

Czy wiedza i kultura humanistyczna potrzebna jest współczesnemu człowiekowi?

Ewa Piotrowska

Does the contemporary man need knowledge and humanistic culture?

Abstract: Technological progress and achievements are fundamental to social and economic progress. On the other hand however, they pose a threat to men, who fail to keep abreast of the pace and the results of the changes that take place. Science and education play therefore a crucial role in preventing the most significant problems. Dehumanisation is a real threat to the contemporary man. By means of analysing historical conditions for creating the term ‚Bildung‘, in particular in Germany, I draw attention to how this idea could possibly be an alternative to the modern man.

Keywords: humanism, knowledge, „Bildung“, school, teaching, upbringing

Cechą charakterystyczną naszych czasów jest ogromna dynamika zmian we wszystkich dziedzinach życia oraz ustawiczna pogoń za innowacjami. Osiągnięcia i postęp naukowo-techniczny z jednej strony stanowią podstawę rozwoju gospodarczego i społecznego, ale z drugiej swoiste zagrożenie dla człowieka, który nie nadąża za skutkami i tempem zachodzących zmian. Współczesny człowiek wkłada większy wysiłek w rozwój techniczny i gospodarczy niż w rozwój samego siebie. Tworzy się więc rozbieżność między coraz bardziej rosnącą i widoczną złożonością świata a próbą oraz naszą zdolnością jego rozwikłania. Człowiek opiera swoją

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
piotrow@amu.edu.pl

wizję świata na własnym doświadczeniu, codziennym uczeniu się, czerpie z zalecanych strategii życiowych, o których słyszy każdego dnia. Dla naszego istnienia niezbędna jest nauka, oświata i edukacja będąca środkiem zaradczym na najważniejsze problemy ludzkości. Jednym z realnych zagrożeń naszej współczesnej egzystencji jest przede wszystkim dehumanizacja i dlatego istotne staje się zapewnienie rozwoju jednostkowego, owych zdolności, zainteresowań i talentów, przy równoczesnym doskonaleniu demokratycznych, egalitarnych stosunków społecznych.

Już w XIX wieku niezwykle popularne zarówno wśród elit intelektualnych jak i oświatowo-wychowawczych Niemiec, a także poza granicami tego kraju było niemieckie słowo, termin-symbol z dziedziny oświaty i kultury – „Bildung”. „Bildung” potocznie oznaczało „kształcenie, wychowanie, tworzenie się, twór, formę”¹. „Bildung” to zarazem synonim wiedzy i ogłady humanistycznej, to znaczeniowy symbol skierowany bezpośrednio przeciwko nadmiernej technicyzacji i scjentyzacji ludzkiej wiedzy.

Termin ten najczęściej używany był jako stereotyp znaczeniowy w Niemczech, ale przyjął się również w krajach ościennych, a sporadycznie stosowany był także w Polsce. Niekiedy oznaczał, czy symbolizował pilną potrzebę „humanizacji” nauki, szkoły i oświaty w czasach ogromnych przewartościowań i rewolucyjnych zmian od lat siedemdziesiątych XIX wieku począwszy.

W niniejszym artykule zamierzam zwrócić uwagę na uwarunkowania historyczne kształtowania się tego terminu, zwłaszcza w Niemczech oraz na to, w jakim stopniu idea „Bildung” stosowana w szkolnictwie i oświacie może być alternatywą dla potrzeb człowieka współczesnego.

W moich rozważaniach termin ten spełnia rolę metafory, jest rodzajem przeciwstawienia się i bywa znaczeniową alternatywą dla współczesnych umasowionych, zbyt rutynowych systemów oświatowo-szkolnych.

Przedstawione wywody nie stanowią bynajmniej wyczerpującego ujęcia kwestii genezy i stosowania tego terminu, o szerokim zresztą znaczeniu, lecz wskażę jedynie na

¹ Por. *Langenscheidts Taschenwörterbuch, Polnisch-Deutsch. Deutsch-Polnisch*, von S. Walewski, München 1999, s. 714.

wybrane problemy. Szczególną uwagę skieruję na aspekty filozoficzne pojęcia „Bildung”, które w oświacie i pedagogice niemieckiej najczęściej było używane².

„Bildung” to termin, który do obiegu naukowego i zarazem potocznego wszedł w drugiej połowie XVIII wieku i świadomie po raz pierwszy był używany przez znanego niemieckiego myśliciela Johanna Mösera (1720-1794) – typowego oświeceniowego publicystę, politologa oraz pedagoga o wszechstronnych zainteresowaniach i odczuciach. „Bildung” było pojęciem wywoławczym, hasłowym dla niemieckiej pedagogiki oraz filozofii wychowania epoki oświecenia i czasu dominacji niemieckiej filozofii idealistycznej. Można powiedzieć, że było to pojęcie wiodące dla niemieckiego, a być może i europejskiego systemu wychowawczego³.

