

„Bildung — wychowaniem do autentyczności?” Neohumanistyczne vs. romantyczne rozumienie koncepcji samokształcenia¹

Anna Kopeć

Bildung — a way to authenticity?

Neohumanistic vs. romantic understanding of the process of self-formation

Abstract: The article claims that the modern problem with subjectivity, lack of the self, has got its roots in Romanticism and a mistake made then. At the turn of 18th and 19th century authenticity was mistakenly identified with self-creation. This identification is connected with a change of understanding the conception of self-formation, Bildung. In order to show the change, the article presents neohumanistic understanding of Bildung (focused on J. W. Goethe and W. Humboldt) and romantic one (focused of F. Schlegel). By confronting these two approaches, the article presents the thesis that Bildung which leads to being a self, having an identity, cannot postulate independency from the world. However, although a man is responsible for the shape of his character, the content needed for the self-formation lies beyond himself.

Keywords: authenticity, self-formation, Bildung, Neohumanism, Romanticism, identity

¹ Artykuł powstał w ramach grantu naukowego „Józef Tischner — polska filozofia wolności a myśl europejska” finansowanego przez Narodowy Program Rozwoju Humanistyki.

W drugiej połowie XX wieku podjęto próby restytuowania pojęcia charakteru. Jeszcze do niedawna uznanego za anachroniczne lub – co więcej – utopijne, gdyż treścią swoją próbujące oddać coś, co nie istnieje. Mistrzowie hermeneutyki podejrzeń oraz kontynuatorzy ich myśli uznali takie pojęcia jak „osobowość” czy „tożsamość” za niepotrzebne, służące tworzeniu iluzji. Podobne stanowisko zajmują tzw. sytuacjoniści. Jednak współcześnie, równoległe do koncepcji sytuacjonistycznych, pojawiło się kilka projektów eksponujących rolę tożsamości, proklamujących przywrócenie wagi pojęciu charakteru oraz konieczność jego moralnej oceny, a ponadto wysuwających jako ideał autentyczność. Po artykule G.E.M. Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, przede wszystkim na gruncie tzw. etyki cnót, zaczęto akcentować podmiotowy charakter etyki. Wedle etyków cnót czyny już nie podlegają ocenie w separacji, świadczą o autorze i można je jemu przypisać. Zadaniem jednostki jest nabycie pewnych stałych dyspozycji². Projekt oceny moralnej charakteru (w gruncie rzeczy nienowy, gdyż sięgający co najmniej Arystotelesa) pociąga za sobą z konieczności tezę o odpowiedzialności człowieka za jego kształt. Takie ujęcie przynosi *de facto* gotową definicję autentyczności. Autentyczność można przypisać charakterowi samodzielnie ukształtowanemu. Stwierdzenie to jednak może brzmieć utopijnie. Na czym owo samodzielne kształtowanie ma polegać? Gdzie szukać dla niego treści, tzn. czy owa samodzielność dotyczy zarówno formy, jak i treści, a więc równoznaczna jest samostanowieniu?

Problem indywidualności ukształtowanej na skutek autokreacji najgłośniej doszedł do głosu w romantyzmie. Wówczas wykreowanie własnej egzystencji na wzór dzieła sztuki świadczyło o przeżytych życiu, a celem jednostki było uformowanie się (*um sich zu bilden*)³. Dlatego też Charles Taylor w *Etyce autentyczności* autentyczność określa mianem

¹ Na temat współczesnej etyki cnót pisali m. in. Jacek Jaśtał oraz Natasza Szutta, zob. J. Jaśtał, *Natura cnoty*, Kraków 2009; *Współczesna etyka cnót: możliwości i ograniczenia*, pod red. N. Szuty, Warszawa 2010.

³ Zob. M.P. Markowski, *Poiesis. Friedrich Schlegel i egzystencja romantyczna* [w:] F. Schlegel, *Fragmenty*, przeł. C. Bartl, oprac. i wstęp M.P. Markowski, Kraków 2009, s. XV.

„dziecka romantyzmu”⁴. Jednak to właśnie wtedy, na przełomie XVIII i XIX wieku doszło także do błędnego utożsamienia pojęcia autentyczności z samostanowieniem⁵. Pomyłka ta była brzemienna w skutkach, gdyż utorowała drogę wszelkim kontestatorom podmiotowości. W niniejszym artykule doszukuję się przyczyny owej pomyłki w odmiennym rozumieniu wychowawczego ideału samokształcenia, formowania własnej osobowości, *Bildung*. Zarówno w romantyzmie, jaki i w poprzedzającym go neohumanizmie akcentowano rolę samokształcenia. Jednak, podczas gdy romantyzm służył raczej samostanowieniu, tzn. wyeksponowaniu własnej wolności podmiotu, cele neohumanizmu były bardziej złożone. W artykule zostaną zaprezentowane odmiennie ujęcia *Bildung*, przede wszystkim jego klasyczne, neohumanistyczne rozumienie, a w kontraście do niego jego romantyczny odpowiednik. Ideał samokształcenia, *Bildung*, nadal może stanowić przeciwagę dla wszelkich koncepcji sytuacyjnych, postulując etykę ufundowaną na samorozumieniu w oparciu o wartości przekraczające podmiot. *Bildung*, choć zakotwicza człowieka w świecie, co więcej czyni świat miejscem możliwym do zamieszkania, przestrzenią nieobcą, nie uzależnia jednak jednostki od okoliczności i obdarza ją wewnątrz tego świata autonomią.

