

Wojciech Hanuszkiewicz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa

Summary

THE PROBLEM OF THE AUTONOMY OF SELF-FORMATION (*BILDUNG*) IN PAUL NATORP'S PEDAGOGY

This article presents the idea of the autonomy of self-formation (*Bildung*) as the guiding idea of Natorp's pedagogy. In his late texts, the author modifies this idea. Using the distinction made by Sergius Hessen, one can show that Natorp moves on from the abstract notion of autonomy to autonomy as completeness. This transition triggers a very strong critical potential of Natorp's project. The aim of the article is to show this potential.

Key words: Natorp, Hessen, autonomy, self-formation (*Bildung*), critical pedagogy.

red. Paulina Marchlik

W dziejach myśli pedagogicznej Paul Natorp postrzegany jest przede wszystkim jako jeden ze współtwórców pedagogiki społecznej. Jego najważniejsza praca poświęcona tej dziedzinie – *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, wydana po raz pierwszy w roku 1899 – była tekstem w swoim czasie szeroko dyskutowanym¹. Przewodnią ideą, w której Natorp upatrywał „pierwsze założenie wszelkiej pedagogiki” (Natorp

¹ W niniejszych analizach korzystam ze zmienionego wydania drugiego (Natorp 1904). Filozoficzny, społeczny i polityczny kontekst pedagogicznego projektu Natorpa zrekonstruowany został w pracy Norberta Jegelki (por. Jegelka 1992). Natorp – obok Hermanna Cohena – był współtwórcą marburskiej szkoły neokantyzmu (por. w tej kwestii Gadacz 2009: 28–204; Noras 2012: 543–620).

1923: 103)², i której w związku z tym podporządkował swoje analizy, była idea autonomii kształcenia (*Autonomie der Bildung*). Idea ta została następnie podjęta między innymi przez Sergiusza Hessena (por. Hessen 1933; Hessen 1997a). Odwołując się do jednej z ostatnich prac Natorpa, tj. do *Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung* (por. Natorp 1920), Hessen odróżnia przy tym abstrakcyjną (formalną) autonomię, która próbuje być narzucana różnym formom kształcenia niejako odgórnie, od autonomii jako pełni, czyli autonomii wytwarzanej oddolnie przez różne czynniki społeczne biorące udział w procesie edukacyjnym. Hessen rozpatruje w tym kontekście problem autonomii szkolnictwa (por. Hessen 1997a: 114–117). Jest to w pełni zgodne z duchem analiz Natorpa (por. Natorp 1920: 10–16). Problem autonomii kształcenia autor ten zawsze ujmował w kontekście autonomii wspólnoty edukacyjnej³, stanowiącej integralny element życia społecznego.

Rozróżnienie autonomii formalnej oraz autonomii jako pełni pozwala wypracować interesujący sposób odczytania ewolucji myśli pedagogicznej marburskiego filozofa. W swej pierwotnej postaci przedstawionej na kartach *Sozialpädagogik* przewodnią dla tej myśli idea autonomii kształcenia, uzyskuje bowiem wyraźnie cechy autonomii formalnej. W okresie późniejszym, tj. w *Sozialidealismus* i w wydanych już po śmierci Natorpa wykładach (por. Natorp 1925; Natorp 1958), formalny wymóg autonomii uzupełniony zostaje natomiast postulatem indywidualnej wolności kształcenia siebie. Postulat ten można interpretować w perspektywie autonomii jako pełni. Napięcie, jakie między tymi dwoma typami autonomii się pojawia, wyzwala przy tym bardzo wyraźny potencjał krytyczny Natorpowskiej pedagogiki. Niniejszy artykuł stanowi próbę rekonstrukcji tego potencjału.

Zacznijmy od rozjaśnienia podstawowych pojęć. Badania autora *Sozialpädagogik* koncentrują się mianowicie od samego początku wokół trzech podstawowych kategorii, pozostających zresztą ze sobą w ścisłym związku. Są to: „kształcenie” (*Bildung*), „wychowanie” (*Erziehung*) oraz „wspólnota” (*Gemeinschaft*). Opisywane przez te kategorie zjawiska wzajemnie się warunkują, tworząc jedną spójną strukturę (por. Natorp 1904: V; Natorp 1923: 85–87). Wychowanie pozostaje dziełem wspólnoty, w tym też sensie wspólnota jest jego warunkiem. Zarazem jednak grupa ludzi wychowujących może ukształtować się jako

² O ile nie podano inaczej, wszystkie przekłady tekstów obcojęzycznych pochodzą od autora artykułu.

