

Sylwia Słowińska

KONCEPCJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO FRYDERYKA SCHILLERA – INSPIRACJA DLA EDUKACJI KULTURALNEJ DOROSŁYCH?

1. Konteksty koncepcji Fryderyka Schillera

Życie i aktywność twórcza Fryderyka Schillera przypadły na drugą połowę XVIII wieku i pierwsze dziesięciolecie następnego stulecia. Przyszło mu zatem współuczestniczyć w czasach o wielkiej doniosłości dla kultury i historii europejskiej. Był to również okres niezwykle ożywienia umysłowego i „fermentu ideowego” w kulturze niemieckiej, związanego z ogólnoeuropejskim kryzysem światopoglądu oświeceniowego¹. Dynamicznie rozwijający się ruch umysłowy zaowocował w niemieckiej kulturze tamtego czasu kilkoma znaczącymi nurtami. Był to po pierwsze okres „burzy i naporu”, który częściowo kontynuował idee oświecenia, ale także wnosił opozycyjny wobec jego ideałów element irracjonalności, uczucia, fantazji, buntu i niepokoju, afirmację natury, wynoszonej ponad zdobycze intelektu i nauki. Przypadający na ostatnie dwa dziesięciolecia XVIII wieku klasycyzm niemiecki to apogeum niemieckiej myśli tego okresu. U schyłku wieku XVIII miał miejsce zwrot ku idealizmowi i antyoświeceniowemu irracjonalizmowi, a początek kolejnego stulecia to dominacja niemieckiego romantyzmu ze sławnymi przedstawicielami tego nurtu J.G. Fichtem i F.W.J. Schellingiem².

Fryderyk Schiller był nie tylko uważnym obserwatorem i wnikliwym komentatorem swej epoki, ale także jednym z najważniejszych jej współtwórców. Na jego dzieło składa się refleksja filozoficzna i twórczość poetycka, poruszająca najważniejsze problemy epoki. Najprawdopodobniej funkcjonujący dziś w literaturze przedmiotu termin „wychowanie estetyczne” wywodzi się właśnie z twórczości Fryderyka Schillera, a mianowicie z *Listów o wychowaniu estetycznym człowieka*³, które uważa się za szczytowe osiągnięcie jego myśli filozoficznej. Jednakże obecnie termin ten najczęściej używany jest w znaczeniu odmiennym od schillerowskiego. Przeważnie wiązany jest z kształtowaniem gustu estetycznego, wrażliwości na piękno, rozwijaniem kultury estetycznej.

¹ M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Warszawa 1970, s. 10-11.

² B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 12-14.

³ F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka oraz inne rozprawy*, Warszawa 1972.

W drugim szerszym rozumieniu wychowanie estetyczne utożsamiane bywa z wychowaniem przez sztukę i do (dla) sztuki. Natomiast w niemieckiej literaturze przedmiotu interpretacje *Listów* zmierzają w całkowicie odmiennym kierunku, bowiem wizję tę określa się koncepcją wychowania polityczno-estetycznego⁴ lub koncepcją wychowania estetycznego jako propedeutyki wychowania do wolności politycznej⁵.

Warto podkreślić, że swoje poglądy na temat wychowawczego oddziaływania sztuki Schiller formułował wiele lat przed stworzeniem sławnego traktatu o wychowaniu estetycznym. Już w okresie swojej wczesnej twórczości, gdy działał jako dramaturg w teatrze w Mannheim, skonstruował koncepcję „sceny teatralnej jako instytucji moralnej” i kształcenia świadomości narodowej poprzez teatr⁶. W rozprawie na temat zadań teatru pt. *Die Schaubühne als moralische Anstalt* zaprezentował oświeceniowy w duchu pogląd na temat teatru jako instrumentu oddziaływania wychowawczego. Zdaniem Fryderyka Schillera teatr w stopniu o wiele większym niż jakakolwiek inna instytucja państwowa powinien być szkołą wiedzy praktycznej, drogowskazem życia obywatelskiego i kluczem do najbardziej skrytych zakątków ludzkiej duszy⁷. Był on przekonany, że narodowa scena teatralna pomoże wykształcić poczucie jedności i świadomości narodowej⁸.