Pojęcie samokształcenia (*Bildung*) pojawiło się na gruncie niemieckim, na przełomie XVIII i XIX wieku. Koselleck w swojej *Semantyce historycznej* podkreśla wagę tego zjawiska jako inicjującego edukację nowożytną oraz dezaktualizującego model edukacji opartej na biernym kopiowaniu wzorców⁶. Podobnie Gadamer, pisząc o kształceniu (*Bildung*), upatruje w nim początków nowożytności, pisząc o stuleciu Goethego jako o nam współczesnym⁷. *Bildung* dowartościowywało jednostkę, jej autonomiczność, zakładając różnorodność form, jakie może przybrać kształtowanie charakteru, gdyż w ramach tej koncepcji kształcenia odrzucone zostało przekonanie o istnieniu jednego wzoru. Dlatego też, szukając dla

⁴ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, Kraków 1996, s. 27.

⁵ Zob. tamże, s. 29.

⁶ R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, wybór i oprac. H. Orłowski, przeł. W. Kunicki, Poznań 2001, s. 426.

⁷ Zob. H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, wstęp i przekł. B. Baran, Warszawa 2007, s. 35.

Bildung odpowiednika w innych językach, należy wyeksponować jego zwrotny charakter. Takie pojęcia jak: ‘*self-formation*’, „samokształcenie” zdają się wychwytywać ten aspekt⁸. Owa samozwrotność stanowi równocześnie genezę *Bildung*, gdyż ma ono swój początek w autorefleksji, która skutkuje poczuciem wyobcowania jednostki. Zadaniem *Bildung* jest więc przywrócenie konkretnego człowieka światu, poprzez rozumiejące odnoszenie się do niego (do świata) uczynienie go przestrzenią nieobcą, czy – jak pisze Koselleck – poprzez „wintegrowanie świata w obręb własnej jaźni”⁹. W ten sposób uwidacznia się złożoność, swoista dialektyka *Bildung*, które służy formowaniu własnej osobowości, przy równoczesnym budowaniu określonego obrazu świata, interpretowaniu rzeczywistości. Ta zależność między jednostką a światem (w procesie kształtowania własnej osobowości) zostaje uwydatniona w przypisaniu szczególnej roli komunikacji. Charakter nie podlega biernemu kształtowaniu przez zewnętrzne wpływy, samokształcenie zawsze ma miejsce w dialogu. To samo-określenie jest procesem, który programowo nigdy się nie kończy, a jego istotą jest działanie. Akcentuje ono ponadto integralność człowieka, dowartościowując rolę jego zmysłów, wyobraźni, zrywa z instytucjonalnym rozumieniem edukacji prowadzonej do wykształcenia¹⁰. Wiedza jest nierozzerwalnie związana z *Bildung*, jednak nie wyczerpuje go. Celem *Bildung* jest pojedynczy człowiek, który jest odpowiedzialny za ukształtowanie własnych zdolności, wykorzystanie tkwiących w nim możliwości dla ukonstytuowania – w dialogu ze światem – własnej osobowości.

„Bildung” jako osvajanie świata (Johann Wolfgang von Goethe)

Twórcą, który szczególnie wyeksponował ideał *Bildung* i uczynił go przedmiotem swoich dzieł (zwłaszcza słynnej *Bildungsroman*, *Lata nauki i wędrówki Wilhelma Meistra*)

⁸ Zob. Koselleck, *dz. cyt.*, s. 418. Swoją uwagę pojęciu *Bildung* poświęcił także Gadamer, który w *Prawdzie i metodzie* analizuje możliwe pojęciowe ekwiwalenty *Bildung*, przedkładając jednak niemieckie *bilden* nad *formen*. Zob. H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 37.

⁹ Tamże, s. 419.

¹⁰ Tamże.

jest Goethe. Rozumiał on jednak *Bildung* przede wszystkim jako ideał samokształcenia, którego celem jest ukonstytuowanie się osobowości gotowej do funkcjonowania w obrębie wspólnoty, gotowej do „zamieszkania w świecie”. Swoją koncepcję opierał na podstawowym założeniu dotyczącym ludzkości. Ludzkość to nie zbiór zatomizowanych jednostek, monad, lecz to „zespoleń sił”, całość, która współtworzy świat. Człowieczeństwo jest czymś uniwersalnym, wiążącym i zobowiązującym wszystkich ludzi. Dlatego Goetheańskie *Bildung* – na co zwracały uwagę Maria Janion oraz Maria Żmigrodzka – jest kształtowaniem własnego człowieczeństwa, dorastaniem do niego¹¹. Owo kształtowanie swojej osobowości, a więc nadanie różnicującej formy uniwersalnemu człowieczeństwu, nie może odbyć się przy abstrahowaniu od zewnętrżności. *Bildung* jako koncepcja samowychowania nie wyklucza autorytetów, zakłada istnienie pewnych wzorców. *Bildung* nie może obejść się bez ideału jako wzorca dla pracy nad sobą, nad formowaniem własnego człowieczeństwa. Aby odkryć owe wzorce, potrzebna jest wiedza. Goetheańskie *Bildung* jednak nie sprowadza się do niej. Poznane zasady, normy należy zinterioryzować, świadomie uczynić swoimi. Napotkanym zdarzeniom musi towarzyszyć refleksja nad tym, co słuszne. Dlatego zdobyciu wiedzy towarzyszy kształcenie postawy moralnej. I choć uzasadnienia dla tego, co słuszne, szuka się w świecie, to jednak przyjęcie za swoje określonych norm jest efektem samodzielnej decyzji, jest wyrazem dojrzałości¹². Goetheańska *Persönlichkeit* nie może zostać uformowana w izolacji, nie jest efektem Novalisowskiej podróży w głąb siebie¹³, dlatego kształceniu, którego celem jest wykształcenie się osobowości – oprócz zdobywania wiedzy i wypracowywania określonej postawy moralnej – towarzyszy wychowanie kulturalne: kształtowanie własnej wrażliwości, świadomość tradycji. Wreszcie ową osobowość wieńczy zadomowienie się w społeczeństwie, gotowość do

