z tego samego świętego źródła, że należy je ochraniać i szanować w sensie tej metafizycznej solidarności, szanować i kochać. Zwykła solidarność społeczna jest połączeniem wygodnym, tj. czymś znacznie płytszym. Ale w tym cichym byciu w sobie jaśniej tajemnicze źródło wszelkiego życia. Tam leży rozpoznany przez zrozumienie korzeń całego człowieczeństwa i ludz-

kiej miłości. W prawdziwym człowieczeństwie istnieje wgląd dotyczący wzajemnego duchowego połączenia: istota ludzka jako taka jest święta (Spranger, 1964, ss. 136-137).

Z głębi metafizycznego doświadczenia dopiero można uzyskać niepodważalne wewnętrzne przekonanie i poczucie o niepodzielności wszystkiego i świętości ludzkiego istnienia. Ten poziom transcendencji jest też najwyższą potrzebą, motywacją i wartością w modelu edukacji Abrahama H. Maslowa (Maslow, 1971).

Spranger stwierdził, że nie ma żadnej recepty, jak wychowywać do miłości. Trzeba samemu nasycić się miłością, która się wzbudza w obecności „czystego młodzieńczego życia”. Przywołał w tym kontekście słowa Johanna Heinricha Pestalozziego o prawdziwej edukacji, która może zachodzić jedynie przez wspólnotę w medium miłości. Spranger uznał, że rozwija się ona najpierw w małych i bliskich kręgach, i sięga coraz dalej, aż obejmuje wszystko stworzone przez Boga „swoją głęboką metafizyczną więzią”. Miłość doświadczona w rodzinie stanowi „żar” dla odczuwania i wyrażania miłości przez całe życie. W tym kontekście uczony oddał głos niemieckim twórcom, pisarzowi i poecie epoki romantyzmu Jean Paulowi (Richter) oraz filozofowi Johannowi Gottliebowi Fichte, który kontynuował myśl Kanta dotyczącą odrębności człowieka od świata przyrody, rysując ideał moralny człowieka, który doskonaląc się osiąga poziom „absolutnego ja”, różnego od świadomości indywidualnej i zmienia swoje otoczenie w zgodzie z prawem moralnym. Spranger zarzucił zachodniej kulturze zubożenie w zakresie miłości, jak również brak ciszy i spotkania. Koncepcję spotkania rozwinął później jego uczeń Otto Friedrich Bollnow, jako swoistego centrum nieciągłych form wychowania. Spranger ubolewał również nad „rozerwaniem rodziny” i to nie tylko w krajach ogarniętych wojną, nad traktowaniem natury jedynie w wymiarze utylitarnym, nad wypełnianiem budynków maszynami, a nie miłością, wspierającą fundament egzystencji. Jak napisał, pieniądź „zdusił ducha” miłości. W ten sposób zanikło źródło prawdziwej ludzkiej aktywności, kiedyś oparte na miłości do wielkich idei, prób uchwycenia we własnym życiu boskiego życia. Film jest teraz przypowieścią o naszym świecie, a jednokierunkowe drogi, pełne ścigających się samochodów dla interesów lub przyjemności, to symbole naszej pełnej rywalizacji egzystencji. Jest to jednak ruch tylko po płaszczyźnie, nie sięgamy w górę, czy może raczej w głąb, by dotrzeć do „wszechogarniającej boskości” (Spranger, 1964, ss. 137-138).

Wnioski końcowe Sprangera

Edukacja dla ludzkości nie powinna być tylko popularnym tematem na konferencjach. Nie jest właściwą drogą stawianie człowieka nad zwierzę-

