

*Piotr Kostyło*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

## AUTORYTET JAKO NAKAZ I AUTORYTET JAKO WEZWANIE PROCES WYCHOWANIA WEDŁUG HENRI BERGSONA

W niniejszym tekście chcę przedstawić filozoficzną koncepcję autorytetu wychowawcy, koncepcję wyrastającą z myśli francuskiego filozofa, Henri Bergsona (1859–1941). To, co Bergson miał do powiedzenia na temat autorytetu wychowawcy, jest interesujące z dwóch względów. Po pierwsze, jego refleksje na ten temat są elementem fascynującej całościowej wizji filozoficznej, do której w różnorodny sposób odwoływali się i wciąż odwołują znaczący filozofowie dwudziestego wieku, tacy jak Martin Heidegger, Emmanuel Lévinas czy Leszek Kołakowski. Bez Bergsona i jego filozofii życia trudno zrozumieć nie tylko współczesną filozofię, ale także kulturę<sup>1</sup>. Po drugie, pedagogiczne rozważania Bergsona są ważne także dlatego, że ich autorem był nie tylko wybitny filozof, ale także długoletni nauczyciel–praktyk. Bergson przez siedemnaście lat uczył filozofii w liceach francuskich, a następnie wykładał ten przedmiot w Collège de France. Przez sześć lat (1919–1925) był również członkiem Rady Najwyższej Oświecenia Publicznego, angażując się w przygotowanie reformy francuskiego szkolnictwa średniego.

Pomimo tego wyraźnie edukacyjnego kontekstu filozofii Bergsona, a także znaczącego wpływu filozofa na charakter dyskursu oświatowego

---

<sup>1</sup> Koncepcje filozoficzne Bergsona legły u podstaw, na przykład, dzieła Marcela Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu* (sam Proust był krewnym Bergsona), a także utworów muzycznych Claude'a Debussy'ego. W Polsce pod silnym wpływem Bergsona pozostawał, między innymi, Bolesław Leśmian.

w przedwojennej Francji, ani współczesna filozofia wychowania, ani pedagogika nie sięgają zbyt często do bergsonowskich analiz. W Polsce na ten aspekt myśli Bergsona zwrócił uwagę, między innymi, Stanisław Borzym omawiając cztery teksty pedagogiczne filozofa francuskiego<sup>2</sup>. Te same cztery teksty zostały niedawno przetłumaczone i opatrzone posłowiem przez autora niniejszego eseju oraz Hannę Zielińską-Kostyło<sup>3</sup>. O Bergsonie jako o wychowawcy pisała wcześniej Irena Wojnar<sup>4</sup>. Natomiast w kluczowym wyborze tekstów z historii wychowania, przygotowanym przez Stefana Wołoszyna, nazwisko Bergsona pojawia się zaledwie trzy razy. To skromne zainteresowanie pedagogicznym wątkiem filozofii Bergsona charakterystyczne jest nie tylko dla nauki polskiej. Również uczeni francuscy rzadko podejmują tę kwestię. Na tym tle na szczególną uwagę zasługuje obszerna praca Rose-Marie Mossé-Bastide z lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, prezentująca Bergsona jako nauczyciela i wychowawcę<sup>5</sup>.

W niniejszym artykule przedstawiam główne założenia filozofii Bergsona oraz konsekwencje, jakie wypływają z tych założeń dla procesu wychowania. W tym procesie można zrekonstruować dwa biegunowo odmienne modele autorytetu wychowawcy: model nakazu oraz model wezwania. Poddaję analizie te modele, a następnie zadaję pytanie, w jakiej mierze Bergsonowskie intuicje dotyczące wychowania można odnaleźć w wybranych klasycznych i współczesnych koncepcjach pedagogicznych.

## FILOZOFIA ŻYCIA

W *Dwóch źródłach moralności i religii*, książce wydanej przez Bergsona w 1932 roku, znajdujemy znamienity pod względem pedagogicznym fragment. Pisząc o dwóch modelach wychowania filozof zauważa: „Przed wychowawcą otwierają się dwie drogi. Jedna to droga tresury (słowo to jest wzięte w swoim najbardziej szlachetnym sensie); druga jest drogą mistyczności (termin ten, przeciwnie, odwołuje się tu do swego najskromniejszego znaczenia). Przez

<sup>2</sup> S. Borzym, *Przesłania nauczyciela filozofii. Henri Bergson*, [w:] *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*, t. 34, 1989, s. 287–297.

<sup>3</sup> H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, tłum. Piotr Kostyło, IFiS PAN, Warszawa 2004. Przetłumaczone teksty to: *O specjalizacji*, *O grzeczności*, *O zdrowym rozsądku i studiach klasycznych* oraz *O inteligencji*.