¹¹ Zob. M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, Kraków 1998 (niniejszy fragment artykułu poświęcony Goethemu wiele zawdzięcza tej interpretacji Goetheańskiego *Bildung*).

¹² Zob. tamże.

¹³ Zob. Novalis, *Henryk von Ofterdingen*, BN II 247.

pełnienia określonych ról, gdyż ów proces samowychowania, tj. samodzielne kształtowanie własnej osobowości, na skutek konfrontacji z tym, co na zewnątrz – choć przyczynia się do szczęścia jednostki – ma na celu przede wszystkim współtworzenie społeczeństwa, realizowanie człowieczeństwa w ramach określonej wspólnoty, a ponadto odnalezienie się w świecie, tj. uczynienie go swoim, tj. nieobcym. Samokształcenie dokonuje się w świecie i niejako dla świata, jest to proces, który konstytuuje jednostkę w dialogu z rzeczywistością. *Bildung* – zdaniem Tomasza Manna – jest swego rodzaju medium między jednostką a światem (pisał on o Goethem, iż ten pojmował „psychologiczny związek autobiograficznego samokształcenia i samospelnienia z myślą wychowawczą w ten mianowicie sposób, że idea wychowawcza tworzy przejście, most między światem wewnętrznej osobowości ludzkiej a światem społeczności”¹⁴). Samokształcenie służy ukonstytuowaniu się jednostki zdolnej do współtworzenia rzeczywistości, zadomowionej w świecie, gdzie własne „ja” nie stanowi przeciwwagi dla niego, nie jest miejscem ucieczki, lecz może zaistnieć, tylko nabierając treści z tego, co na zewnątrz, dokonując samodzielnie wyboru, przy czym treść owego samookreślenia ma charakter wiążący.

Ważną cechą Goetheańskiego *Bildung* jest fakt, iż samokształcenie w zasadzie nigdy się nie kończy. Dążenie do bycia sobą ma procesualny charakter. Goethe podkreśla jego wagę i choć „błądzi człowiek, póki dąży”¹⁵, to owo dążenie obdarza sensem życie jednostki. Owo dążenie do siebie – tu Goethe antycypuje myśl romantyczną – jest równocześnie transcendowaniem własnej kondycji, przekraczaniem własnych ograniczeń. Jednakże może ono prowadzić do samoograniczenia, które świadczy o wolności, choć nie służy jej manifestacji, lecz realizacji określonej idei. Wyeksponowanie wagi społeczeństwa sprawia, iż dążenie nabiera szczególnego znaczenia, swą ważnością wykracza poza życie jednostki, obejmuje wspólnotę. Skoro samokształcenie jest swego rodzaju imperatywem, Goethe upatruje wzoru egzystencji w *vita activa*, podkreślając wagę działania. Goetheańskim ideałem będzie życie czynne, formowanie swojej osobowości

¹⁴ Cyt. za: M. Janion, M. Żmigrodzka, *dz. cyt.*, s. 50.

¹⁵ J.W. Goethe, *Faust*, przeł. J. Paszkowski, Kraków 2006, s. 15.

w działaniu, poprzez działanie dorastanie do własnego człowieczeństwa.

Goetheańska koncepcja *Bildung*, samokształcenia, ma kompleksowy charakter i ujmuje człowieka integralnie, kładąc nacisk zarówno na wiedzę, jak i moralność, obyczaje, kulturę, społeczeństwo. I choć w tym ujęciu człowiek sam siebie kształtuje, materiał dla owego kształtowania czerpie ze świata, to w nim ma odnaleźć ideały, wzorce, które pozwolą mu na uformowanie własnej osobowości. Zaakcentowanie wagi świata zewnętrznego (Goetheański podmiot nie z siebie wywodzi swój świat) nie pociąga za sobą postulatu kontemplacji, koncepcja *Bildung* ma praktyczny charakter. Stwarza warunki do odpowiedzialnego kreowania życia w ramach społeczeństwa, w obrębie wspólnoty. Takie działanie jest najlepszym sposobem realizacji własnej wolności.