³ Natorp posługuje się w tym kontekście dwoma terminami – mianowicie: „bildende Gemeinschaft” (Natorp 1904: 88) oraz „Erziehungsgemeinschaft” (Natorp 1925: 529).

wspólnota, o ile jest wspólnotą edukacyjną, tzn. o ile realizuje ona podstawowe zadanie wychowania, jakim jest kształcenie tworzących wspólnotę autonomicznych indywiduali. Sama czynność kształcenia oznacza zaś w tym kontekście „prowadzenie od heteronomii do autonomii, obojętnie czy samego siebie, czy kogoś innego” (Natorp 1904: 176). Podstawowym zadaniem wychowania jest tym samym kształcenie autonomicznych członków wspólnoty, którzy pierwotnie owej autonomii nie posiadają, a więc podlegają siłom heteronomicznym.

Pojęcia heteronomii i autonomii zostały zaczerpnięte przez Natorpa z praktycznej filozofii Kanta (por. Kant 1971; Kant 1972), w której służą przede wszystkim jako określenie charakteryzujące wolę podmiotu moralnego. Wola autonomiczna to wola, która w pełni samodzielnie, a więc w sposób całkowicie wolny określa swój cel. Czyni to przy pomocy czysto rozumowego prawa, które sama sobie w swej wolności nadaje i któremu również całkowicie dobrowolnie się podporządkowuje. Prawo moralne wynika zatem bezpośrednio z wolnej woli jednostki i tylko też z tego względu jednostce tej przysługuje autonomia. Wola podlegająca natomiast heteronomii to wola, której motywacja ma swe źródło nie w czysto rozumowym prawie moralnym, lecz, jak to określał Kant, w czynnikach patologicznych: emocjach oraz uczuciach przyjemności i przykrości. To one, generując partykularne zainteresowania, wyznaczają woli również partykularne cele. Partykularność celów jest tym elementem, który pozwala wyznaczyć podstawową różnicę między wolą heteronomiczną, a autonomiczną. Cele woli autonomicznej – wyznaczone przez czysty rozum – pozostają, jak sam ów rozum, celami nieuwarunkowanymi, tj. nieograniczonymi żadną partykularnością. Dzięki temu obowiązują powszechnie. Przejście od heteronomii do autonomii, które ma być wynikiem kształcenia, jest tym samym nabyciem umiejętności wyznaczania sobie celów bezwarunkowych. By taki cel umieć sobie wyznaczyć trzeba go przede wszystkim chcieć. Kształcenie w swym najbardziej podstawowym znaczeniu jest więc kształceniem woli i jako takie pozostaje zadaniem wychowania moralnego.

O wychowaniu i kształceniu możemy jednak mówić, podkreśla Natorp, również w znaczeniu szerszym. Mówimy przecież nie tylko o wychowaniu (kształceniu) moralnym, lecz także intelektualnym, estetycznym czy religijnym (por. Natorp 1904: 5). Jeżeli węższe rozumienie terminów „wychowanie” i „kształcenie” jest przy tym najbardziej właściwe, to przede wszystkim z tego powodu, iż różne postaci wychowania i kształcenia, z jakimi mamy do czynienia w przypadku szerokiego rozumienia obu wspomnianych terminów, muszą mieć swą podstawę w wychowaniu moralnym. By w ogóle móc się kształcić trzeba naj-

pierw chcieć się kształcić. Stąd też dydaktyki, zajmującej się wychowaniem i kształceniem w ich szerokim znaczeniu, nie można rozpatrywać niezależnie od problemu kształcenia moralnego, lecz zawsze łącznie z nim (por. Natorp 1904: 92–93).