W dziesięć lat po okresie manheimskim powstało najgłośniejsze dzieło filozoficzne F. Schillera, wspomniane już *Listy* jako pełny teoretyczny projekt ukazujący wychowawczą rolę piękna. Prawdopodobnie istotny wpływ na poglądy w nich zawarte miały aktualne wydarzenia polityczne we Francji⁹. *Listy* zostały bowiem napisane krótko po straceniu króla Francji, gdy groza jakobińskiego terroru kazała krytycznie spojrzeć na Rewolucję Francuską¹⁰. Autor komentując te wydarzenia, jako zwolennik wolnościowych idei, dawał jednocześnie wyraz swojemu rozczarowaniu i przekonaniu, że człowieka najpierw trzeba wychować do wolności i zadań moralno-politycznych¹¹. Dlatego uważa się, że projekt wychowania estetycznego nakreślony w tej sławnej rozprawie nie może być interpretowany jedynie jako propozycja edukacji ku odbiorowi czy tworzeniu sztuki, lecz przede wszystkim jako próba uczynienia człowieka zdolnym do wolności politycznej i obywatelskiej¹².

Idąc tym tropem w moich rozważaniach postaram się przedstawić myśl Fryderyka Schillera zawartą w *Listach* oraz zastanowić się, czy koncepcja ta może mieć znaczenie

⁴ S. K o l f a h a u s, *Von der musischen zur soziokulturellen Bildung: Entwicklung, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in d. Deutschland*, Köln-Wien-Böhlau 1986, s. 141 i n.

⁵ H.-J. M e y e r, *Klassik- Idealismus- Romantik*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. H. Pöggeler, t. 4, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.

⁶ S. K o l f a h a u s, *op. cit.*, s. 140.

⁷ Zob. F. S c h i l l e r, *Sämtliche Werke*, red. G. Fricke, H.G. Göpfert, t. 5, München 1960, s. 826.

⁸ *Ibidem*, s. 828 i n.

⁹ K. K a ś k i e w i c z, *Piękno i wzniosłość w filozofii Fryderyka Schillera*, Toruń 2004, s. 58.

¹⁰ M. J. S i e m e k, *Fryderyk Schiller, ...*, s. 35.

¹¹ H.-J. M e y e r, *Klassik...*, s. 38.

¹² *Ibidem*, s. 39.

dla współczesnej edukacji kulturalnej, czy propozycja autora *Zbójców* ma na tyle ponadczasowy charakter, że może dziś stanowić inspirację dla edukacji kulturalnej dorosłych.

Istota wychowania estetycznego w koncepcji F. Schillera

Schiller uważał, że epoka mu współczesna podąża w niewłaściwym kierunku, koncentrując się głównie na aspektach materialnych i użytecznych, a zaniedbuje „sferę pozoru”, czyli ideałów, w tym piękna. Przeto pisał:

Pożytek jest wielkim bożyszczem epoki, któremu mają służyć wszystkie siły i wszystkie talenty. Na tej prostackiej szali sztuka nie ma żadnej wagi [...] i znika z hałaśliwego targowiska epoki¹³.

Dlatego dostrzegał konieczność ukazania znaczenia sztuki dla rozwoju jednostki ludzkiej i społeczeństwa, roli niezbędnej w dziele wyprowadzania świata i człowieka z kryzysu.