Upowszechniło się ono wraz z kształtującym się „niemieckim społeczeństwem otwartym” w pierwszej połowie XIX wieku. Rodziły się wówczas nowe idee filozoficzne, kulturowe, moralne oraz wychowawcze. Indywidualność duchowa oraz samookreślenie człowieka w dobie romantyzmu dotyczyło w zasadzie wykształcenia elitarnego, a nawet pozostawało w ścisłym związku ze zmodernizowaną i zracjonalizowaną kulturą epoki oświecenia. Dla Kanta „Bildung” było pewnym duchowym ideałem i typem racjonalnie postępującego człowieka. Wspomniany Möser rozumiał również „Bildung” jako „cielesne kształtowanie istoty ludzkiej”.

W okresie oświecenia – jak wiadomo – postępował szybki proces sekularyzacji filozofii i etyki, zasad wychowania, wprowadzania nowych norm społeczno-politycznych, a przede wszystkim umocnił się wówczas optymistyczny stereotyp mówiący o tym, że człowieka jako osobę można skutecznie wychować. W oświeceniu i romantyzmie dominowały zatem treści estetyczno-humanistyczne zawarte w owym znaczeniowym modelu „Bildung”. Problem piękna, harmonii, doskonałości moralnej był np. wydatnie podkreślany w przemysłeniach Shaftesbury, Leibniza i Wielanda. Uzdolnienia,

¹ Por. W. Klafki, *Studium zur Bildung- Theorie und Didaktik*, Berlin 1963. Szczególnie: G. Dohuzen, *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*, vol. 1, 1964.

³ Por. hasło „Bildung”, w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg V. J. Ritter, Basel-Stuttgart. Bd. 1, 1971.

cnota, smak artystyczny był dla ludzi oświecenia ważny, a to co naturalne, historyczne i uniwersalne kształtowało skutecznie jednostki oraz narody. W poglądach znanego niemieckiego myśliciela Herdera dominowała tzw. filozofia antropologiczna (*philosophia anthropologica*), a to oznaczało szukanie analogii somatyczno-charakterologicznych nie tylko pomiędzy ludźmi, lecz również w odniesieniu do relacji człowieka z przyrodą (inaczej z tym, co organiczne).

„Bildung” to kultura humanistyczna, to procesy ciągłego postępu, to symbol życia, tego, co się tworzy i kształtuje. To związki siły i obrazu, wolności i ewolucji, to zmienna i ciągle odnawiająca się forma osobowej żywotności ludzi epoki oświecenia.

U znanego niemieckiego poety Schillera „Bildung” było przejściem człowieka z indywidualności do czystej osobowości. Niemiecki wieszcz Goethe podobnie pojmował ową „Bildung”, a tajniki filozofii wychowania – jak wiadomo – szczególnie go interesowały⁴. Dla niemieckich romantyków (np. Arndta, Schleiermachera, F. Schlegla, v. Humboldta) pojęcie kulturowo-wychowawcze „Bildung” było kształtowaniem człowieka czynnego, „obywatela świata” z głębokimi przeżyciami wewnętrznymi, zawsze związanego z przyrodą, o bardzo osobistym i refleksyjnym charakterze. Takim był i być powinien wykształcony człowiek w filozoficznej antropologii niemieckich idealistów⁵.

„Bildung” dla romantyków było synonimem bezustannie kształtującego się życia i ludzkiej osobowości, niekiedy pojmowanej zbyt subiektywnie. Dla Fichtego harmonia odczuć serca, siły ducha i działań naszej ręki decydowała o ludzkim absolutnym i egzystencjalnym sensie, o naszym „ja”. Wypowiedzi niemieckich romantyków, osnute na tle szeroko rozumianego pojęcia „Bildung”, do dzisiaj nie straciły swojej aktualności. Co więcej, dla Hegla emancypacja ducha mogła zachodzić wyłącznie poprzez kształtujące się „Bildung”. W niemieckim romantyzmie wyraźnie wydzielano element kształcenia (*Bildung, bilden*) i wychowania

⁴ Por. ciekawe refleksje G. Lukacsa, *Goethe und seine Zeit*, Berlin 1950, *passim*.

⁵ Menze, *W. v. Humboldt. Lehre und Bild von Menschen*, Berlin 1965, s. 105 i n.