<sup>4</sup> I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

<sup>5</sup> R.-M. Mossé-Bastide, *Bergson Éducateur*, Presses Universitaires de France, Paris 1955.

pierwszą metodę wpaja się moralność ukształtowaną z bezosobowych przyzwyczajęń, przez drugą – doprowadza się do naśladowania osoby, a nawet do duchowej więzi, do mniej lub bardziej pełnej jedności z nią”<sup>6</sup>. Następnie, Bergson analizuje jedną i drugą drogę wychowania, wskazując, że wychowanie oparte na tresurze jest tym, czego chciała dla nas natura, zaś wychowanie mistyczne, które odwołuje się do religii, przekracza naturę i w znacznej mierze uniezależnia nas od jej wpływu. Wyodrębnienie tych dwóch dróg wychowania znajduje swoje potwierdzenie i uzasadnienie zarówno na poziomie moralnym, emocjonalnym, jak i biologicznym.

Wychowanie oparte na tresurze oraz wychowanie oparte na relacji mistycznej wynikają odpowiednio z dwóch typów moralności: moralności zamkniętej i moralności otwartej. Te typy, w rozumieniu Bergsona, nie wyczerpują się w prezentacji mniej lub bardziej ekskluzywnego zestawu norm moralnych, a nawet, w sensie ścisłym, nie próbują takiego zestawu tworzyć. Są one raczej dwiema niezależnymi od siebie dynamikami życia, z których każda dąży do spełnienia we właściwym dla siebie ideale relacji moralnych. Moralność zamknięta opiera się na poczuciu, że dobrem moralnym jest podporządkowanie się bezosobowym wymogom społeczeństwa, natomiast moralność otwarta znajduje to dobro w relacji osobowej z drugim człowiekiem. *Dwa źródła moralności i religii* nie są prezentacją systemu moralnego, który powinien być obowiązujący, lecz analizą początków moralności, procesów jej rodzenia się jako zjawiska społecznego, a jednocześnie ponadspołecznego. Treść pozytywnych norm postępowania jest, według Bergsona, drugorzędna wobec nastawienia jednostek, wobec wewnętrznego klimatu życia moralnego, jaki towarzyszy im w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji moralnych.

Wyrażenie „wewnętrzny klimat życia moralnego” kieruje naszą uwagę na ludzką emocjonalność, a w konsekwencji na psychologię. Psychologia, obok fizjologii i biologii, wywarła największy wpływ na kształtowanie się filozoficznych koncepcji Bergsona. Według Bergsona, każdemu z wyróżnionych powyżej dwóch typów moralności odpowiada odrębny typ emocjonalności, gdyż wszelka moralność jest u swoich źródeł emocjonalna. Moralność zamknięta oparta jest na emocji podintelektualnej, to znaczy takiej, która zarówno swoje powstanie, jak i dalsze trwanie zawdzięcza wyobrażeniom wzbudzonym przez intelekt. Moralność otwarta natomiast oparta jest na emocji nadintelektualnej, która jest autonomiczna względem intelektu, to znaczy, intelekt nie tylko jej nie wzbudza, lecz sam, w swoich wyobrażeniach, jest od niej zależny. Emocja nadintelektualna,

---

<sup>6</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. Piotr Kostyło i Krzysztof Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 100.

nazywana przez Bergsona także intuicją, wyprzedza intelekt, będąc warunkiem możliwości wszystkiego, co rzeczywiście twórcze w procesach intelektualnych. W swoim wymiarze psychologicznym koncepcja dwóch źródeł moralności opiera się na założeniu prymatu intuicji nad intelektem<sup>7</sup>.

Poziom życia moralnego i poziom życia psychicznego nie wyczerpują analiz Bergsona. Sięga on jeszcze głębiej, do poziomu biologicznego, czyli do samego życia. Dwa typy moralności wraz z leżącymi u ich podstaw dwoma typami emocjonalności są emanacjami dwóch odmiennych jakościowo sił życiowych, instynktu i intuicji. Te siły rozwijały się w toku ewolucji, mając u swoich źródeł pęd życiowy, słynny *élan vital*. Instynkt najpełniej rozwinął się u owadów błonkoskrzydłych, intuicja natomiast u człowieka. Obie siły łączą odpowiednio owady i ludzi z samą zasadą życia, energią, której źródłem jest twórczy i stwarzający siebie samego Bóg. Ta wizja została najpełniej przedstawiona przez Bergsona w *Ewolucji twórczej*, dziele z zakresu filozofii przyrody, w którym filozof dyskutuje z głównymi nurtami ewolucjonizmu z przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku, a zarazem przedstawia swoją własną oryginalną wizję ewolucji jako twórczości, w której pierwiastek duchowy posiada prymat nad pierwiastkiem materialnym. Biologia jest interpretowana przez Bergsona jako nauka, która potrafi dostrzec (choć nie wytłumaczyć) energię duchową przepływającą przez wszystkie organizmy żywe.