„Bildung” jako odpowiedzialność za kształt „człowieczeństwa” (Wilhelm von Humboldt)

Goethe jako autor *Bildungsroman* wpłynął znacząco nie tylko na romantyzm, romantyczną odmianę *Bildung* (dla której stanowił negatywne tło), lecz także na jednego z najistotniejszych teoretyków tej koncepcji, założyciela Uniwersytetu Berlińskiego, Wilhelma von Humboldta. Jakkolwiek Goethe jako klasyk weimarski antycypuje niektóre tendencje romantyczne, miejsce Humboldta w historii idei jest trudne do określenia. Sytuuje się on, jak gdyby, na styku koncepcji klasycznych oraz romantycznych. Zwłaszcza na początku, zafascynowany filozofią Kanta, ujmuje człowieka integralnie, w wychowaniu akcentując nie tylko rolę intelektu, ale także emocji, intuicji oraz wyobraźni. Humboldtowska koncepcja *Bildung* ufundowana jest na określonym rozumieniu idei ludzkości, człowieczeństwa. Humboldt był przekonany o pierwotnej jednorodności świata. Tym, co wedle niego stanowi początek partykularności, indywidualności, jest akt refleksji. Człowiek poprzez swoją refleksję wprowadza różnicę w świat¹⁶. Dostrzegając

¹⁶ Zob. Wstęp [w:] W. Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, wybór, wstęp, przekł. E.M. Kowalska, Warszawa 2002.

swoją odmienność, separuje się od sfery przedmiotów. W akcie refleksji doświadcza siebie w swojej odmienności. Jednak tak ujęta podmiotowość ma charakter monadyczny. Skończone jednostki, separując się w akcie refleksji od sfery przedmiotów, odkrywając własną poszczególność, przypominają Leibnizjańskie monady. Tym, co wedle Humboldta może umożliwić komunikację skończonym jednostkom, jest ponadjednostkowa, lecz obejmująca każde indywiduum nieskończona idea. Tą ideą jest ludzkość, człowieczeństwo. Humboldt jednak, posługując się tym pojęciem, nie przypisuje mu żadnej abstrakcyjnej treści oraz nie obdarza owej idei samodzielnym istnieniem. Idea ludzkości pojawia się wraz z każdym indywiduum. Na jej treść składają się nieskończone możliwości rozwoju. Człowieczeństwo – jako idea – ma charakter nieskończony, gdyż nie ma granic dla rozwoju człowieka¹⁷. Humboldt, bliski Pico Mirandoli, upatruje w człowieczeństwie różnorodnych możliwości, przy czym nie projektuje żadnego konkretnego celu, ku któremu realizacja owej idei, tj. idei ludzkości, ma zmierzać. Pewne jest jednak to, iż człowieczeństwo jest tym, co łączy jednostki. Z odkrycia tego, co wspólne, rodzi się wspólnota, możliwość porozumienia.

Z uwagi na fakt, iż poza nieskończoną możliwością rozwoju idea ludzkości nie ma dodatkowej treści, każdy człowiek jest zmuszony sam owo pojęcie („ludzkości”) wypełnić, to znaczy samodzielnie ukształtować swoje człowieczeństwo, ukonstytuować osobowość. *Bildung* jest więc realizacją idei ludzkości w jednostce, realizacją człowieczeństwa w człowieku. Życie konkretnego człowieka polega na nadawaniu treści własnemu człowieczeństwu, tj. na permanentnym rozwoju. Przy czym, jak konstatuje Humboldt (który choć bliski antycznym wzorom i w tym sensie klasyczny, równocześnie zwiastuje nowoczesność), *Bildung* nie ma określonego wzoru osobowościowego. W *Rozważaniach o dziejach powszechnych* stwierdza: „Błędy w obecnym poglądzie na dzieje świata polegają na tym [...], że spełnienie rodzaju ludzkiego upatruje się w osiągnięciu jednej, powszechnej, abstrakcyjnie pojętej doskonałości, a nie w rozwijaniu bogactwa wielkich indywidualnych form”¹⁸.

¹⁷ Zob. tamże.

¹⁸ W. Humboldt, *Rozważania o dziejach powszechnych*, [w:] W. Humboldt, *dz. cyt.*, s. 17.

Każdy indywidualnie, samodzielnie nadaje sens pojęciu człowieczeństwa. Podstawą Humboldtowskiej antropologii jest „człowiek pojedynczy”¹⁹ (*der einzelne Mensch*), a więc samodoskonalenie ma indywidualny charakter.

Mimo wolności w kształtowaniu własnej osobowości, człowiek może się formować, osiągnąć samoświadomość tylko w świecie. Warunkiem formowania, kształtowania własnego charakteru jest tzw. „różnorodność sytuacji” (*Mannigfaltigkeit der Situationen*)²⁰. Humboldt, choć bliski romantyzmowi, w chwilach, gdy eksponuje integralność człowieka, dowartościowując rolę zmysłów i wyobraźni, daleki jest od przeciwstawiania konkretnej jaźni, tożsamości, światu. Świat, owa różnorodność, ukonstytuowana na mocy refleksji, jest warunkiem możliwości autokonstytucji. Dostarcza materiału do samookreślenia. W tym procesie kluczowa jest obecność innych ludzi, gdyż każdy na swój sposób nadaje treść pojęciu „ludzkość”, każdy w odmienny sposób się kształtuje. A Humboldt miał świadomość tego, iż samookreślenie odbywa się zawsze w dialogu (pisał: „człowiek – to jego cecha dystyngtywna – jest zwierzęciem towarzyskim, ponieważ potrzebuje innego człowieka nie do obrony, pomocy [...], lecz dlatego że **wznosi się do świadomości swojego Ja** [podkreślenie autorki], a Ja bez Ty jest w jego pojęciu i odczuciu niedorzecznością”²¹). Ów dialog jest nieustanną konfrontacją z tym, co inne, obce, a poprzez to niejako dochodzeniem do tego, co bliskie. Poprzez konfrontacje z tym, co na zewnątrz niego, podmiot osiąga samorozumienie.