Jeżeli o wychowaniu – zarówno przy szerszym, jak i przy węższym rozumieniu tego pojęcia – możemy mówić tylko w kontekście wspólnoty, to w związku z tym autonomia, będąca właściwym celem kształcenia każdej poszczególnej jednostki, musi być od samego początku zakorzeniona w autonomii całej wspólnoty edukacyjnej. Zdaniem Natorpa, wymóg takiego zakorzenienia bardzo wyraźnie ukazuje jedna z formuł Kantowskiego imperatywu kategorycznego, stwierdzająca: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka” (Kant 1971: 62; por. Natorp 1923: 96). W formule tej, podkreśla autor *Sozialpädagogik*, nie ma mowy o odrębnym indywiduum, lecz o człowieczeństwie (*Menschheit*). Ostatecznym, samoistnym celem, który powinien zostać uwzględniony zarówno w praktyce moralnej, jak i edukacyjnej nie jest jednostka jako jednostka, lecz to, co każdą jednostkę czyni człowiekiem, tzn. pełna autonomia jej człowieczeństwa. O tak ujętym człowieczeństwie, które powinno być respektowane w każdym ludzkim podmiocie, powiedziane jest ponadto, iż nie wyklucza ono – pomimo swej bezwarunkowości – różnych form społecznej instrumentalizacji. Kant zastrzega bowiem wyraźnie, iż człowieczeństwa zarówno w swej osobie, jak i w osobie innego trzeba używać na dwa sposoby: zarówno jako środka (instrumentu) do własnego celu, jak i jako celu samego w sobie, tj. jako celu samoistnego, który do żadnego środka nie może zostać sprowadzony. Bycie celem samoistnym oznacza bowiem możliwość wyznaczania samemu sobie celów w pełni autonomicznych, a więc całkowicie niezależnych od instancji zewnętrznych. Właśnie to bycie dla siebie wzajemnie ostatecznymi celami działania, które zarazem nie wyklucza bycia wzajemnie dla siebie środkami poszczególnych działań, pozostaje konstytutywne dla autonomii wspólnoty edukacyjnej, w obrębie której struktury autonomiczne i heteronomiczne współwystępują ze sobą, a nawet wzajemnie się warunkują.

Wymóg respektowania człowieczeństwa tak w swojej osobie, jak i w osobie każdego innego stanowi etyczną ideę wspólnoty, której, co Natorp zawsze podkreślał z naciskiem, żadna historycznie istniejąca wspólnota nie odpowiada i odpowiadać nie może. Idea w pełni autonomicznej wspólnoty jest pewną etyczną powinnością (*Sollen*), której nie można wydobyć z żadnego istniejącego już faktycznie porządku jakiegś konkretnej, historycznie ukształtowanej

społeczności. Każda tego typu społeczność, ze względu na swą skończoność i ograniczoność, nie jest w stanie w pełni zrealizować leżącego u jej podstaw wspólnotowego ideału. Natorp podkreśla w tym kontekście, iż ów etyczny ideał pełnej autonomii może ujawnić się tylko dzięki doświadczeniom negatywnym, tj. w doświadczeniu faktycznie istniejących elementów heteronomicznych. Zadanie polega zaś na tym, by z owej heteronomii zdać sobie sprawę, a następnie podjąć wysiłek jej przewyciężenia. Heteronomia ujawnia się zawsze jako jakaś sprzeczność, spór czy konflikt. Zauważenie tego konfliktu jest tym negatywnym warunkiem wstępnym, jaki pozwala uzmysłwić sobie wymóg autonomii. Jeśli wymóg ten zacznie być realizowany, to doprowadzi to do załagodzenia pojawiającej się niezgodności i, co się z tym wiąże, pełniejszej autonomii wspólnoty (por. Natorp 1904: 96).

Każda wspólnota zatem, podkreśla autor *Sozialpädagogik*, o tyle jest wspólnotą, o ile „prezentuje postęp na nieskończonej drodze rozwoju ludzkiej wspólnoty w ogóle, a przez to wyższy stopień kształcenia człowieczeństwa” (*Höherbildung des Menschentums*) (Natorp 1923: 91)⁴. W tym właśnie sensie każda prawdziwa wspólnota jest wspólnotą, której podstawę rozwoju stanowi proces kształcenia. Pozwala on każdą określoną historycznie wspólnotę (np. państwo, naród, kościół, rodzinę itd.) uchwycić w perspektywie duchowego rozwoju całej ludzkości zmierzającej ku etycznemu ideałowi respektowania człowieczeństwa w każdym człowieku (por. Natorp 1923: 90–91)⁵.

