

Dorota Jankowska

"Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej", Krzysztof Maliszewski, Katowice 2004 : [recenzja]

Studia Theologica Varsaviensia 44/1, 267-272

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

fesorów, zatem właściwy zapis bibliograficzny zarówno w przypisach, jak i w bibliografii powinien mieć inną, aniżeli podaje Autorka, prawidłową formę. Wreszcie odwoływanie się w różnych miejscach pracy do podręczników historii wychowania nie jest najwłaściwsze, zważywszy na znaczny dorobek Autorki uwidoczniiony w bibliografii. Rozprawa *Korzeniowskiej* ma charakter popularnonaukowy. Podstawowym jej mankamentem jest brak wykorzystania uznanych, zasadniczych dla podjętego tematu, publikacji naukowych.

Mimo wskazanych wyżej uchybień książka *W. Korzeniowskiej* jest ciekawa, napisana żywym językiem, zwłaszcza we fragmentach dotyczących oświaty na Śląsku, w których Autorka czuje się najlepiej i ze znanstwem wykorzystuje materiał, również niemieckojęzyczny, choć dotyczy on w zasadzie danych statystycznych.

Hanna Markiewiczowa

Krzysztof Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, ss. 185.

Dorobek polskiej pedagogiki kultury okresu II Rzeczypospolitej jest dla myślenia o wychowaniu dziedzictwem wyjątkowym. Składają się nań dzieła wielu indywidualności wybitnych, godnych miana humanistów XX wieku. Rozmach i głębia budowanych przez nich stanowisk teoretycznych jest zapewne dowodem siły osobowości i walorów intelektualnych twórców, ale także (co zresztą się łączy) efektem ich wzrastania w specyficznym, poznawczo płodnym klimacie „przełomu wieków”, a w Polsce dodatkowo – w czasach narodowego odrodzenia.

Należy z zadowoleniem stwierdzić, że po latach „obecności milczącej” dorobek pedagogiki kultury okresu międzywojennego doczekał się wreszcie żywego zainteresowania i zaczął postrzegany być nie tylko w kategoriach spuścizny wartościowej dla historyków (wychowania w szczególności), ale jako koncepcje zdolne ożywić aktualnie prowadzony dyskurs teoretyczny, dotyczący napięć zachodzących pomiędzy człowiekiem, kulturą a wychowaniem, co więcej – koncepcji zdolnych wpływać na postawy praktykujących wychowania. Te walory myśli pedagogiki kultury argumentują potrzebę poddawania jej rekonstrukcji (i dekonstrukcji) z należytyym krytycyzmem poznawczym.

Wśród wielu interesujących opracowań (tylko w 2005 roku ukazały się doskonałe analizy A. Folkierskiej *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* i A. Ciążeli *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej*

Rzeczypospolitej) na pozytywne zauważenie zasługuje praca Krzysztofa Maliszewskiego *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*. Stanowi studium ambitne, realizujące cel rekonstrukcji zrębów teorii wychowania moralnego najwyższych klasyków pedagogiki kultury: B. Nawroczyńskiego, S. Hessena i B. Suchodolskiego. Jak autor przyznaje we *Wstępie*, jego zamiarem było pokazać: *zasadnicze merytoryczne składniki tej teorii oraz kontekst kulturowy, w którym była rozwijana, czyli jej rodowód intelektualny i usytuowanie w historycznych uwarunkowaniach dwudziestolecia międzywojennego* jak też *wykryć wątki aktualne teorii, które mogły by stanowić inspiracje dla współczesnej refleksji pedagogicznej* (s. 11). Zamiar to bardzo trudny, zmierzający wszakże do wydobycia i syntetyzującego przedstawienia koncepcji wychowania moralnego myślicieli, posiadających potężny dorobek publikacyjny (nawet zawiązując go tylko do okresu międzywojennego), a co więcej – do przybliżenia rekonstruowanych teorii także poprzez wyraźne osadzenie w kulturowym kontekście ich tworzenia.

Struktura pracy służy realizacji powyższego zamysłu; jest logiczna i merytorycznie uzasadniona.