Stan kryzysu współczesności jako kontekst, w którym osadził swój projekt wychowania estetycznego, autor przeciwstawił wywodzącej się ze starożytności wizji harmonijnego świata i człowieczeństwa. Bowiem Fryderyk Schiller w swojej refleksji estetycznej był z jednej strony jednocześnie kontynuatorem i krytykiem filozofii Immanuela Kanta, a z drugiej strony istotny punkt odniesienia stanowił dla niego kult greckiego antyku, rozwinięty przez niemiecką klasyczną tradycję literacką środowiska weimarskiego (Wieland, Herder, Goethe, Moritz)¹⁴. Obok klasycznego kanonu piękna, ideału artystycznego, kultywującego harmonię, prostotę i umiar Schiller pod wpływem środowiska weimarskiego odkrył i przejął także określony model człowieka i społeczeństwa. Antyk stał się dla niego układem odniesienia w konstruowaniu wizji świata i człowieka („pięknego człowieczeństwa”). Antyczną Grecję utożsamiał ze światem harmonii i wewnętrznego ładu, widział ją jako kulturę opartą na jedności i zgodzie człowieka z naturą i bogiem, na harmonii zmysłowości z rozumnością¹⁵. W opozycji do tego antycznego utraconego raju F. Schiller opisał stan kryzysu społecznego, którego źródła tkwią w negatywnych cechach kultury nowożytnej: w postępującej specjalizacji, fragmentaryzacji życia, coraz radykalniejszych podziałach społecznych, zaniku integracji wewnętrznej i więzi społecznych.

Tym więc co nowożytnej ludzkości zadało ranę, była sama kultura. Kiedy z jednej strony poszerzony krąg doświadczeń i ściślejsze myślenie uczyniły koniecznym ostrzejszy podział nauk, z drugiej zaś bardziej skomplikowana organizacja państw wymagała surowszego rozdzielenia stanów i zawodów, wtedy też zerwał się wewnętrzny związek natury ludzkiej, a zgubna waśń poróżniła jej siły¹⁶.

¹³ F. Schiller, *Listy...*, list drugi, s. 44.

¹⁴ M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller, ...*, s. 69.

¹⁵ *Ibidem*, s. 70.

¹⁶ F. Schiller, *Listy...*, list szósty, s. 59.

Kryzys dotknął także jednostki. Jego przejawem jest rozbitcie harmonii i utrata integralności. To spowodowało dalszą fragmentaryzację życia społecznego. W konsekwencji państwo stało się

skleconym z nieskończenie wielu martwych części sztucznym mechanizmem. Oderwane od siebie zostają państwo i kościół, praca i obyczaje, środek od celu, trud od nagrody. Człowiek, wiecznie przywiązany do małego fragmentu całości, sam rozwija się jedynie jako fragment¹⁷.

Człowiek stał się istotą fragmentaryczną, koncentrującą się tylko na niektórych swoich zdolnościach, innym pozwalając zaniknąć:

[...] nie tylko poszczególne podmioty, lecz całe klasy ludzi jedynie częściowo rozwijają się zdolności, podczas gdy zdolności pozostałe, podobnie jak u skartowaciałych roślin, okazują zaledwie nikłe ślady istnienia¹⁸.

Wąskie, ograniczone ukierunkowanie rozwoju wybranych zalet i możliwości człowieka może, zgodnie ze słowami Schillera, przynieść korzyści społeczeństwu, ogółowi, ale nie przyczyni się do szczęścia samej jednostki i oddala ją od osiągnięcia ideału:

Jakkolwiek więc całość świata mogła dużo zyskać na owym podzielonym rozwoju sił ludzkich, to jednak nie można zaprzeczyć, że jednostki, w które podział ten najbardziej godzi, muszą dotkliwie odczuwać przekleństwo tego ogólnego celu. Gimnastyczne ćwiczenia mogą wprowadzić uformować atletyczne ciało, ale piękność może stworzyć jedynie swoboda i równomierna gra poszczególnych członków. Podobnie natężenie poszczególnych sił duchowych może wprowadzić wytworzyć ludzi niezwykłych, ale to jednolicie umiarkowana temperatura tych sił jest w stanie wytworzyć ludzi szczęśliwych i doskonałych¹⁹.

Naprawa człowieka oznacza więc przywrócenie równowagi i harmonii wewnętrznej. W przekonaniu Schillera może tego dokonać świat wartości estetycznych. Należy zatem przy jego pomocy scalić fragmentarycznego i „rozbitego” człowieka, jednocząc jego naturę. W ujęciu F. Schillera bowiem, podobnie jak u Kanta, natura człowieka ma charakter dwoisty.