Do prowadzenia dialogu konieczne są jednak jeszcze dwa warunki, które obok „różnorodności sytuacji” umożliwiają *Bildung*: język oraz wolność. Idea „języka i wolności”²² jest tym, co wyodrębnia człowieka z porządku natury. Umożliwia rozwój. O ile pojęcie wolności do samostanowienia, autonomiczności potwierdza jego fascynację Kantem, o tyle Humboldt większą wagę od poprzedników przykładą do kwestii

¹⁹ Zob. M. Chmieliński, *Atomizm a indywidualizm. Rozważania nad myślą polityczną i prawną Wilhelma von Humboldta*, Łódź 2004, s. 36.

²⁰ Cyt. za: B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 65.

²¹ W. Humboldt, *dz. cyt.*, s. 14.

²² Tamże, s. 10.

języka, czyniąc go fundamentem samoświadomości (w ten sposób antycypując współczesność). Jako lingwista, znawca języków dostrzegł on zbieżność języka i myśli, języka i kultury. Język wiązał Humboldt organicznie z naturą ludzką, głosząc tzw. aprioryzm językowy²³. W tym ujęciu język jest specyficznie ludzką właściwością. Człowiek uświadamia ją sobie dzięki refleksji, gdy odkrywa to, co obce, wtedy także odkrywa język jako swego rodzaju medium między tym, co obce, światem, a samym sobą. Człowiek może odnaleźć się w świecie, porządkować go, zmieniać podług własnych rozstrzygnięć, tylko wówczas, gdy owa rzeczywistość będzie ustrukturyzowana językowo, to znaczy, gdy naturę przemieni w kulturę. Gdy to, co go otacza, zacznie porządkować poprzez język. To kultura jest przestrzenią realizacji człowieczeństwa. Owo porządkowanie przez język dotyczy także kwestii *Bildung*. Człowiek dzięki refleksji odkrywa, iż mediacyjna funkcja języka nie służy tylko zrozumieniu świata, ale także własnej osobowości, samego siebie. Dzięki językowi człowiek może nadać formę pojęcia własnym wrażeniom, zracjonalizować własne odczucia. Nazywając je, artykułując to, co w nim już jest obecne, człowiek dochodzi do samoświadomości, samorozumienia. Ten proces ma jednak ciągły charakter, gdyż owo samorozumienie nie ma nigdy kompletnego charakteru, kształtowanie własnej osobowości nigdy się nie kończy. Język w owym kształtowaniu odgrywa fundamentalną rolę. Kształtowaniu siebie towarzyszy praca nad językiem, tj. nad wyrażaniem własnych odczuć odpowiednim pojęciem, tak aby stały się jasne, dla doznającego, ale także, aby prowadziły do zrozumienia go przez innych, do uznania, do zaistnienia w społeczności (o języku Humboldt pisał: „Nie jest on wytworem (*Ergon*), lecz czynnością (*Energieia*) [...] Jest on mianowicie ustawicznie powtarzającą się pracą ducha, pragnąc artykułowany dźwięk uczynić zdolnym do wyrażania myśli.”²⁴). Dzięki językowi możliwa jest tożsamościotwórcza relacja z innymi jednostkami. Dzięki językowi owe jednostki mogą przybrać formę wspólnot. Ze względu na zbieżność języka z myśleniem do szczególnej roli (z uwagi na jego językowy, a więc tożsamościowy

²³ Zob. B. Andrzejewski, *dz. cyt.*, s. 150, 151.

²⁴ Cyt. za: B. Andrzejewski, *dz. cyt.*, s. 157.

fundament) urasta naród. W ramach tej wspólnoty jednostka samodzielnie się określa poprzez język, zapoznając się z obecnymi w niej wzorcami, uczestnicząc w kulturze.

Chcąc jednak mówić o Humboldtowskiej wizji kształtowania własnej osobowości, warto jednak przywołać jeszcze jeden element. Warunkami dla *Bildung* są (wspomniane już): różnorodność sytuacji, wolność oraz język. Jednak do procesu samokształcenia w dużym stopniu przyczynia się także sztuka, a mówiąc językiem Humboldta, piękno. Piękno rozumiał on klasycznie, odwołując się do starożytnych Greków. Upatrywał w nim przede wszystkim harmonii, zachowania odpowiedniej miary. W Grekach cenił głównie ich troskę o wszechstronny rozwój człowieka (*kalokagatia*) oraz samoświadomość w dążeniu do ideału²⁵. Piękno ujęte jako harmonia może mieć wychowawczy charakter. Humboldtowskie *Bildung* bliskie jest więc greckiej *paidei*, gdyż jego celem jest „możliwe najwyższe i najbardziej proporcjonalne doskonalenie sił i zdolności jako całości dla osiągnięcia harmonijnej pełni osobowości”²⁶.