(*Erziehung*). Funkcjonowania jednego nie wyobrażano sobie bez drugiego. Wielki reformator niemieckiej i europejskiej idei uniwersytetu Wilhelm von Humboldt, hołdując koncepcjom neohumanizmu, dostrzegał wielorakie związki pomiędzy kształceniem i wychowaniem, badaniami naukowymi i dydaktyką uniwersytecką. Do dzisiaj owa myśl, tak prosta jak i odkrywcza, nic nie straciła na znaczeniu i aktualności. Dla Humboldta prawdziwa moralność utrzymana w duchu „Bildung” była kształtowaniem samego siebie i przez siebie. Wartość miało jedynie autonomiczne i wielostronne wykształcenie, z wewnętrzną harmonią w jedności z przyrodą. „Cel człowieka w człowieku” mawiał Humboldt, a zasada autonomicznego wykształcenia była dlań wskazówką najważniejszą⁶. Humboldt apelował w przypadku człowieka o potrzebę harmonijnego wykształcenia wszystkich jego uzdolnień, jak też o wszechstronność wykształcenia łączonego z wolnością. W tym mieścił się sens idei „Bildung”, a ta ostatnia aktualna jest do dnia dzisiejszego. Chodzi bowiem o człowieka z „ogładą” humanistyczną.

W epoce przyspieszonego rozwoju gospodarczego i cywilizacyjno-technicznego Niemiec oraz Europy z przełomu XIX i XX wieku, działające wówczas uniwersytety często atakowano za to, że są ostoją konserwatyzmu, biurokracji, zbytnej formalizacji oraz nadmiernie izolują się od kultury masowej (np. robotniczej) na rzecz elitarności kształcenia, myślenia społecznego, działania elit akademickich. Dostrzegalny był wówczas powszechny pęd ku technicyzacji kosztem zaniedbywania określonych wartości i postaw humanistycznych. Kwestie te również w XXI wieku są aktualne i nadal dyskutowane, chociaż już w zupełnie innych uwarunkowaniach. W tamtych czasach, na przełomie dwóch stuleci, wyżej wartościowano zdobycie konkretnego zawodu niż wykształcenie wielostronne, „wolne” w swej istocie i cechujące się wszechstronnością horyzontów umysłowych. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku w kształceniu np. gimnazjalnym w przeciwieństwie do nauczania pokroju realnego nakazy idei „Bildung” Humboldta były jednak skuteczniej urzeczywistniane. Owa ogłada humanistyczna kształtowana była m.in. poprzez swoisty

⁶ Ibidem.

kultu dziedzictwa kulturowego czasów antycznych, a przede wszystkim przez szerokie wykorzystywanie wiedzy filozoficznej i literackiej m.in. w praktyce dydaktycznej i naukowej. Z moich własnych badań nad rozwojem matematyki niemieckiej na przełomie XIX i XX wieku niedwuznacznie wynika, iż co wybitniejsi matematycy, np. Riemann, Hilbert, Cantor, Feliks Klein, Weierstrass legitymowali się gruntownym wykształceniem humanistycznym, a filozoficznym w szczególności⁷. Dla matematyka Dedekinda np. liczba była nie tylko kategorią czysto matematyczną lecz również filozoficzną. Nic dziwnego, iż na przełomie XIX i XX wieku niemieccy teoretycy z zakresu pedagogiki i filozofii, np. G. Kerschesteiner, A. Fischer, E. Spranger, T. Litt mówili o potrzebie kształtowania „zasadniczego ducha Bildung”. Było to możliwe – jak sądzili – „poprzez ożywienie metodycznych zasadniczych sił duchowych”. Chodziło o uwzględnienie w nauczaniu akademickim – od przedmiotów humanistycznych po techniczne – tego, co nazywano treścią zasadniczą i określonymi sposobami myślenia „właściwymi dla współczesnej kultury i porządku życia”⁸. W początkach XX wieku owo „Bildung” stało się już szeroko rozumianą kategorią pedagogiczną, estetyczno-moralną, filozoficzną i sensu stricte dydaktyczną. W tym tkwił ówczesny sens modernizacji nauczania i wychowania. Nic dziwnego, że Nietzsche pojęcie „Bildung” użył do zwalczania umysłowego filisterstwa, półinteligentstwa, nadmiernego akcentowania rutynowo pojmowanej wolności w elitach ludzi wykształconych. Dla tego słynnego niemieckiego filozofa kształcenie było procesem ciągłego rozwoju i zarazem przemyśleniami o przyszłości (*Werdende und Kommende*)⁹.

⁷ Por. E. Piotrowska, *Filozoficzne podstawy formalizmu matematycznego. Studium nad poglądami Davida Hilberta*, Poznań 1990, passim. Także jej: *Nauka a ideologia. Matematycy i matematyka w III Rzeszy*, Poznań 2012.

⁸ *Historisches Wörterbuch*, vol. I, s. 927-928. Spranger wydziela *Berufs-Bildung* oraz *allgemeine Bildung*. A. Fischer, *Berufs- Bildung und allgemeine Bildung*, Berlin 1911. Por. także E. Spranger, *Grundlegende Bildung. Berufs-Bildung, Allgemeine-Bildung*, w: „Kultur und Erziehung”, Berlin 1923.