ciem oraz podejmowanie prób „hodowli nadczłowieka”, gdyż ten, posiadając nowe atrybuty, może stać się „potężną bestią”. Wcześniejsze próby zrozumienia człowieka polegały na oddzieleniu go od boskości i przeciwstawieniu jej. Nadano człowiekowi znaczenie twórcy, ale pominięto jego uczestnictwo w przepływie wszechmiłości, obejmującym wszelkie żywe istoty. Człowiek zaczął tworzyć maszyny wyzbyte ducha i ten mechanicyzm go pochłoniął. Jednak człowiek może troszczyć się, pełen szacunku, o żywe byty będące w gestii Boga. To troska nadaje pierwotne znaczenie kulturze. Duchowość zawsze zależy od łaski, która daje oświecenie. To światło budzące się w młodych ludziach nie wywodzi się z powierzchni egzystencji, ale z jej głębin. Tęsknota za człowieczeństwem będzie niespełniona, jeśli oprze się tylko na słownej walce z „napierającą nieludzkością”, a edukacja oparta na pozbawionej duszy kulturze jest nic nie warta i niczego nie zmieni. Droga prowadzi w intymną sferę człowieka, w której może obudzić się wyższa jaźń, pomost prowadzący do wyżyn, z których pochodzi światło, miłość i życie. Tylko pozostając w miłości, Bogu, widząc prawdziwe światło, osiągając wyższe duchowe życie, żyjąc w tej krainie, można spróbować uczynić innych lepszymi, jak to ujął Sokrates. Gdy nie jesteśmy w opisanej krainie, powinniśmy stale pracować nad sobą, kontemplować siebie, prowadzić samokrytykę, docierać do sumienia i odpowiedzialności. Utrudnia to prawie cały współczesny świat, jednak są posłańcy miłości, których należy wypatrywać, wskazujący na wyjście poza zmysłowe poznanie, na uspokojenie myśli, na oświecenie serca. Wychowawca, który posiada tęskniące za miłością serce i sam jest miłujący, może pomóc obudzić dziś już „pogrzebane człowieczeństwo” (Spranger, 1964, ss. 138-139).

Podsumowanie

Wychowanie do człowieczeństwa jest zdaniem Eduarda Sprangera najważniejszym celem każdej edukacji. Obecnie edukacja zatraciła ten cel i niewielu pedagogów dostrzeże może nie tyle jego znaczenie, co jakimi konkretnie sposobami można go urzeczywistniać w pracy z młodymi ludźmi. Taką pracę może prowadzić jedynie dojrzała osoba, która doświadczyła głębokiego wglądu w swoją naturę i ukrytego tam człowieczeństwa. Dzięki temu i ponawianym wysiłkom nie kieruje się ona już w swoim życiu egoistycznymi pobudkami, ale – wyposażona w wartości wiedzy o niepodzielności wszelkiego żywego istnienia, troski i odpowiedzialności za nie, pełnej mocy miłości – jest zdolna prowadzić prawdziwą edukację do człowieczeństwa. Kantowskie pytanie, skąd brać takich wychowawców – ekspertów (Kant, 1999, s. 49), uzyskało odpowiedź; swoje kompetencje tacy ludzie osiągają nie tyle w szkole, co prowadząc samowychowanie oparte na wskazówkach, które

ujawnił Spranger. Podobne wskazówki istnieją w wielu religiach, podkreślających medytacyjne praktyki, są też podpowiadane przez wybitnych przedstawicieli nurtu humanistycznego w nauce, jak przez ucznia Sprangera Otto F. Bollnowa (1968, s. 52), czy wspomnianych już Adorno i Masłowa. Jednak ta myśl pedagogiczna jest rzadko dostrzegana i doceniana w obecnym świecie.

Ponadto, jak zauważył Thomas Teo, propagowane przez Sprangera holistyczne ujęcie dojrzewania oparte na metodzie rozumienia oferuje istotne, choć zwykle pomijane uwagi dla współczesnej psychologii rozwojowej. Rozumienie całości rozwijającego się podmiotu, zaproponowane przez Diltheya i Sprangera, pozwala przezwyciężyć dotychczas mozaikowy, czy też sfragmentaryzowany obraz rozwoju człowieka (Teo, 2003, ss. 75, 90-91). Jest to zwłaszcza cenne dla teorii wychowania, jak również dla pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Należy również podkreślić, że Spranger zdecydowanie przeciwstawił się pociągającej idei technologicznego przekształcania człowieka, wskazując na możliwe negatywne skutki transhumanizmu, jak również fascynacji i zgodzie na dominację technologii w życiu rodzinnym oraz innych kręgach, ponadto na merkantylizację i materialną jednokierunkowość życia człowieka, powiązaną z dewastacją środowiska naturalnego. Nie dostrzegał też głębszych wartości w kulturze popularnej, chociażby w filmach, których przesłanie polega na dostarczeniu emocjonalnej rozrywki i przynoszeniu jak największego zysku.