W *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka* Fryderyk Schiller zaprezentował się jako wyznawca kantowskiej antropologii, wyprowadzonej z dualistycznej wizji świata. Podstawą Schillerowskich rozważań nad wychowawczą rolą wartości estetycznych jest także myśl kantowska o pośredniczącej roli piękna. Z metafizyki Kanta Schiller przejął zasadnicze założenie o dualizmie rzeczy samych w sobie i zjawisk, rozumu i zmysłowości, wolności i natury. Ten dualizm w sposób tragiczny objawia się w wizji człowieka, pojmowanego przez Kanta jednocześnie jako istota rozumno-zmysłowa, z jednej strony posiadająca świadomość i wolę, będąca rozumnym podmiotem, a więc niezależnym od determinacji przyrodniczej, zewnętrznej. Z drugiej zaś strony człowiek posiada status przedmiotowy, a więc jest organizmem przyrodniczym, podporządkowanym przyrodniczej konieczności. W konsekwencji jest obszarem nieustannego konfliktu pomiędzy przeciwstawnymi porządkami, należy bowiem do dwóch światów jednocześnie, używając

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, s. 58.

¹⁹ *Ibidem*, s. 65.

określeń Immanuela Kanta, świata noumenemów – „rzeczy samych w sobie” i fenomenów, czyli zjawisk. Człowiek w kantowskiej wizji jest skazany na rozdarcie pomiędzy powinnościami rozumu a naciskami świata przyrodniczego, którego prawom podlega jako istota zjawiskowa i część przyrody. Ale jest on jednocześnie istotą wolną, odpowiedzialną za swoje czyny i wybory moralne, w których wskazań udziela mu wewnętrzny imperatyw kategoryczny, nakazujący postępować wedle takich zasad, które mogłyby stać się normą powszechną. Wypełniając obowiązek, który wskazuje imperatyw moralny człowiek wznosi się ponad swą zwierzęcą naturę i staje się istotą rozumną. Człowiek jako zjawisko, element wszechświata jest zdeterminowany i podporządkowany prawom przyrody, lecz jako rzecz sama w sobie, mająca w sobie prawo moralne, jest wolny. Wolność w kantyźmie bowiem oznacza wolność do posłuszeństwa wobec obowiązku moralnego. Człowiek wznosi się ponad zmysłowość i uniezależnia się od związanych z nią potrzeb i odczuwa satysfakcję z tego, że jest istotą obdarzoną rozumem, przynależną do królestwa wolności²⁰.

Schiller inspirując się kantowską antropologią także nakreślił obraz człowieka jako bytu złożonego, usytuowanego pomiędzy cielesnością a rozumem. Jest on z jednej strony istotą zmysłową, podlegającą ciągłym zmianom, a z drugiej rozumną, stałą i tożsamą ze sobą. „To, co trwałe w człowieku nazywamy jego osobą, to zaś, co się zmienia, jego stanem”²¹. Osoba i stan, wyjaśniał dalej autor, to jaźń i jej określenia. Osoba reprezentuje pierwiastek rozumny, ponadczasowy i niezmienny, a jej zasadą jest wolność. Drugi biegun istoty ludzkiej stanowi stan, pierwiastek zmysłowy, zjawiskowy, naturalny, zmienny, jego zasadą jest bierność i zależność od świata zmysłowego. F. Schiller wzorując się na myśli J.G. Fichtego, przypisał osobie i stanowi przeciwstawne, lecz dopełniające się popędy²², a obie heterogeniczne natury, osobę i stan powiązał stosunkiem wzajemnego sprzężenia (fichteńska kategoria *Wechselwirkung*).

W schillerowskiej wizji konflikt między racjonalnością a sensualnością w istocie ludzkiej wyrażają działające w człowieku dwie przeciwstawne siły, popęd materii i popęd formy. Pierwszy reprezentuje władzę uczuć, zmysłów, drugi – władzę rozumu. Popęd zmysłowy żąda zmiany, popęd rozumny dąży do niezmienności absolutu. Popęd rozumny ustanawia prawa i wywiera na człowieka przymus moralny, zaś popęd zmysłowy – przymus fizyczny²³.