Choć Humboldtowska koncepcja *Bildung* nie ma określonego wzoru, a myśliciel akcentuje wolność i samodzielność jednostki w formowaniu własnego charakteru, nie oznacza to jednak, iż samostanowienie dokonuje się w aksjologicznej próżni. Skoro owo kształtowanie odbywa się zawsze poprzez konfrontację z innymi ludźmi, w ramach określonego społeczeństwa oraz kultury, człowiek nie z siebie wywodzi treść do autokonstytucji, choć treść dla niej staje się wiążąca tylko i wyłącznie na mocy decyzji jednostki. A więc owo zakotwiczenie się w zewnętrznym porządku, nie narusza wolności jednostki, lecz jest jej realizacją. Ponadto, Humboldt ujmuje kształtowanie własnej osobowości w formę samodoskonalenia. Doskonalenie wymaga obecności ideału, nie niesie za sobą samowoli, radykalnego indywidualizmu odrzucającego to, co na zewnątrz podmiotu. Samokształtowanie jest więc oparte na wymaganiach stawianych samemu sobie, w wypadku Humboldta na odpowiedzialności za treść pojęcia „człowieczeństwo”, „ludzkość”, gdyż każda jednostka swoim życiem nadaje znaczenie tym pojęciom. Humboldt

²⁵ Zob. tamże, s. 39.

²⁶ Cyt. za: M. Chmieliński, *dz. cyt.*, s. 39.

stawia przed człowiekiem imperatyw samodoskonalenia, konieczność rozwoju, zakładając równocześnie, iż człowiek na mocy własnej refleksji może dojść do tego, co słuszne²⁷. Humboldtowskie *Bildung* jest więc zobowiązaniem własnym człowieczeństwem. Troska o tożsamość ma w tej koncepcji uniwersalny charakter. Idea ludzkości, która jest tym, co przekracza skończoność, a której treść jest synonimiczna z rozwojem, realizuje się w życiu konkretnych jednostek. Humboldtowskie *Bildung* jest więc troską o własną osobowość, a poprzez to troską o ludzkość.

„Bildung” – wychowanie do wolności (Friedrich Schlegel)

Odmienne rozumienie *Bildung* – które wpłynęło na błąd, który spostrzegł Charles Taylor, tj. utożsamienia autentyczności z samostanowieniem – zaproponowali romantycy. Za teoretyka romantycznego *Bildung* można uznać Friedricha Schlegla. Autokreacja jest wedle Schlegla celem wszelkiego działania. Owo *Bildung*, samokształcenie, nie jest już jednak interioryzowaniem tego, co na zewnątrz, czynieniem własnym tego, co obce. Romantyczne kształcenie (*Bildung*) jest oparte na autonomicznym kreowaniu rzeczywistości, samodzielnej interpretacji. Ta kreacja odbywa się przede wszystkim w języku i może przybrać całkowicie dowolny kształt ze względu na różnorodność rzeczywistości i brak uprzywilejowanej perspektywy, uprzywilejowanego dostępu do niej²⁸. Romantycy jenajscy zakładali jedność rzeczywistość, przyjmując istnienie uniwersum. Jednak uznawali, że jego swoistym *modus vivendi* jest różnorodność. Rzeczywistość może się manifestować na nieskończenie wiele sposobów.

²⁷ Zob. uwagi Chmielińskiego o Humboldtowskim „optymizmie antropologicznym”, tamże, s. 53.

²⁸ Profesor Markowski czyni z interpretacji *modus vivendi* romantycznej egzystencji, gdy pisze: „dla Schlegla rzeczy przekształcają się w kształty jedynie w efekcie ich interpretacji, uzależnionej od jednostkowej perspektywy egzystencji, od jednostkowej formacji, od partykularnej perspektywy twórczej. *Człowiek żyje nie po to, aby być szczęśliwym i nie z obowiązku działania, ale po to, żeby się wykształcić i uformować [um sich zu bilden].* Egzystencja jest kształceniem, które nie ma końca.” Zob. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 309.

Wśród podejmujących próby charakterystyki świata najbliższy prawdzie jest ten, który nie daje się zwieść pozornej oczywistości. Z tego też względu pozycję wyjątkową zajmuje artysta, który swoją twórczością romantyzuje rzeczywistość, podnosi ją do potęgi, tzn. nie przystaje na to, co oczywiste, lecz szuka tego, co niezwykle²⁹. Akcentuje niejasność rzeczywistości, jej potencjalność. Łączy sprzeczności, syntetyzuje różne ujęcia. Romantycy jenajscy – przekonani o jedności różnorodnej rzeczywistości – podejmowali próbę stworzenia encyklopedii, która będzie integrowała naukę z poezją, filozofią z filologią. W takim rozumieniu rzeczywistości nikną podziały, nauka przyjmuje formę sztuki, sztuka natomiast traktuje o tym, co do tej pory było domeną nauki. Do zatarcia granicy dochodzi także między sztuką a życiem.