⁹ Por. chociażby pracę Nietzschego, *Über die Zukunft unserer Bildung-Anstalten* (napisana w 1872 roku).

W początkach XIX wieku pojęcie „Bildung” w tradycji niemieckiej ściśle łączono z kulturą. Teoretycy pedagogiki, np. O. Willmann¹⁰ oraz filozofowie P. Natorp i W. Dilthey ściśle łączyli pojęcie „Bildung” z ontologicznie rozumianą prawdą podmiotu, a przede wszystkim z określonymi obiegowymi wartościami kulturowymi¹¹. Treści humanistyczne rozumiane były jako osobowe wolne samokształcenie się, jako spontaniczna wolność jednostki realizująca się samorzutnie. W dalszej perspektywie chodziło zarazem o wyznaczenie dla ludzkości „drogi obiektywnej” w rozwoju nauki, moralności, sztuki i religii. Były to przede wszystkim wartości duchowo-kulturowe przyjmowane w ramach ogólnie przyjętych i szanowanych pojęć, a rozważanego przeze mnie terminu „Bildung” w szczególności.

W końcu XIX wieku znany niemiecki pedagog F. Paulsen pisał o potrzebie kształtowania się „Bildung” w ludzkiej woli życia, w subiektywnym odczuwaniu wewnętrznym, a zewnętrzna jak i wewnętrzna warstwa kulturowa spełniała dużą i twórczą rolę.

Po dramatycznych doświadczeniach zbiorowego barbarzyństwa I wojny światowej znów w niemieckim szkolnictwie i oświacie uwidoczniła się potrzeba powrotu do tradycji humanistycznie pojmowanego „Bildung”. Znany filozof neoheglista – J. Cohn wzywał intelektualistów i ludzi oświaty, by poprzez skuteczne kształtowanie szeroko rozumianego pojęcia „Bildung” wytworzyć z jednej strony duchowo autonomiczną jednostkę, a z drugiej strony wytrwale zabiegać o to, by tworzyła ona humanistycznie dostrzeganą i rozumianą wspólnotę kulturową¹². „Bildung” rozumiana w aspekcie filozoficzno-pedagogicznym tworzyła rodzaj nowoczesnie pojmowanej filozofii pedagogiki¹³. Dla Diltheya prawdziwym celem filozofii w sensie wiedzy o „Bildung” (*Bildungslehre*) w najszerszym zrozumieniu była nauka o człowieku¹⁴. W kategoriach „Bildung” – jak twierdził ten filozof działający

¹⁰ Por. O. Willmann, *Didaktik als Bildung- Lehre* (wydane w latach 1882-1889).

¹¹ *Historisches Wörterbuch*, vol. I, op. cit., s. 928.

¹² J. Cohn, *Geist der Erziehung*, Berlin 1919.

¹³ *Historisches Wörterbuch*, vol. I, op. cit., s. 928.

¹⁴ *Ibidem*, s. 929.

u progu lat dwudziestych – mieści się „cały człowiek” z jego „głównymi strukturami życia”. Dilthey prezentował więc pragmatycznie oraz funkcjonalnie nastawiony kierunek w myśleniu pedagogiczno-filozoficznym, odnoszący się do kulturowego zaplecza „Bildung”¹⁵. Ważna była – jak podkreślano – „wewnętrzna forma i postawa duszy” działających ludzi. Wytworzono zatem nową, wyidealizowaną, ale humanistyczną „rzeczywistość wychowawczą”. Ideały, procesy kulturowe oraz sens ludzkiej egzystencji w tym stereotypie „Bildung” spełniały rolę najważniejszą¹⁶. Filozof i teoretyk wychowania E. Spranger świadomie używał jako ideału pojęcia „Bildung”. Zabiegł o to, by wyłącznie ludzkie cechy przejawiały się w najważniejszych formach myślenia. Chodziło więc o nic innego jak o swoistą humanizację samego myślenia. Tak jak niegdyś starożytni Grecy, Spranger szukał form doskonałych w naszych duchowych prawzorach¹⁷. Znów w latach dwudziestych XX wieku odwoływano się do stwierdzeń i nakazów Humboldta, iż doskonałość ludzkiego gatunku odnosi się do tego, co fizyczne i do tego, co duchowe. Niekiedy miało to związek z potrzebami bieżącego życia, a niekiedy z niemieckimi ideami narodowymi. Owe znaczeniowe zaplecze stereotypu „Bildung” tworzyło system świadomościowy, wręcz kształtowało stopnie i poziomy światopoglądu¹⁸. W typach światopoglądowych wspomnianego Diltheya wyraźnie się to mieściło i było przez niego rozwijane¹⁹. E. Spranger właśnie wielokrotnie podkreślał,

¹⁵ W nauce niemieckiej było to prezentowane w dziełach filozofów i pedagogów tej miary co K. Nobl, M. Frischeisen-Köhler, E. Spranger, T. Litt, W. Flitner, O. F. Bollnow (por. *Historisches Wörterbuch*, vol. I, s. 90).