Podporządkowanie jednej z tych sił drugiej, na przykład popędu materii popędowi formy, nie doprowadzi do harmonii, lecz tylko do jednostronności człowieka, który wówczas i tak nadal pozostałby podzielony. I jedna, i druga siła jest bowiem dla człowieka ważna i stanowi o jego pełni, a żadna z nich nie może być zdominowana czy stłumiona przez siłę przeciwstawną. Konflikt pomiędzy oboma komponentami ludzkiej natury, rozumnym i zmysłowym, nie jest wszak nieuchronny. Mogą one harmonijnie

²⁰ Zob.: O. Hoffe, *Immanuel Kant*, Warszawa 2003; T. Króński, *Kant*, Warszawa 1966; Z. Kuderowicz, *Kant*, Warszawa 2000.

²¹ F. Schiller, *Listy...*, list jedenasty, s. 81.

²² Zob. J.G. Fichte, *Teoria wiedzy. Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1996, s. 317 i n.

²³ F. Schiller, *Listy...*, list dwunasty i czternasty.

współistnieć, wzajemnie się respektując i nie ograniczając, gdyż możliwy jest stan trzeci, pośredni: stan estetyczny. Jego rezultatem i wyrazem jest piękno, a odpowiada mu trzeci popęd – popęd gry. Popęd gry dąży do przewyciężenia dwoistości ludzkiej natury, uzgodnienia i harmonijnego działania obu przeciwstawnych sił. Popęd gry dąży do tego, „aby znieść czas w obrębie czasu, aby pogodzić stawanie się z bytem absolutnym i zmianę z tożsamością”. Znosi on wszelką przypadkowość oraz przymus i nadaje człowiekowi wolność moralną i fizyczną²⁴.

Jak dalej wywodził F. Schiller przedmiotem popędu zmysłowego jest życie, wszelki byt materialny, a popędu formy – kształt, który obejmuje wszelkie formalne właściwości rzeczy i odniesienia do władz myślowych, zaś przedmiotem popędu gry jest „żywy kształt”, czyli mówiąc inaczej wszelkie estetyczne właściwości zjawisk, po prostu piękno²⁵. Stan estetyczny oznacza równowagę władz i popędów w człowieku. Istotą tej równowagi jest „gra”, w której człowiek jest zarazem osobą i stanem, w której uwalnia się od przymusów moralnych i fizycznych, w której w pełni realizuje się wolność, spontaniczność – istota człowieczeństwa: „[...] człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi”²⁶. Stan estetyczny jest najpełniejszym przejawem człowieczeństwa, piękno przywraca człowiekowi pełnię i godzi istniejące w nim przeciwieństwa, uczy jak zachować oba popędy w ich granicach, ale także dba o to, by oba mogły na równych prawach istnieć i rozwijać się. To zharmonizowanie przeciwstawnych aspektów ludzkiej natury jest warunkiem pełnej realizacji człowieczeństwa. „Piękno łączy dwa przeciwstawne stany uczucia i myślenia, przecież między nimi nie ma zupełnie nic pośredniego. Uczucie jest pewne dzięki doświadczeniu, myślenie zaś – dzięki rozumowi”²⁷.

Piękno może przywrócić pełnię i harmonię człowieka godząc w nim porządek naturalny i moralny, zmysłowość i duchowość, a przywracając harmonię jednostce ludzkiej i doskonaląc ją świat wartości estetycznych pozwoli jednocześnie stworzyć nowe idealne państwo:

Wszelka poprawa w rzeczach politycznych ma mieć swój początek w uszlachetnieniu charakteru, ale jakże charakter może się uszlachetnić pod wpływem barbarzyńskiego ustroju państwowego? Trzeba by więc w tym celu znaleźć jakieś narzędzie, którego państwo nie daje, i dotrzeć do źródeł, które mimo całego zepsucia w sferze polityki zachowały swą czystość i klarowność. [...] Narzędziem tym są sztuki piękne, do źródeł owych docieramy w ich nieśmiertelnych wzorach²⁸.