Romantyczne *Bildung* jest odpowiedzią na rzeczywistość, cechującą się formą otwartą, na wielość różnorodnych możliwości. Poszerzanie własnej świadomości, własnych możliwości egzystencjalnych to główna cecha romantycznego *Bildung*³⁰. Owo kształcenie (*bilden*) jest więc wielorakim doświadczaniem rzeczywistości. Przy czym, to, co empiryczne zostaje zapośredniczone poprzez język („Myśląc o faktach, już je odnosimy do pojęć – z pewnością nie jest to obojętne, do jakich”³¹). „Osobowość” jest tym, co determinuje doświadczanie świata. To ona rozstrzyga o pojęciach, w które ujęta zostaje rzeczywistość. Ona kieruje uwagę jednostki na to, co w świecie może być jej przydatne do autokonstytucji. Ta „osobowość” warunkująca interakcje ze światem zdaje się jednak pozbawiona treści (stąd cudzość). Tym jednak, co oddaje jej charakter, jest wolność. Schlegla można interpretować jako filozofa egzystencji. Na miano egzystencji zasługuje tylko takie istnienie, dla którego fundamentem jest wola jednostki³². Ona rozstrzyga o kształcie życia, a także o kształcie konkretnej tożsamości (zawsze wtórnej wobec wolności). Romantyczne *Bildung* jest więc samostanowieniem, świadomym kreowaniem życia; jest romantyzowaniem, a więc interpretowaniem

²⁹ Zob. M.P. Markowski, *Poiesis...*

³⁰ Zob. F. Schlegel, *Fragmenty*, s. 101 (przypis).

³¹ Tamże, s. 86.

³² Zob. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 310 (przypis).

świata przez „filtr jednostkowej egzystencji”³³. *Bildung* jest tożsame z potęgowaniem istnienia, a więc realizowaniem wielu możliwości, poprzez odgrywanie różnych ról (nierazko wewnętrznie sprzecznych), łączeniem przeciwieństw, wielorakim doświadczaniem świata. Istotnym jest jednak, aby u podstawy wszystkich tych doświadczeń leżała wola jednostki. Na podstawie własnych przeżyć, rozstrzygnięć, dokonuje ona uniwersalizacji, konstruuje wiedzę o świecie. Owa „osobowość” warunkująca interakcję ze światem nie jest już Goetheańską *Persönlichkeit*, w zasadzie można ją sprowadzić do autonomicznej woli, gdyż abstrahuje ona od wszelkich określeń, upatrując w potencjalności, w zgodzie na paradoks, w „absolutnej syntezie absolutnych antytez”³⁴, własnej wolności. Tak pojęta jaźń jest zadaniem człowieka. *Bildung* jako samokształcenie, świadome formowanie swojej egzystencji rozstrzyga *de facto* o istnieniu. Dlatego też, o tych, którzy zaniedbują *Bildung*, tj. bezrefleksyjnie zdają się na rzeczywistość, Schlegel napisze: „Większość ludzi to – jak światy możliwe Leibniza – jedynie równoprawni kandydaci do istnienia. Mało jest takich, którzy istnieją”³⁵. A w innym fragmencie stwierdzi: „Każdy niewykształcony człowiek jest karykaturą samego siebie”³⁶.

Schlegel stawia przed jednostką zadanie autokonstytucji. Celem *Bildung* jest ukonstytuowanie się absolutnie wolnej jednostki, która ingerując w świat, nabywa doświadczeń, jest jednak od owego świata niezależna. Zestawiając tożsamość z dziełem artystycznym Schlegel pisze: „Dzieło jest uformowane wtedy, gdy wszędzie jest ostro odgraniczone, ale wewnątrz siebie pozostają niewyczerpywalne; gdy jest sobie całkowicie wierne, wszędzie równe, a jednak ponad siebie wyniesione”³⁷. Kluczowa dla Schleglowskiego *Bildung* jest więc niezależność jednostki od świata, oraz możliwość transcendowania własnej kondycji. *Bildung* – jako samostanowienie – w odezwaniu od wpływów zewnętrżności (to, co zewnętrzne zostaje

³³ Zob. tamże, s. 338. A dalej Markowski wyjaśnia: „Romantyzowanie to upowszechnienie tego, co jednostkowe, to wpisanie tego, co poszczególne, w przestrzeń kultury”.

³⁴ F. Schlegel, *Fragmenty*, s. 64.

³⁵ Tamże, s. 45.

³⁶ Tamże, s. 51.

³⁷ Tamże, s. 101.

obdarzone sensem na skutek interpretacji jednostki) jest procesem, który nigdy nie dobiegnie końca. Programowo zakończyć się nie może, gdyż celem romantycznego *Bildung* nie jest wykształcenie określonej osobowości, lecz pełne wykorzystywanie własnej wolności, potęgowanie istnienia poprzez świadome odgrywanie różnych ról. Schleglowskie *Bildung* jest świadomym kształtowaniem własnej egzystencji na wzór dzieła sztuki, przy czym artystę nie wiąże własne dzieło. Ważny jest sam akt kreacji, a więc manifestacja wolności.