Zaproponowane przez Natorpa rozwiązanie zawiera w sobie jednak pewną dwuznaczność. Można argumentować, iż człowieczeństwo jest tutaj tylko środkiem (instrumentem) służącym do odkrycia bezwarunkowości prawa moralnego wyznaczającego ideał historycznego rozwoju całej ludzkiej wspólnoty. Wolność przysługująca konkretnemu indywiduum schodzi tu całkowicie na dalszy plan, właściwie nie jest w ogóle uwzględniana⁶. Z tego też powodu nie jest zażegnane

⁴ W powyższym fragmencie ujawnia się w pełni dwuznaczności używanych przez Natorpa rzeczowników *Menschentum* oraz *Menschheit*, można je tłumaczyć jako „człowieczeństwo” bądź jako „ludzkość”.

⁵ Ujęcie to, co Natorp sam podkreśla, zakłada wiarę w to, iż rozwój taki jest rzeczywiście możliwy. Wiara ta ma o tyle racjonalne podstawy, iż, zdaniem autora *Sozialpädagogik*, sam fakt uświadomienia sobie przez człowieka etycznego ideału autonomicznej wspólnoty, świadczy o tym, że znalazł się on na tej drodze. Niemniej nie da się w żaden sposób wykazać, iż nią podąża – można w to tylko wierzyć (por. Natorp 1904: 50–51).

⁶ W *Sozialpädagogik* pojęcie wolności rozpatrywane jest przede wszystkim w kontekście wolności woli utożsamionej ze zdolnością wydawania autonomicznych sądów moralnych i decyzji (por. Natorp 1904: 47–48).

niebezpieczeństwo jej instrumentalizacji. Taki wniosek w każdym razie wyciąga sam Natorp w swoich *Vorlesungen über praktische Philosophie*, zarzucając ujęciu przedstawionemu w *Sozialpädagogik* jednostronność (por. Natorp 1925: 517–520)⁷. By tej jednostronności uniknąć marburski filozof wyraźnie rozróżnia teraz, proces wychowania, który ma być procesem autonomicznym, od pojawiającego się w obrębie tego procesu momentu kształcenia, któremu przysługuje już nie tylko autonomia, lecz także indywidualna wolność podmiotu przejawiająca się przede wszystkim w wolności tworzenia siebie (*Selbstschöpfung, Autopöie*) (por. Natorp 1925: 529–532).

Uwzględnienie w pełni wolnego (spontanicznego) momentu tworzenia (kształcenia) siebie pozwala uchwycić proces kształtowania się unikalności podmiotu, określony przez Natorpa mianem indywidualności. Bezwarunkowe prawo moralne i jego autonomia zachowują swą moc obowiązywania, niemniej, jak to zostaje podkreślone w wykładach zatytułowanych *Philosophische Systematik*, oparta na nich etyka powinności (*Ethik des Sollens*), powinna zostać zastąpiona zindywiduowaną etyką bycia (*Ethik des Seins*) (por. Natorp 1958: 365). W jaki sposób uzupełnienie to ma się dokonać? Kwestię tę Natorp przedstawia, wykorzystując hasło: „wolność, równość, braterstwo” (por. Natorp 1920: 28–30; Natorp 1958: 365–366). Praktyczna wolność – twierdzi – ujawnia się jako pierwotna podstawa szacunku dla prawa. Równość stara się tę wolność zrealizować we wzajemnym współdziałaniu i ograniczaniu w imię wolności własnych roszczeń. Gdy natomiast zaczynamy mieć do czynienia z braterstwem, prawa milkną. Dzięki braterskiej miłości czy przyjaźni orientacja na powszechne prawo zostaje zastąpiona orientacją na konkretne relacje. Orientacja ta nie zawiera wymogów, które legły u podstaw rozstrzygnięć wyrażonych w prawach. Rozstrzygnięcia te – w tym przypadku respektowanie wolności i równości – nie są jednak respektowane ze względu na takie czy inne prawo, lecz twórczo i spontanicznie wyrażają się w indywidualnym sposobie bycia poszczególnych jednostek pozostających ze sobą we wzajemnych relacjach. Wartość nadrzędną uzyskuje tutaj określona sytuacja, w jakiej znajdują się poszczególne indywidualia.