W ramach nurtu humanistycznego istnieją, oprócz już wskazanych, związki koncepcji wychowania do człowieczeństwa z pracami i działalnością takich uczonych, jak chociażby Hans Waldenfels, autor znanej pracy *Medytacja na Wschodzie i Zachodzie*, czy Hilarion G. Petzold, wybitny niemiecki przedstawiciel psychoterapii Gestalt i współautor *Zielonej medytacji i oikiosis, ścieżki do ekologicznego zrozumienia siebie i relacji z naturą* (Petzold i Orth, 2021). Analogie te są widoczne z innymi przedstawicielami zwłaszcza filozofii i pedagogiki fenomenologicznej, egzystencjalnej i personalistycznej, z myślą pedagogiczną Lwa N. Tołstoja, Rudolfa Steinera, a także Mencjusza, z naukami mistrzów buddyzmu Zen i taoizmu, w którym tak zwane *yuyan* – przypowieści moralne, stanowią kanwę praktyki duchowej (Zieliński, 2018, ss. 39-40), co wnikliwie dostrzegł Spranger. Wychowanie do człowieczeństwa jest istotą nauczania tak zwanych nauczycieli ludzkości, których działania mają znamiona moralności humanistycznej, dotyczą uniwersalnych prawd, wskazują na rangę duchowego i moralnego samodoskonalenia się człowieka jako najważniejszego celu życia ludzi (Pilch, 2004, ss. 579-580).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Adorno, T.W. (1978). *Wychowanie po Oświęcimiu*. Znak, 285, 353-366
- Bollnow, O.F. (1968). *Existenzphilosophie und Padagogik: Versuch uber unetige Formen der Erziehung* [Filozofia egzystencjalna i pedagogika: esej o nieciągłych formach edukacji]. Stuttgart – Berlin – Koln – Mainz: W. Kohlhammer Verlag
- Croner, E. (1936). *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika i psychologia humanistyczna. Eduard Spranger*. Lwów: Skład Główny w Księgarni „Książka” A. Mazzucato, Lwów, Czarnieckiego 12
- Chmaj, L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS
- Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jopek, S. (2001). *Eduard Spranger (1882-1963) i jego filozofia społeczna na tle historii Niemiec*. Forum Philosophicum, 6, 145-168
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź: Wydawnictwo Dajas
- Łobocki, M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Maslow, A.H. (1971). *Peak Experiences in Education and Art* [Doświadczenia szczytowe w edukacji i sztuce]. *Theory Into Practice*, 10, 3, 149-153
- Nowak, M. (1993). *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*. *Roczniki Nauk Społecznych*, 21, 2, 49-58
- Pilch, T. (2004). *Nauczyciele ludzkości*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: M-O (ss. 577-588). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Spranger, E. (1964). *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart* [Perspektywy pedagogiczne. Wkład w problematykę edukacyjną współczesności], wyd. 8. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1985). *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN
- Szymański, M.S. (2019). *Recepcja niemieckiej pedagogiki kultury w polskiej humanistyce*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (253), 9-19
- Teo, T. (2003). *Wilhelm Dilthey (1833-1911) and Eduard Spranger (1882-1963) on the Developing Person* [Wilhelm Dilthey (1833-1911) i Eduard Spranger (1882-1963) o rozwijającej się osobie]. *The Humanistic Psychologist*, 1, 75-94
- Waldenfels, H. (1984). *Medytacja na Wschodzie i Zachodzie*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum
- Zieliński, P. (2018). *Aksjologia wychowania daojjiao*. *Pedagogika*, 27, 2, 35-47

Źródła internetowe

- Petzold, H.G., Orth, I. (2021). *Green Meditation und Oikeiosis: Wege zu ökologischem Selbstverstehen und Naturbezug, zu „ökophiler Lebenspraxis“ und aktiver „ökologischer Kultur“* [Zielona Medytacja i Oikeiosis: Ścieżki do ekologicznego rozumienia siebie i relacji z naturą, do „ekofilnej praktyki życiowej” i aktywnej „kultury ekologicznej”]. Hückeswagen: <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-2021a-green-meditation-oekologisches-selbstverstehen-oikeiosis-oekophile-lebenspraxis.pdf>