Schiller wyszedł z założenia, że charakter jednostek decyduje o politycznym charakterze państwa, że kształtując jakość ludzi zgodnie z przyjętym doskonałym wzorem można doprowadzić do zmiany społecznej i politycznej: „Naród, który ma być zdolny do zmiany państwa konieczności w państwo wolności – i godny takiej zmiany – musi się

²⁴ *Ibidem*, list czternasty, s. 97-98.

²⁵ *Ibidem*, list piętnasty, s. 99.

²⁶ *Ibidem*, s. 104.

²⁷ *Ibidem*, list osiemnasty, s. 117.

²⁸ *Ibidem*, list dziewiąty, s. 71.

odznaczać doskonałą pełnię charakteru”²⁹. Natomiast obraz człowieka współczesnego odbiegał od tego ideału. Nie można ludziom nieprzygotowanym do wolności, jednostkom „rozbitym” i fragmentarycznym narzucić jej, na przykład poprzez rewolucję. Rozwiązania polityczne tego typu, nie są skuteczną drogą naprawy. Traktat o estetycznym wychowaniu człowieka wyraża więc także zamiar budowania prawdziwej politycznej wolności. U jego gruntu leży teza podstawowa, sformułowana już na początku dzieła, wedle której możliwe jest to poprzez piękno: „[...] aby praktycznie rozwiązać ów problem polityczny, wpięty zająć się trzeba problemem estetycznym, ponieważ droga do wolności prowadzi tylko poprzez piękno”³⁰. Jedynie piękno jest władne uwolnić człowieka od wszelkich przymusów, pożądań i namiętności, od dominacji któregoś z przeciwstawnych popędów oraz wreszcie przywrócić mu utraconą wolność. Wolność uważa F. Schiller za dar człowieczeństwa. Piękno zatem zwracając wolność człowiekowi jest jego drugim stwórcą.

Nie tylko jest dozwolone z punktu widzenia poezji, ale także z punktu widzenia filozofii nazywanie piękna naszym drugim stwórcą. Albowiem jakkolwiek piękno jedynie umożliwia nam osiągnięcie człowieczeństwa, a poza tym pozostawia decyzji naszej wolnej woli to, czy zechcemy je urzeczywistnić, to jednak to pobbżażanie wspólne jest z naszym pierwotnym stwórcą, naturą, która również nie daje nam nic więcej, jak tylko zdolność do człowieczeństwa, natomiast użycie tej wolności pozostawia naszej wolnej woli³¹.

Pojęcie wolności w refleksji estetycznej Schillera jest istotną kategorią. Autor *Listów* konstruuje je jednak w opozycji do kantowskiej wolności moralnej, pojętej jako wolność od determinacji przyrodniczej, naturalnych skłonności, od jednostkowości, własnej indywidualnej natury i jako wolność do obowiązku moralnego. Schiller w swojej teorii przewyżczał kantowski nieuchronny konflikt dwóch przeciwstawnych natur ludzkich, wskazując, iż zgodnie z greckimi wzorami możliwe jest harmonijne współistnienie wszystkich sił w człowieku. Połączenie pierwiastka zwierzęcego i duchowego oraz stworzenie harmonii pomiędzy prawodawstwem świata przyrodniczego a moralnym prawodawstwem rozumu jest zasadniczą ideą schillerowskiej koncepcji. Wolność znaczy tu wolność od przymusów, zarówno ze strony popędów zmysłowych jak i od „tyranii rozumu”. Dla Schillera uosobieniem wolności jest piękno, które jako sfera swobodnego igrania zmysłowości z rozumem znosi i równoważy przymus zmysłowy i moralny. W estetycznej sferze „gry” człowiek staje się w pełni człowiekiem, w pełni realizującym obie swoje natury.

Piękno może także przynieść harmonię społeczną. Podobnie jak łagodzi ono walkę przeciwstawnych sobie sił w człowieku zmierza również do łagodzenia i pojednania skonfliktowanych sił w społeczeństwie³². Popęd gry pozwala na zbudowanie państwa, w którym panuje równość i wolność polityczna:

²⁹ *Ibidem*, list czwarty, s. 53.

³⁰ *Ibidem*, list drugi, s. 45.