Po wprowadzającym wstępie, formułującym zagadnienia naczelne rozprawy i dającym ogłęd literatury przedmiotu, autor wprowadza czytelnika w przestrzeń filozofii oraz tradycji pedagogicznych, z których wyrasta interesująca go myśl pedagogiczna (rozdział I *Naukowe podstawy pedagogiki kultury*). Trzeba z szacunkiem odnieść się do wielkiej pracy, jaką włożył w przybliżenie i zebranie istotnych w tym kontekście koncepcji teoretycznych. Wykład jest przejrzysty i ten niewątpliwy walor zaciera rozczarowanie wynikłe z przyjętej przez autora konwencji – podręcznikowego referowania „po kolei” interesujących go stanowisk. Tych jest rzeczywiście wiele: od I. Kanta, J. Fichte’go, G. Hegla, poprzez A. Comte’a, H. Spencera, polemizującymi z nimi przedstawicielami myśli antypozytywistycznej – szkoły badeńskiej i marburskiej, francuskiej filozofii życia, po filozofów orientacji fenomenologicznej, czy wreszcie – szkoły lwowsko-warszawskiej. Z równą starannością prezentuje autor koncepcje wyrastające z filozofii, ale zorientowane stricte pedagogicznie – amerykański progresywizm oraz europejskie wydanie nowego wychowania, najpełniej realizujące się w naturalistycznym pądocentryzmie, a przede wszystkim – koncepcje niemieckich pedagogów kultury: E. Sprangera i G. Kerschensteina. Na marginesie – przy tak szczegółowym dociekaniu źródeł pedagogiki kultury wypada chyba wspomnieć o wpływie francuskiego socjologizmu, którego myśl – chociaż przekraczana – inspirowała i kierunkowała uwagę przedstawicieli tego nurtu. To wszakże recenzja pracy E. Durkheima *L’education morale* była pierwszym tekstem stricte pedagogicznym B. Suchodolskiego (do tej pracy Durkheim a niejednokrotnie zresztą się odwoływał, podobnie jak S. Hessen).

Wskazywanie na powyższe kierunki i koncepcje jako źródła pedagogiki kultury jest bez wątpienia słuszne, a nawet oczywiste – wszak z takimi odesłaniami spotykamy się w akademickich podręcznikach (choćby w klasycznej pracy S. Wołoszyna, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku*, Kielce 1998, s. 62-63.) Wyraźnie nie jest celem autora polemika z dominującymi ustaleniami, raczej tylko scalające ich relacjonowanie i zestawienie, z nadzieją, iż wykonany zabieg syntezy pogłębi rozumienie naukowych podstaw pedagogiki kultury. W tym momencie recenzent staje wobec problemu ostatecznej oceny istotności rozdziału, stanowiącego filozoficzną, bardzo rozbudowaną część (ponad 1/3 zawartości) pracy. Naturalnymi bowiem mogą być wątpliwości czy szczegółowość relacji, jednak odtwórczej, nie odciąga uwagi od prezentacji myśli prawdziwie autorskich, słowem – czy obfitujące w szczegóły tło nie zagłusza tematu, czy samo nie staje się tematem? Oddając autorowi sprawiedliwość przyznać przecież musimy, że poziom wnikięcia w tradycje intelektualne kształtujące myśl wyznacza głębię rozumienia teje i wola jak najpełniejszego przedstawienia inspiracji naukowych pedagogiki kultury jest zrozumiała. Dyskusyjnym jednak pozostaje, czy w prezentowanej publikacji autor, który wyraźnie ma coś istotnego do powiedzenia w obszarze zakreślonym tematem, powinien siłować się na wyłuszczenie kwestii doskonale już opracowanych w ogólnodostępnej literaturze.

Drugi rozdział, *Konteksty teorii wychowania moralnego pedagogiki kultury*, stanowi przede wszystkim historyczną część pracy. Autor, kontynuując trud rekonstrukcji warunków narodzin polskiej pedagogiki kultury, uwidacznia kulturową i społeczną specyfikę dwudziestolecia międzywojennego. Zwraca uwagę na ówczesną atmosferę niepokoju i niepewności. Dla jej udokumentowania przywołuje (chronologicznie) prace – twórców polskich i zagranicznych – nagłaśniające nastroje kryzysu i końca. Zaprezentowane zestawienie dzieł, jak podkreśla sam autor, znanych i szeroko komentowanych (m.in. Spenglera *Zmierzch Zachodu*, Znanieckiego *Upadek cywilizacji zachodniej*, Bierdiajewa *Nowe Średniowiecze*, Schelera *Formy wiedzy i kształcenie*, Gassetta *Bunt mas*, Husserla *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*) pozwala uzmysłowić sobie, co trapiło wyobraźnię mieszkańców Europy. *Twórcom kultury towarzyszyło poczucie głębokich, sięgających cywilizacyjnych fundamentów przemian i tym samym wrażenie załamania dotychczasowego ładu. Wielu było przekonanych, że po zakwestionowaniu kulturowych aksjomatów i tradycji rzeczywistość zaczyna przybierać nowy, dotąd nieznamy kształt. Dla jednych oznaczało to panowanie chaosu, zniszczenie wartościowego dorobku wielu pokoleń, dla drugich budowę lepszego świata, dla jeszcze innych – wielką niewiadomą, która mogła okazać się błogosławieństwem lub nieszczęściem w zależności od ludzkich wysiłków* (s. 71). Namysł nad historią, jaki w tym rozdziale proponuje autor, stanowi doskonały punkt wyjścia dla nakreślenia

przedsięwzięć podejmowanych przez zaangażowanych i zatroskanych humanistów, mających na celu odrodzenie moralne i ratowanie kultury. Autor przywołuje istotne, a rzadko należycie zauważane, zdarzenia, do których na pewno w pierwszym rzędzie należą organizowane od 1908 roku Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego.