Skutki romantycznej pomyłki

W romantyzmie *Bildung* zmieniło swój cel, a poprzez to zmodyfikowany został sam proces samokształcenia. Podczas gdy w koncepcji Goethego czy Humboldta celem było wykształcenie własnej osobowości, moralna odpowiedzialność za treść takich pojęć jak „człowieczeństwo” czy „ludzkość”, w romantyzmie nie chodzi już o tak rozumianą osobowość, a stawką *Bildung* jest wolność. Kształcenie służy manifestacji własnej wolności. Zmianie celu towarzyszy także zmiana w podejściu do świata. W koncepcjach neohumanistycznych samodoskonalenie było swego rodzaju ideałem moralnym, dokonywało się w konfrontacji ze światem, to tam podmiot znajdował materiał do samookreślenia. Istotny był sam fakt dążenia, formowania własnej osobowości, jednak swoistej wagi nadawało mu istnienie zewnętrznych wzorców. W przypadku romantycznego *Bildung* ważny jest sam akt kreacji, zamienianie własnych możliwości twórczych. Podmiot nie szuka już samookreślenia, samorozumienia w świecie, lecz kreuje ów świat, chcąc dać wyraz własnym możliwościom. Szuka w nim siebie, tj. pola dla realizacji własnej wolności.

To zmiana w podejściu do *Bildung* przyczyniła się do opisanej przez Charlesa Taylora pomyłki, która doprowadziła do utożsamienia autentyczności z samostanowieniem. Utożsamienie to miało we współczesności poważne konsekwencje, gdyż – na skutek alienacji i obarczenia jednostki odpowiedzialnością za wszelki sens – doprowadziło podmiot do samozwątpienia. Źródeł tej pomyłki można doszukiwać się w zmianie rozumienia procesu samoformowania, kształtowania własnej osobowości. Odseparowanie jednostki od świata,

to znaczy – jak pisze Taylor – zignorowanie wszystkiego, co „przekracza indywidualny podmiot”³⁸, doprowadziło ów podmiot do samozwątpienia. Początek separacji można dostrzec w romantyzmie jenajskim. Wówczas, przy zaakcentowaniu wagi świadomej autokreacji, ideału autentyczności, pomyłono – operując językiem Taylora – sposób i treść. Fakt, iż swoje życie należy kształtować samodzielnie, odpowiedzialnie formując swój charakter, nie pociąga za sobą tezy, iż treść owej konstytucji „musi być również samozwrotna”³⁹.

Przedstawiona w niniejszym artykule Humboldtowska wizja *Bildung* ujmuje osobowość, charakter jako swego rodzaju ideał moralny, coś, ku czemu należy dążyć. *Bildung*, które służy budowaniu charakteru, nie może wyczerpywać się w zdobywaniu wykształcenia, dlatego prócz wiedzy, mieści w sobie troskę o moralność, kulturę, relacje międzyludzkie. Takie kompleksowe rozumienie *Bildung* przywraca człowiekowi światu i nadaje sens pracy nad sobą. Może służyć za wzór także współcześnie, gdy już zdano sobie sprawę z romantycznej pomyłki. *Bildung* jako świadome formowanie własnego charakteru przywraca sens pojęciu „autentyczność”, gdyż przywraca treść konkretnej tożsamości, przypisuje jednostce określoną charakterystykę. Pojęcie autentyczności nie oznacza sprowadzenia świata do „ja”, lecz opiera się na samorozumieniu, które z kolei można uzyskać tylko poprzez konsekwentne, zobowiązujące kształtowanie siebie w oparciu o to, co ową „sobość” przekracza. Tak pojęte *Bildung* chroni człowieka przed bezsenssem. Dzięki temu, iż owo kształtowanie zawsze odbywa się w dialogu, zabezpiecza jednostkę przed solipsystyczną alienacją, gdyż prowadzi ją do bycia uznaną. Akcentuje wyjątkowość jednostki, włączając ją w obręb tego, co wspólne.

Bibliografia

Andrzejewski B., *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

Anscombe G.E.M., *Modern Moral Philosophy*, <http://www.pitt.edu/~mthomps/ readings/mmp.pdf>

³⁸ Ch. Taylor, *dz. cyt.*, s. 25.

³⁹ Tamże, s. 66.

- Chmieliński M., *Atomizm a indywidualizm. Rozważania nad myślą polityczną i prawną Wilhelma von Humboldta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, wstęp, przekł. B. Baran, PWN, Warszawa 2007.
- Goethe J.W., *Dzieła wybrane*, wybór, wstęp S. H. Kaszyński, PIW, Warszawa 1983.
- Goethe J.W., *Faust*, przekł. J. Paszkowski, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006.
- Humboldt W., *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, wybór, wstęp, przekł. E.M. Kowalska, PWN, Warszawa 2002.
- Humboldt W., *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, przekł. i oprac. E.M. Kowalska, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, Aureus, Kraków 1998.
- Jaśtał J., *Natura cnoty*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.
- Koselleck R., *Semantyka historyczna*, przekł. W. Kunicki, wybór i oprac. H. Orłowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2001.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013.
- Mirandola P., *Mowa o godności człowieka*, przekł. i przypisy Z. Nerczuk, M. Olszewski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2010.
- Novalis, *Henryk von Ofterdingen*, BN II 247.
- Schlegel F., *Fragmety*, przekł. C. Bartł, oprac. i wstęp M.P. Markowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Znak, Kraków 1996.
- W poszukiwaniu moralnego charakteru*, pod red. A. Szutty, N. Szutty, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2015.
- Współczesna etyka cnót: możliwości i ograniczenia*, pod red. N. Szutty, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2010.