³¹ *Ibidem*, list dwudziesty pierwszy, s. 127-128.

³² *Ibidem*, list dwudziesty siódmy, s. 166.

W samym środku straszliwego państwa siły i świętego państwa prawa estetyczny popęd formy niepostrzeżenie buduje trzecie, radosne państwo gry i pozoru, przez które zdejmuje z człowieka więzy wszelkich stosunków i uwalnia go od wszystkiego, co jest dla niego zarówno fizycznym, jak moralnym przymusem. [...] Podstawowym prawem tego państwa jest dawać wolność przez wolność³³.

Piękno pozwala przezwyciężyć różnice dzielące ludzi, jednoczy społeczeństwo, gdyż jest tym, co jest wspólne wszystkim jego obywatelom³⁴. W idealnym państwie estetycznym „każdy – nawet służebne narzędzie – jest wolnym obywatelem, który ma równe prawa z najszlachetniejszym, a intelekt, który cierpliwe masy zmusza do służenia swym celom, tu musi pytać je o zgodę. Tu więc, w państwie estetycznego pozoru, spełnia się ideał równości [...]”³⁵.

Wewnętrzna harmonia człowieka, spełnienie tego antycznego ideału, w koncepcji schillerowskiej jest pierwszym podstawowym krokiem do tego by powstało społeczeństwo gwarantujące wolność i szanse realizacji swojej indywidualności każdej jednostce. Kreśląc cele wychowania estetycznego Schiller równocześnie bardzo precyzyjnie zarysował obraz człowieka. Bowiem człowiek i jego kondycja są dla niego jednym z punktów wyjścia rozważań, a jego określona jakość stanowi punkt, do którego ma zmierzać wychowanie estetyczne i jednocześnie warunek realizacji pozostałych ponadjednostkowych celów. Jako zasadnicze cele wychowania estetycznego wyznaczył więc:

- ukształtowanie pełnej, zintegrowanej, harmonijnej jednostki;
- stworzenie idealnego państwa równości i wolności politycznej.

3. Inspiracje dla edukacji kulturalnej

Studiując niełatwą rozprawę Schillera można odnieść wrażenie, że jest to tekst hermetyczny, zawierający wizję spekulatywną, oddaloną od współczesnej rzeczywistości, proponujący swego rodzaju ucieczkę w świat pozoru. Takie zarzuty pod adresem schillerowskiej koncepcji spotykają się jednak z poglądem, że błędem jest odczytywać ją jako legitymizację dla oddalonego od realnego życia, estetyzującego myślenia o edukacji. Interesujące wydaje się przekonanie, że wychowanie estetyczne jest raczej immanentną częścią edukacji politycznej, obywatelskiej, ono bowiem ma uczynić z człowieka istotę zdolną do rozumnego i odpowiedzialnego działania politycznego³⁶. Ta myśl moim zdaniem jest cenna jako inspiracja dla edukacji kulturalnej. Warta jest uwagi i refleksji badaczy tejże dziedziny, jak i samych praktyków, którzy częstokroć utożsamiają edukację kulturalną z wychowaniem estetycznym w wąskim rozumieniu, poprzestając na wspieraniu jednostki w doskonaleniu kompetencji artystycznych i pogłębianiu jej wrażliwości estetycznej.

³³ *Ibidem*, s. 167.

³⁴ *Ibidem*, s. 168.

³⁵ *Ibidem*, s. 170.

³⁶ C. M e n z e, *Bildung*, [w:] *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, red. J. Speck, G. Wehle, t. 1, München 1970, s. 143.

Współczesne polskie koncepcje edukacji kulturalnej wiele łączy z schillerowską teorią. Odwołują się one bowiem do klasycznej tradycji i dowartościowując rolę sztuki w procesach wychowawczych, afirmują także zakorzeniony w antyku ideał harmonijnie ukształtowanej jednostki ludzkiej. Te wątki odnaleźć można przede wszystkim w koncepcji wychowania estetycznego Stefana Szumana, w koncepcji wychowania przez sztukę i do sztuki warszawskiej szkoły B. Suchodolskiego i Ireny Wojnar, także w tychże autorów wizji edukacji kulturalnej utożsamianej z edukacją humanistyczną. Jednak myśl Schillera wskazuje także na rolę świata estetycznego w pewien sposób pomijaną przez polską refleksję i praktykę, a w każdym razie niezbyt mocno eksponowaną.