¹⁶ Por. chociażby pracę działającego w latach dwudziestych XX wieku znanego filozofa i pedagoga Edwarda Sprangera, *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben*, w: „Kultur und Erziehung”, Berlin 1923 (II wyd.).

¹⁷ Por. E. Spranger, *W. V. Humboldt und die Idee der Humanität*, Berlin 1909, s. 6 i n.

¹⁸ Por. M. Frischeisen-Köhler, *Bildung und Weltanschauung*, Berlin 1921.

¹⁹ Por. wydaną w 1928 roku pracę Sprangera, *Das deutsche Bildungsideal und die Gegenwart in geschichtsphilosophischen Bedeutung*. W innej ze swych prac: *Lebensformen*, Spranger dostrzegał związki pomiędzy kształtującymi się formami życia a ideałem „Bildung”.

iz stereotyp „Bildung” jest kategorią filozoficzno-historyczną oraz określoną psychiczną wartością. Dla znanego pedagoga O. Willmanna dydaktyka nie była niczym innym jak nauką i wiedzą rozwijającą się celowo w ramach „Bildung”. Te formy oraz ideały miały zawsze bliski związek z nauką i kulturą. Dla niemieckich filozofów H. Troeltscha i H. Rickerta tak pojmowana „Bildung” była rodzajem syntezy kulturowej, którą przyjąć powinna pedagogika. Wspomniany E. Spranger mówił w tej sytuacji nawet o „dydaktyce kultury”. Tak usilnie i dogłębnie pojmowana kategoria kultury była oczywiście bądź obiektywna, bądź subiektywna. Istota naszej indywidualności i naszej osoby zawarta była właśnie w tej syntezie kultury i zarazem „Bildung”. Zatem wszelkie wartościowanie – jak sądził znany pedagog G. Kerschensteiner – można ujmować w aspekcie kulturowym i w kategoriach „Bildung”. Odnosiło się to zarówno do jednostki (osoby) jak też do wspólnoty przez ową jednostkę tworzonej²⁰. W latach trzydziestych XX wieku odwoływano się do pojęcia „obrazowości” (*Bildsamkeit*) słynnego niemieckiego pedagoga Johanna Herberta (1776-1841), dla którego treścią życia była „ruchliwość ducha ludzkiego”²¹. To jakby dalsza konsekwencja funkcjonowania „Bildung” jako ważnego komponentu wiedzy pedagogicznej o człowieku z jego społeczno-kulturowymi następstwami i uwarunkowaniami²². Zatem w okresie międzywojennym w rozlicznych dyskusjach, sporach, czy nakazach rodziły się w związku z analizą pojęcia „Bildung” podstawy tego, co można by nazwać antropologią pedagogiczną²³. Niektóre jej założenia do dzisiaj nie zatraciły swojej wymowy.

W pedagogice III Rzeszy niechętnie wracano do tradycji „Bildung” uważając, iż jej założenia przeczą „rasowemu

²⁰ J. Dolak, *Neufassung des Bildung- Begriffs in der Pädagogik der Gegenwart* (praca wydana w 1929 roku). Z podobnej problematyki inny ze znanych pedagogów G. Kerschensteiner wydał studium z „teorii Bildung” (*Theorie der Bildung*).

²¹ *Historisches Wörterbuch*, vol. I., op. cit., s. 930.

²² H. Nohl, *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, Ausg. 3, 1945.

²³ Por. artykuł *Bildsamkeit*, w: A. Fischer, *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, vol. I, 1930. Kwestia *Bildsamkeit* wpływała też w debatach w okresie powojennym: H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, vol. I, *Bildsamkeit und Bestimmung* (1966).

duchowi”, kultowi wodzostwa i ciąglemu podkreślaniu wartości narodowych. Idea humanitaryzmu w nazistowskim ujęciu była również inaczej rozumiana oraz upowszechniana.

Dramatyczne doświadczenia II wojny światowej stanowiły w rzeczywistości całkowite zaprzeczenie pedagogiki opartej o tradycyjny stereotyp „Bildung”. Masowe morderstwa i holocaust w rasowej polityce III Rzeszy były absolutną negacją założeń humanistycznych zasady „Bildung”. Szczegółowe przedstawienie reakcji m.in. niemieckich pedagogów i filozofów na dramat wojny wymagałoby oddzielnych studiów. Dyskusje takie toczyły się szczególnie w latach pięćdziesiątych i były ostre oraz nieprzejednane.