Historyczny wątek kończy omówienie wiodących dla tego okresu koncepcji pedagogicznych pod kątem sposobu pojmowania istoty wychowania moralnego i dróg jego realizacji. Autor szkicuje je skrótowo, przywołując tylko główne myśli wybranych teoretyków. Rezygnuje z ogólniejszych charakterystyk kierunków pedagogicznych i dokonuje *przeglądu problematyki wychowania moralnego w możliwie różnych orientacjach i koncepcjach pedagogicznych bez wikłania się w segregacyjne kontrowersje* (s. 79). Trudno jednoznacznie ocenić, czy był to zamysł słuszny, choć wydaje się, że tak. Wszak autorowi udaje się – dzięki przyjęciu klasycznego dla pedagogiki kryterium prezentacji: umiejscowienia wartości, stanowiących fundament wychowania – pokazać interesującą i (pomimo sfragmentaryzowania) zrozumiałą panoramę podejść, jakie reprezentowały środowiska pedagogiczne II Rzeczypospolitej, względem problematyki wychowania moralnego. Z drugiej strony, ujawniane w pracy wysokie możliwości intelektualne i kompetencje merytoryczne autora powodują szczególny wzrost oczekiwań i głód autorskiego uogólnienia, nieco większego niż kilkudzaniowe podsumowanie na końcu rozdziału. Pozostaje nadzieja, że w przyszłości tak wytrawny znawca zagadnienia zabierze głos w dyskusjach nad lokalizacją istotnych koncepcji wychowania moralnego na „mapie” kierunków i prądów pedagogicznych analizowanego fragmentu dziejów.

Wyczerpujące przedstawienie źródeł i okoliczności powstania pedagogiki kultury (stanowią ponad 60% zawartości pracy) pomogło w ostatecznej rekonstrukcji merytorycznej strony wychowania moralnego w koncepcjach wspomnianych B. Nawroczyńskiego, S. Hessa i B. Suchodolskiego. Poglądy na temat istoty i przebiegu wychowania moralnego wymienionych pedagogów zostały odтворzone z właściwą autorowi precyzją. Autor poddał analizie wybrane prace, w których problematyka wychowania moralnego ujawnia się bezpośrednio i najpełniej. Podkreśla, że pomimo różnic prezentowane stanowiska w kwestiach zasadniczych pozostają zbieżne. Wyrastają z przekonania, iż nie jest sensownym ujmowanie wychowania moralnego jako odrębnej dziedziny, obecne jest bowiem we wszystkich gałęziach wychowania, tak jak moralność przenika wszystkie sfery życia człowieka. Tak rozumiane wychowanie moralne rozpatrywane jest jako wychowanie w ogóle, a cel wychowania moralnego pokrywa się z ogólnym celem wychowania. Jest nim osiągnięcie autonomii, czyli wolności, którą należy postrzegać w kategoriach zadania (nie jest nam „dana” tylko „za-dana”).

K. Maliszewski odtwarza nie tylko poglądy na temat istoty wychowania i jego celów, ale przywołuje i analizuje wskazania dotyczące warunków i sytuacji, które wiodą do owych celów. To, że takie wskazania wydobywa i eksponuje jest bardzo ważne – nie tylko stanowi dowód wyrażanych przekonań o pełni koncepcji wychowania, także oddala krążące stereotypy, iż pedagogika kultury odpowiada na pytanie „kim” ma stać się wychowanek i dlaczego właśnie „takim”, zaniehbując pytania o to „jak” osiągnąć zamierzony efekt.