Wspólnota braterstwa nie potrzebuje odgórnie narzucanego systemu praw i obowiązków, wydarza się ona niespodziewanie, w pełni spontanicznie i stwarza całkowicie nową rzeczywistość. Jest ona czymś, co w języku religijnym – charakterystycznym dla późnych tekstów Natorpa – określa się mianem daru

⁷ W wykładach tych Natorp w dużej mierze referuje swoje nowe ujęcie filozofii wychowania przedstawione szczegółowo w pracy *Sozialidealismus* (por. Natorp 1920).

(por. Natorp 1958: 366). Każda próba prawnego uregulowania wspólnoty opartej na braterstwie, przyjaźni czy miłości zniszczyłaby ją. Tego typu wspólnota jest organizmem podlegającym spontanicznej samoregulacji. Nie może ona jednak sytuować się całkowicie poza strukturami prawnymi. Struktur tych Natorp bynajmniej nie chce usuwać. Braterska miłość stanowi raczej „wypełnienie prawa” (por. Natorp 1958: 366), tj. pełną realizację zawartych w nim wymogów, dokonującą się jednak nie ze względu na samo to prawo moralne, lecz w pełni spontanicznie – we w pełni spontanicznym kształtowaniu swojego indywidualnego sposobu bycia, uwzględniającego specyfikę relacji z innymi członkami wspólnoty. Takie spontaniczne kształcenie siebie stanowi ideał, któremu moralny rozwój życia społecznego i indywidualnego powinien zostać podporządkowany.

Człowiek jako istota społeczna musi jednak żyć w państwie i musi w związku z tym, podlegać zarówno prawu moralnemu, jak i prawu państwowemu. Kształcenie ludzkości – nawet jeżeli jego etycznym ideałem jest spontanicznie samoregulująca się wspólnota braterstwa – możliwe jest tylko w obszarze różnych struktur społecznych w tym przede wszystkim gospodarczych i państwowych. Pierwotną formą ludzkiej wspólnoty, dzięki której wszelkie kształcenie staje się możliwe, jest wspólnota pracy. Wspólnota ta – pozostając *par excellence* wspólnotą edukacyjną – uczy wyznaczać wspólne cele realizowane we wzajemnym współdziałaniu. Dzięki temu umożliwia ona nie tylko rozwój moralny, ale również rozwój gospodarczej i prawno-politycznej organizacji państwa. W *Sozialpädagogik* obydwa procesy uznane są za równoległe. Dzięki pracy kształcący się podmiot zdobywa najpierw umiejętność podporządkowywania się regułom, a więc również gospodarczym, i prawnym regułom panującym w społeczeństwie, na kolejnym etapie uczy się wyznaczać te reguły samodzielnie, dzięki czemu na ostatnim etapie odkrywa ostatecznie swoją autonomię. Autonomia z kolei jest ideą etyczną, wyznaczającą cel rozwoju życia społecznego, który pozostaje nadrzędny względem struktur gospodarczych i prawno-politycznych⁸.

⁸ Wskazanych trzem etapom kształtowania się autonomii podmiotu odpowiadają – zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym – trzy stopnie aktywności, tj. zmysłowy popęd (*Trieb*), wola właściwa i wola rozumu. Ich kształcenie zostaje następnie ujęte w kontekście Platonskiej teorii cnót. Każdy stopień aktywności posiada swoją cnotę: popęd – czystość, wola – odwagę, rozum – mądrość. Właściwy porządek tych cnót gwarantuje cnota sprawiedliwości (por. Natorp 1904: 99–217).