W latach sześćdziesiątych XX wieku w Niemczech oraz Europie Zachodniej mówiono oraz pisano o kryzysie kształcenia i wychowania akademickiego. O tamtej epoce mówi się nawet jako o tzw. rewolucji w dziedzinie kształtowania nowych struktur akademickich. Znani niemieccy socjologowie i filozofowie z lat sześćdziesiątych XX wieku, np. T. Adorno, H. Freyer, H. Schelsky, zwracali uwagę na to, by poprzez rozwój pojęcia „Bildung” w oświacie, kulturze i szkolnictwie ograniczyć oddziaływanie tendencji alienacyjnych panujących wówczas w modnych systemach duchowych, naukowo-technicznych i społecznych²⁴.

W okresie większej demokratyzacji, upowszechniania się kształcenia uniwersyteckiego w Niemczech, w Europie Zachodniej i Północnej domagano się reform programowych, m.in. poprzez wprowadzenie humanistycznych zasad „Bildung”. Mający uznanie w latach sześćdziesiątych pedagog Georg Pieht mówił wręcz o nowych „horyzontach wprowadzenia w życie treści oglądy obyczajowo-kulturowej” w stylu „Bildung”. Było to jednak trudne w ówczesnej niemieckiej rzeczywistości wychowawczej.

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku powracano do uniwersalnych tradycji chrześcijańskiego i europejskiego humanizmu. W tych kwestiach wypowiadali się filozofowie tej miary co Jaspers i Heidegger oraz część pedagogów, np. G. Krüger, Howalt. Apelowano, by do

²⁴ Por. chociażby obszerne studium H. Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (1963).

nauk filologiczno-humanistycznych wprowadzić zmodernizowaną zasadę tradycyjnej „Bildung”. W praktyce miała być ona dostosowana do potrzeb czasów gwałtownych przemian strukturalnych i totalnych zagrożeń. Znany myśliciel H. G. Gadamer pisał nawet o kryteriach wychowawczych wpływających z humanistycznej hermeneutyki. W jego przekonaniu, nowe – „po ludzku” – rozumiane kryteria prawdy miały mieć związek z kontekstem znaczenia i zrozumienia jakby na nowo odczytanej zasady „Bildung”²⁵. W dyskusjach wyraźnie podkreślano, iż refleksja dotycząca „Bildung” z nauk humanistycznych powinna być rozszerzona na technikę i odnosić się też do potrzeb świata przemysłu. Analizowano w tym czasie wielorakie związki człowieka z „innymi bytami”. Kształtowanie się bowiem naszego „ja” pozostawało w relacji nie tylko z wolnością człowieka lecz również z różnorodnymi zagrożeniami właśnie wobec naszego „ja”. Tzw. rzeczowo-fachowe szkolenia (tj. natury zawodowej), tak modne w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, wymagały humanizacji poprzez ową „ożywioną w treści Bildung”. Dostrzegano wymiary zarówno praktyczne jak i teoretyczne jej stosowania. W aspekcie „wymiaru praktycznego” wypłynęła też kwestia ludzkiej odpowiedzialności jednostkowej i zbiorowej. Wielu filozofów (np. K. Jaspers) i pedagogów dostrzegało w bieżącej praktyce społecznej zagrożenia dla ludzkiej egzystencji²⁶.

W dyskusjach niemieckich z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku wypłynął też istotny problem dotyczący tego jak pojmować ową „Bildung”, tj. ogładę i wszechstronność wykształcenia, w społeczeństwach wysoko uprzemysłowionych oraz postindustrialnych. Nie wykluczano kształtowania się nowych postaw i norm odpowiedzialności

²⁵ Z licznych prac por. chociażby studium H. G. Gadamera, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Berlin 1965 (II wyd.).

²⁶ *Historisches Wörterbuch*, vol. II, op. cit., s. 935. W sprawach owej odpowiedzialności wypowiedział się wielokrotnie filozof K. Jaspers. Por. chociażby wielokrotnie później wydawaną jego pracę: *Die geistige Situation der Zeit*. Refleksje K. Jaspersa pozostawały w ścisłym związku z odczuwanym w latach sześćdziesiątych totalnym zagrożeniem dla ludzkości wojną atomową. Por. pracę K. Jaspersa, *Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*, München 1962.

społeczno-moralnej. Racjonalizacja i technicyzacja tworzyła bowiem wzorce społeczeństwa przemysłowego z wyraźną dominacją scjentyistycznych cywilizacji (tzw. rewolucja naukowo-techniczna). Zauważono przerost formalizacji, dążność do tzw. wyrównań (tj. niwelizacji) społeczno-kulturowych i to za wszelką cenę. Dostrzegano zbyt dużą ufność i dziecięcą wiarę w zasady nadmiernie pragmatyczne, służące niemal wyłącznie aktualnym potrzebom.