Jeszcze w 1939 roku Tomasz Mann w tekście „Betrachtungen eines Unpolitischen” skrytykował niemieckie społeczeństwo za apolityczną postawę, za oddzielanie świata ducha od rzeczywistości politycznej i społecznej, przyjmowanie apolitycznego afirmatywnego rozumienia kultury. Zdaniem T. Manna błędne jest przekonanie niemieckiego społeczeństwa, że można być „apolitycznym człowiekiem kulturalnym” (unpolitischer Kultur Mensch)³⁷. Autorzy tworzący w latach 70. w Niemczech Zachodnich projekt socjokultury, H. Glaser i K.H. Stahl, odwołujący się także do myśli F. Schillera, pisali w owym czasie, że to przeświadczenie jest nadal obecne w świadomości obywateli Niemiec³⁸. Myślę, że podobne stanowisko nie jest obce polskim podejściom do edukacji kulturalnej. Świat sztuki, kultury (wąsko pojmowanej) jest raczej postrzegany jako sfera bezpiecznie daleka od problemów politycznych i społecznych, niekiedy stanowiąca enklawę, do której można się wycofać z nieakceptowanej rzeczywistości. Chyba nawet powiązanie aktywności artystycznej, kulturalnej z zaangażowaniem o charakterze politycznym wydaje się niestosowne i moralnie wątpliwe.

Natomiast Schiller zawarł w swym traktacie bardzo ważną myśl, że obcowanie ze światem sztuki, aktywność artystyczna nie są celem samym w sobie i nie służą jedynie sublimacji naszej wrażliwości i kompetencji estetycznej, czy osobistej bezinteresownej satysfakcji. Jest to sfera, dzięki której jednostka może uzyskać wolność polityczną, stać się świadomym obywatelem, uczestniczącym w budowaniu demokratycznego społeczeństwa. Człowiek w wizji Schillera osiąga swoją pełnię i integralność oraz uzyskuje wolność za sprawą sztuki. Taka jednostka wolna i twórcza jest kimś, kto tworzy lepszą przyszłość. Dzięki sztuce człowiek staje się świadomym swoich możliwości podmiotem, zdolnym do samodzielnych i suwerennych działań.

Idea schillerowska nie została w Niemczech zapomniana, jest ona obecna w licznych, konstruowanych w minionym stuleciu, koncepcjach kreślących wychowawczą rolę sztuki. Dostrzec ją można szczególnie wyraźnie w założeniu emancypacji politycznej i społecznej poprzez aktywność estetyczną w niemieckim projekcie socjokultury³⁹. Aktywność artystyczna/ kulturalna, samodzielne inicjatywy twórcze mogą jednocześnie służyć zmianie społecznej i przekraczając granice wyizolowanego świata sztuki przychy-

³⁷ T. M a n n, *Kultur und Politik*, [w:] *Gesammelte Werke*, t. 12, Berlin 1955, s. 828.

³⁸ H. G l a s e r, K. H. S t a h l, *Wiedergewinnung des Ästhetischen*, München 1974, s. 23-24.

³⁹ Zob. S. S ł o w i Ń s k a, *Koncepcje edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech i ich konteksty*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 6*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2005.

niać się do rozwiązywania problemów społecznych, przeobrażania środowiska, otoczenia, społeczeństwa.

W Polsce od lat zmierzamy do zbudowania społeczeństwa obywatelskiego. Także edukacja kulturalna może w istotnym stopniu wspierać ten proces, przyjmując szerokie rozumienie aktywności łączącej zaangażowanie kulturalne, społeczne i polityczne razem; wyzwalając w jednostkach inicjatywę na rzecz nadawania kształtu codzienności, przygotowując je do podmiotowego uczestniczenia nie tylko w życiu kulturalnym, ale w ogóle w życiu społecznym i w wydarzeniach politycznych.