W *Sozialidealismus* i w ostatnich wykładach Natorp podkreśla natomiast, iż sam ideał autonomii nie może pełnić takiej roli, gdyż u jego podstaw nie tkwi idea wolności, lecz idea równości. Utożsamienie ze sobą tych dwóch różnych idei było, zdaniem marburskiego filozofa, największym błędem Kantowskiej koncepcji imperatywu kategorycznego (por. Natorp 1925: 530). Respektowanie samej idei równości, twierdzi teraz Natorp, nie jest w stanie zapewnić wolności poszczególnym podmiotom. Równość, wyrażająca się w respektowaniu tego samego prawa przez wszystkich, nie jest jeszcze wolnością. Podstawowy problem polega na tym, iż wraz z rozwojem życia społecznego ujawnia się wieloaspektowość i rozległość międzyludzkich stosunków. Wspólne cele i prawa stają się coraz mniej zrozumiałe, przestają więc być wyrazem wspólnej woli całej wspólnoty. Rozrastająca się organizacja państwowa osłabia tę wolę. Wywołuje to coraz poważniejsze kryzysy społeczne, których z biegiem czasu nie da się już załagodzić środkami prawno-politycznymi. Wyjściem z sytuacji może być, zdaniem Natorpa, jedynie odnowienie w życiu społecznym wspólnego ducha. Oznacza to odnowienie ożywionej braterstwem wspólnoty pracy, z której wszelkie struktury etyczne oraz gospodarcze i polityczno-prawne wyrastają.

Życie gospodarcze i polityczne państwa musi zostać podporządkowane tego typu wspólnotcie, gdyż tylko w jej obszarze może realizować się wychowanie, tj. „kształcenie najbardziej wewnętrznej, własnej siły twórczej” (Natorp 1925: 508), pozwalające wypełnić struktury życia państwowego i gospodarczego różnorodnymi postaciami społecznej aktywności. Aktywność ta powoduje, iż owe struktury zaczynają być niejako od dołu wytwarzane na nowo w duchu demokracji i solidarności społecznej⁹. By jednak stworzyć warunki takiej aktywności, wspólnota pracy musi uwzględnić swoistość każdej kształcącej się w jej obrębie jednostki. Musi przede wszystkim zapewnić jej przestrzeń wolności kształcenia siebie. Tylko wówczas – dowodzi Natorp – wola i intelekt człowieka mogą „przestać być niewolnikami obcych mocy” (Natorp 1925: 530), a więc tylko wówczas mogą stać się w pełni wolne. Tylko też dzięki takiej spontanicznej wolności kształcenia racjonalność człowieka może, zdaniem Natorpa, osiągnąć swoją pełnię, w której rozum ludzki „jako filozoficzny namysł nad samym sobą i krytyka wyzwala sam siebie, sam siebie rozumie, sam sobie wykreśla granice” (Natorp 1925: 530).

Zarysowana w ten sposób koncepcja racjonalności emancypacyjnej (wyzwalającej siebie samą) przekracza czysto formalny wymóg autonomii kształcenia.

⁹ Jest to podstawowa idea rozwinięta przez Natorpa w *Sozialidealismus*. Abstrahuję w tej chwili jednak od szczegółowych rozwiązań pojawiających się w tej pracy.

Przekroczenie nie oznacza tutaj jednak negacji tego wymogu, lecz jego krytykę. Krytyka zaś zawsze pozostaje w ujęciu Natorpa rekonstrukcją (por. Natorp 1925: 509). W tym przypadku chodziłoby więc o próbę nadania krytykowanemu warunkowi pełni nowego znaczenia. Pełnia ta uwzględniałaby nową, swoistą sytuację, w jakiej autonomia jednostek i całej tworzonej przez nie wspólnoty ma znaleźć, twórczy, spontanicznie kształtujący się, wolny wyraz. Wolność tworzenia – będąca, zdaniem Natorpa najgłębszym wyrazem racjonalności człowieka – zawsze pozostaje w tym ujęciu rekonstrukcją, a więc tworzeniem nowego porządku znaczeń dokonywaną w imię indywidualnej wolności wszystkich jednostek biorących udział w procesie kształcenia – kształcenia zarówno siebie, jak i porządku społecznego, w jakim uczestniczą¹⁰.