W teorii informacji, w pedagogice cybernetycznej coraz częściej dyskutowana była sprawa rozszerzenia pojęcia „Bildung”. Jedni spoglądali pesymistycznie i mówili o klęsce tej zbyt wysłużonej kategorii. Dla innych była to kwestia określonych manipulacji finansowo-gospodarczych (tzw. ekonomiczna „Bildung”). Niekiedy był to slogan wywoławczy dla celów propagandowych. Rodziło się pytanie o to, czy taka szkolno-wychowawcza „Bildung” nie podlega społeczno-politycznemu planowaniu. Czy może pojęcie to jest kategorią tradycyjnie-historyczną, czy może futurologiczną – pytali nie bez racji inni. Zauważano, że nasz światopogląd jest zbyt unaukowiony (*Verwissenschaftlichung*) i poddany rygorom scjentyistycznym, w których elementy moralno-personalne znikają lub są zagrożone. W tej sytuacji podstawy strukturalne i kategoriale „Bildung” powinny ulec rewizji, weryfikacji, kontroli, dyferencjacji. Dostrzeżono, że to co fundamentalne i elementarne mieści się w procesach „Bildung”. Nie sposób zresztą było sądzić inaczej.

W czasach współczesnych, w okresie upowszechniającej się filozofii kontaktów międzyludzkich (dialogiki) używa się terminu „kategorialnej Bildung”. Pedagog niemiecki W. Klafki sądzi, że w dziedzinie wykształcenia i wychowania szczególne znaczenie ma potrzeba rozbudzenia żywej, duchowej komunikacji pomiędzy osobą i rzeczą, tj. między rzeczywistością rzeczową i duchową; jest to odwołanie się do własnych duchowych zainteresowań, doświadczeń, przeżyć i poglądów ludzi młodych²⁷. Apel tego pedagoga z 1963 roku nie stracił nic ze swojego znaczenia do dnia dzisiejszego. Zarazem tradycyjnie rozumiana „Bildung” nadal utrzymała swój wydzźwięk elitarny w odniesieniu do

²⁷ W. Klafki, *Studien zur Bildung-Theorie und Didaktik* (praca wydana w 1963 roku).

grup uprzywilejowanych i zdecydowanie lepiej wykształconych. Tymczasem wykształciły się społeczeństwa masowe i zuniformizowane. Jednostki i społeczności są szersze i ponad klasowe. W czasach współczesnych chodzi przede wszystkim o to, by owa „Bildung” w praktyce przełamała granice i bariery natury elitarniej. Procesy „uszlachetnienia” człowieka w XXI wieku zyskują i zyskać powinny masowe wsparcie. Ważna jest społeczna odpowiedzialność „bycia człowieka w świecie”. To w zasadzie urzeczywistnienie zasady dialogicznej, jakby na nowo odczytanego „ducha oświecenia”. To poszukiwanie w duchu „Bildung” prawdziwej istoty człowieka, która szuka autentycznego wychowania, nauczania i doświadczenia, niejako siebie odnajduje i określa (tzw. identyfikacja osobowa lub grupowa). Obecnie z tym mamy częściej do czynienia niż kiedykolwiek.

Chodzi więc o jedno – aby przez modernizację pojęcia „Bildung” sprostać wymogom dzisiejszego społeczeństwa systemowego oraz masowego. Chodzi o bardziej powszechny oraz uniwersalny wymiar tego pojęcia i to z kilku przyczyn:

1. Człowiek w dzisiejszym skomercjalizowanym społeczeństwie masowym nie może przede wszystkim stracić swojej tożsamości jednostkowej z własnym piętnem tradycji i aktualnym rozwojem. Jest to zasadniczym imperatyw naszych czasów.
2. Żyjemy w społeczeństwie globalnym, otwartym (tj. skłonny do recepcji różnych wpływów i impulsów z zewnątrz), ale człowiek jako jednostka, względnie grupa (np. zawodowa) dąży do ograniczonej zamkniętości manewrując pomiędzy dwoma kategoriami – skrajnej otwartości i skrajnej zamkniętości.
3. W kwestiach moralnych i postawach życiowych człowiek podlega uniformizacji i rutynie, przede wszystkim w działaniu, tęskniąc za czynami indywidualnymi, czytelniejszymi w kategoriach odrębnej osoby. Stąd potrzeba odwoływania się do indywidualnego piętna „Bildung”.
4. Żyjemy dzisiaj jako jednostki i zbiorowości w globalnym, wolnym świecie, w wolnej Polsce. W tej względnej wolności narodził się alpinizm społeczny i ekonomiczno-majątkowy. Dostęp do wiedzy stał się swoistym rankingiem o wydźwięku towarowym, charakteru