Można bez wątpliwości orzec, iż zamiar wyłonienia z kulturowego kontekstu teorii wychowania moralnego został zdecydowanie zrealizowany. Natomiast z drugiej części wyrażonego we *Wstępie* i zacytowanego wcześniej pragnienia – wykazania aktualności i ciągłej żywości myśli pedagogiki kultury II Rzeczypospolitej – autor zrezygnował. Do tej kwestii powrócił dopiero w *Zakończeniu* (doskonałym, będącym w całości samodzielną i oryginalną analizą teorii wychowania moralnego), ale już ze świadomością, iż ocena aktualności badanej teorii wymaga odrębnego studium. Nie mniej dzieli się własnymi, interesującymi przemyśleniami na temat trafności oraz wartościowości proponowanego oglądu problematyki wychowania moralnego. Słabości doszukuje się w *niedocenianiu nauczania etycznego i celowego oddziaływania na charakter, czyli tradycyjnego moralizowania* (s. 153). Istnieje jednak wątpliwość, czy można stawiać znak równości pomiędzy celowym oddziaływaniem na charakter a moralizowaniem. W pełni zamierzone i przemyślane stykanie czy konfrontowanie wychowanka z wartościami kultury duchowej jest celowym wychowaniem moralnym, a przecież odległym od wspomnianego moralizowania. Niechęć Hesse na i innych pedagogów kultury do tradycji moralizatorskich wynika z fascynacji pragmatyzmem. Zgodnie z nim zmiana rozwojowa dzieje się pod wpływem pełnego doświadczenia poznawczego, angażującego całą osobę. Wartości (także moralnych) nie można wytłumaczyć, tylko w działaniu i przeżyciu odczuć ich znaczenie. Po drugie, wskazywanie na słabości moralizowania wynika z tego, iż w latach krytyki starego wychowania (a o tych tu mowa) jednoznacznie łączono go z działaniem zawieszonym nad światem wychowanka, owym „mwawianiem wartości”.

K. Maliszewski dzieli się też innymi obiekcjami, np. czy jest możliwe mówienie o rozwoju moralnym z *formalnego punktu widzenia, w oderwaniu od konkretnych treści etycznych* (s. 154), także *czy nie daje się pomyśleć twórczość niemoralna?* (s. 155). Pytania zaiste ważne i ciekawe, i tym większy żal, że autor nie poddał ich gruntownej analizie. Jakowo samo ich postawienie, jak też wskazanie pewnych wątków „permanentnie interesujących” (s. 156) samo w sobie jest wartościowe i zdaje się zapraszać do dyskusji nad spuścizną klasyków pedagogiki kultury.

Praca *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* wnosi cenny wkład do badań tradycji dorobku pedagogiki, czy szerzej – humani-

styki polskiej. Nie tylko pogłębia wiedzę na temat koncepcji wychowania szczególnych, ale zarazem przekonywująco zachęca do autentycznego z nimi dialogu. Jak pisze autor *Studiowanie pedagogów kultury jest pożądane, tym bardziej, że ich teoria ma niebagatelną zaletę. W rzeczywistości spolaryzowanej jawi się jako próba odnalezienia syntezy, zachowania wszystkiego co wartościowe w zantagonizowanych stanowiskach, a także próba przypomnienia, że wychowanie nie daje się ująć statycznie, że w ostateczności jest aktem nieustannej oscylacji* (s. 162).

Dorota Jankowska

Jacques Le Goff, *W poszukiwaniu średniowiecza*, przeł. Maria Żurowska, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2005, ss. 184.

Autora książki, wybitnego francuskiego mediewisty, Jacquesa Le Goffa, nie trzeba przedstawiać, jest bowiem autorem chętnie w Polsce wydawanym. O ile jednak wcześniejsze wydane u nas jego książki (*Inteligencja w wiekach średnich; Kultura średniowiecznej Europy, Narodziny czystości, Święty Franciszek z Asyżu; Apogeum chrześcijaństwa*) koncentrują się wokół szczegółowych zagadnień z epoki wieków średnich, tak obecnie prezentowana publikacja jest w gruncie rzeczy przedstawieniem drogi, jaką Autor przemierzył w tytułowym „poszukiwaniu średniowiecza”. Oparta na przeprowadzonych z mediewistą rozmowach, wzbogaconych wątkami autobiograficznymi książka stwarza atmosferę przyjacielskiej i ujmującej pogawędki o czasach minionych, a zarazem interesującego i twórczego wykładu o nieznanym przeciętnemu inteligentowi faktach i ich reminiscencjach w czasach współczesnych.

Swoje poszukiwania Le Goff rozpoczął już jako dwunastolatek zainspirowany książką Waltera Scotta *Ivanhoe*. Fascynacja bohaterami książki stała się jednym z pierwszych impulsów, które ukształtowały go jako naukowca odkrywającego bogactwo cywilizacji średniowiecza. Jak sam pisze: *Średniowiecze zawładnęło mną tylko dlatego, że miało niemalże magiczną moc wyobcowania, wyrwania z niepokoju i przeciętności chwili teraźniejszej, a równocześnie ukazywania teraźniejszości jaśniejszej i bardziej aktualnej* (s. 17).

Z książki dowiadujemy się, że już jako młody badacz, Le Goff nie akceptował wizji średniowiecza, jakie mu przedstawiano. Od tego czasu walczy z komunami typu *czarne i mroczne średniowiecze*. Jak wiadomo, Autor jest przedstawicielem tego nurtu mediewistyki, która w badaniach historii średniowiecza nie ogranicza się do wojen, bitew i dat panowania królów, ale pyta o przyczyny przemian