Jak to już zostało wspomniane na początku niniejszych analiz, taki sposób odczytania przewodniej myśli Natorpa zasugerował swego czasu Sergiusz Hessen. Sam też twórczo rozwinął tę myśl w swych własnych analizach. Stwarza to podstawę do pogłębionych badań nad związkami łączącymi obu twórców. Kwestią tą na pewno warto jest się w przyszłości zająć¹¹. W świetle przedstawionej tu interpretacji, przede wszystkim myśl Natorpa, jak i Hessena, można określić mianem pedagogiki krytycznej. Rzecz jasna, nie chodzi tutaj o samą etykietkę, czy też próbę zaszeregowania obu autorów do jakiegoś współczesnego nurtu pedagogiki (w ramach takiej klasyfikacji Hessen to reprezentant pedagogiki kultury). Chodzi natomiast o wskazanie tkwiącego w pracach obu myślicieli krytyczno-emancypacyjnego potencjału, którego dostrzeżenie pozwoli nam od nich obu wiele się jeszcze nauczyć, o ile tylko będziemy w stanie

¹⁰ Jednym z najciekawszych wątków tak zarysowanej racjonalności emancypacyjnej jest nieusuwalne dla niej napięcie między Kantowskim w swej proveniencji roszczeniem uniwersalizacji norm moralnych, a sytuacyjną etyką bycia. Natorp podkreśla, że jedynie faktyczne urzeczywistnienie takiej etyki sytuacyjnej może zapobiec eskalacji konfliktów społecznych. Nie zmienia to wszelako faktu, iż konflikty te rodzą się w momencie, w którym wymóg powszechnej wolności i równości – zgłaszany przez Kanta – okazuje się wymogiem nie w pełni realizowanym. Etyka uniwersalistyczna i etyka sytuacyjna okazują się w takim ujęciu wzajemnie warunkować. O połączenie tych dwóch perspektyw – wbrew jednostronnym stanowiskom zajmowanym w sporze pomiędzy liberałami (zwolennikami etyki uniwersalistycznej), a komunitarianami (opowiadającymi się za etyką sytuacyjną) – upominał się przede wszystkim Paul Ricoeur (por. Ricoeur 2005: 454–493). Odczytanie w tym kontekście Natorpowskiej teorii kształcenia wykracza – niestety – daleko poza ramy niniejszego artykułu. Kwestię tę mogę tu jedynie zasygnalizować.

¹¹ Warto w tym kontekście zauważyć, iż Hessen, rozwijając niektóre wątki myśli Natorpa, podkreślał ich silne pokrewieństwo z propozycjami Johna Deweya. Stwarza to bardzo interesującą perspektywę interpretacyjną (por. Hessen 1997b: 78–107; Müller 2005: 216–219).

krytycznie zrekonstruować ich własną argumentację. A więc – o ile sami nau-
czymy się być krytyczni.

Bibliografia

- Gadacz T. 2009. *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Hessen S. 1933. *Das Problem der Autonomie der Bildung*, [w:] *Festgabe für Heinrich Rickert zum 70. Geburtstag am 25. Mai 1933*, hrsg. A. Faust, Konkordia, Bühl-Baden, s. 51–90.
- Hessen S. (I wyd. 1939). 1997a. *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Hessen S. (I wyd. 1938). 1997b. *Szkoła i demokracja na przełomie*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Honneth A. 2010. *Społeczna patologia rozumu. Intelktualne dziedzictwo krytycznej teorii*, tłum. R. Michalski, [w:] *Szkoła frankfurcka. Współczesne perspektywy*, red. S Czernak, J. Rolewski, Wydawnictwo Rolewski, Nowa Wieś k. Torunia, s. 31–56.
- Jegelka N. 1992. *Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik*, Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Kant I. 1971. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa.
- Kant I. 1972. *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałęcki, PWN, Warszawa.
- Müller C. 2005. *Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie – ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf*, Verlagen Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Natorp P. (I wyd. 1899) 1904. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Fr. Fromanns Verlag, Stuttgart.
- Natorp P. 1920. *Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung*, Verlag von Julius Springer, Berlin.
- Natorp P. (I wyd. 1909) 1923. *Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet*, N.G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, G. Braun, Marburg.
- Natorp P. 1925. *Vorlesungen über praktische Philosophie*, Verlag der Philosophischen Akademie, Erlangen.
- Natorp P. 1958. *Philosophische Systematik*, hrsg. H. Natorp, Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Noras A.J. 2012. *Historia neokantyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ricoeur P. 2005. *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.