konsumpcyjnego. Dawniej wiedzę „zdobywano”, dzisiaj się ją niejednokrotnie „kupuje”. Dyplom jako określony „towar i produkt” może być lepszy i gorszy. Oznacza to w ogólności odejście od zasady „Bildung” w demokratycznym wychowaniu i powszechnym wykształceniu. Chodzi przecież o model wychowania i wykształcenia w klasycznym stylu „Bildung”, tj. na poziomie wyższym, gruntownie realizowanym, z większą dozą odpowiedzialności, np. społeczno-moralnej. Nie oznacza to jednak, aby urzeczywistnienie tej zasady „Bildung” nie podlegało presji społecznej oraz trendom demokratyzacji. Jest to w społeczeństwach masowych wręcz niezbędne.

Szkoła i wiedza w stylu „Bildung” może być pozytywną odpowiedzią na postępujące w naszych czasach niebezpieczne trendy:

1. Dążność w kierunku komercjalizacji szkoły, nauczania i wychowania.
2. Zbytne eksponowanie komponentów scjentystycznych, technicznych, pogoń za innowacjami w dydaktyce i badaniach naukowych kosztem ogólnie przyjętych zasad moralno-humanistycznych.
3. Zbytnią uniformizację metod i treści nauczania, co w pedagogice społeczeństw masowych jest nieuniknione.
4. Szkoła pokroju „Bildung” zwraca dużą uwagę na nauczanie „żywe”, poprzez dialog oraz kontakt międzyludzki, stanowiąc pewne antidotum wobec dostarczania informacji – tak dziś popularną – metodą komputerową i internetową (to ważna kwestia wymagająca oddzielnego omówienia).
5. Szkoła dzisiejsza powinna zrezygnować z wyraźnego podziału na kulturę humanistyczną i kulturę opartą na naukach ścisłych. W tym drugim przypadku bowiem widać małą wrażliwość na wartości ludzkie. Chodzi przecież o to, by humanizm był normą każdego poglądu na świat kształtowaną dla człowieka i przez człowieka. Chodzi o to, by myślenie humanistyczne przedstawiało wartości w różnych wariantach i poprzez dialog z bogactwa wartości kształtowała się wspólna podstawa broniąca tolerancji i wspólnoty jako wartości podstawowych.

6. Wreszcie taka szkoła typu „Bildung” winna przeciwstawić się nadmiernej uniwersalizacji treści dydaktycznych, wychowawczych i naukowych na rzecz wydatnej rewizji pierwiastków narodowych, czy nawet lokalnych (mikroregionalnych). Winna ustosunkować się do zjawisk multietniczności, czy też wielokulturowości występujących w społeczeństwach w następstwie ruchów migracyjnych.

Bibliografia

- Cohn J., *Geist der Erziehung*, Berlin 1919.
- Dohuzen G., *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*, vol. 1, 1964.
- Dolak J., *Neufassung des Bildung-Begriffs in der Pädagogik der Gegenwart*, 1929.
- Fischer A., *Berufs-Bildung und allgemeine Bildung*, Berlin 1911.
- Fischer A., *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, vol. I, 1930.
- Fischeisen-Köhler M., *Bildung und Weltanschauung*, Berlin 1921.
- Gadamer H. G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Berlin 1965 (II wyd.).
- Jaspers K., *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin-Lipsk 1931.
- Jaspers K., *Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*, München 1962.
- Nohl H., *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Ausg. 3, 1945.
- Piotrowska E., *Filozoficzne podstawy formalizmu matematycznego. Studium nad poglądami Davida Hilberta*, Poznań 1990.
- Piotrowska E., *Nauka a ideologia. Matematyka i matematycy w III Rzeszy*, Poznań 2012.
- Ritter J. von (hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, vol. 1, 2, Basel-Stuttgart, 1971.
- Roth H., *Pädagogische Anthropologie*, vol. I, *Bidsamkeit und Bestimmung*, 1966.
- Schelsky H., *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, 1963.
- Spranger E., *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin 1909.
- Spranger E., *Grundlegende Bildung. Berufs-Bildung, Allgemeine-Bildung, „Kultur und Erziehung”*, Berlin 1923.
- Spranger E., *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, „Kultur und Erziehung”*, Berlin 1923 (II wyd.).

Klafki W., *Studium zur Bildung – Theorie und Didaktik*, Berlin 1963.

Lucacs G., *Goethe und seine Zeit*, Berlin 1950.

Menze C., *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen bei Düsseldorf 1965.

Nietzsche F., *Gedanken über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1872.

Walewski S. von, *Langenscheidts Taschenwörterbuch, Polnisch-Deutsch. Deutsch-Polnisch*, München 1999.

Willmann O., *Didaktik als Bildung-Lehre*, 1882-1889.