Z tej zwięzłej prezentacji filozofii Bergsona wyłaniają się dwa ważne dla wychowania wnioski.

#### NATURALNYM MODELEM WYCHOWANIA JEST TRESURA

Ewolucja życia, która doprowadziła do wyłonienia się społeczności ludzkich, nadała tymże społecznościom określony kształt. Aby zobaczyć, jaki ideał życia przewidziała dla ludzkości natura, najlepiej przyjrzeć się strukturze i funkcjonowaniu ula i mrowiska. Te dwie społeczności, w których jedyną więzią między ich członkami jest instynkt, charakteryzują się wewnętrzną spójnością

---

<sup>7</sup> Założenie prymatu intuicji nad intelektem było powodem wysuwanych pod adresem Bergsona zarzutów o irracjonalizm. Te zarzuty pochodziły przede wszystkim od zorientowanych analitycznie filozofów anglosaskich (przede wszystkim Bertranda Russella) oraz, w późniejszym okresie, od filozofów marksistowskich. Nie wchodzić w złożoną problematykę relacji intuicji i intelektu w filozofii Bergsona, powiedzmy, że Bergson w żadnym miejscu nie kwestionuje wartości intelektu, mówi natomiast, że ze względu na cel, jaki intelekt ma do zrealizowania w życiu, jego możliwości poznawcze są ograniczone.



oraz zewnętrzną solidarnością. Współpraca owadów ze względu na dobro wspólne, wyzbycie się przez nie ambicji osobistych, a także bezwzględne podporządkowanie się panującej w mrowisku i ulu hierarchii mogą uchodzić za ideał wyznaczony dla życia przez naturę. Jeżeli owady miałyby odpowiedzieć na pytanie, dlaczego się tak trudzą, odpowiedziałyby: „trzeba, ponieważ trzeba”. Podobnej odpowiedzi natura oczekiwałaby także od ludzi. W przypadku ludzi taka odpowiedź jednak nie pada, gdyż nie pozwala na to ludzka inteligencja. Inteligencja jest rozumiana przez Bergsona jako narzędzie, które ukształtowało się w toku ewolucji ze względu na potrzebę rozwiązywania praktycznych problemów, z którymi ludzie spotykali się w swoich relacjach ze światem zewnętrznym. Jest to narzędzie zorientowane na korzyść, a nie na prawdę. Cechą inteligencji jest jednak także to, że potrzebuje ona uzasadnień dla podejmowanych przez człowieka wyborów życiowych i nie może zadowolić się stwierdzeniem: „trzeba, ponieważ trzeba”. Decyzje podejmowane przez ludzi muszą mieć za sobą jakieś racje, zaś zadaniem inteligencji jest to, by te racje znaleźć. Ta rola jest ważna, ale nie kluczowa. Kluczowe są bowiem naturalne procesy życiowe o podłożu instynktownym, które z jednej strony zmuszają owady do podporządkowania się dyscyplinie panującej w ulu czy mrowisku, zaś z drugiej skłaniają ludzi do podporządkowania się dyscyplinie panującej w społeczeństwie.

Pierwotny charakter instynktu i wtórny charakter inteligencji widać wyraźnie na przykładzie procesu wychowania. Niezależnie od tego, do jakiej filozofii wychowania odwołuje się pedagogika, zawsze akcentuje się w niej społeczny charakter tego procesu. Mówienie o wychowaniu poza kontekstem społecznym staje się bezprzedmiotowe. Nawet najbardziej elitarystyczne filozofie wychowania, w których na pierwszy plan wysuwa się troskę o integralny rozwój potencjalnych możliwości ucznia – geniusza, nie zamykają oczu na potrzeby społeczeństwa. Akcent kładziony na wychowanie elit nie oznacza, że zapomina się o tych potrzebach, a tym mniej, że chce się je dezawuować. Przeciwnie, podkreśla się często, że społeczeństwo potrzebuje elit do sprawnego funkcjonowania i zintegrowanego rozwoju. Takie było, na przykład, przekonanie Platona, który na czele państwa chciał postawić wybitnych filozofów. Wszystkie filozofie wychowania, w swojej różnorodności, przełożone na język teorii wychowania gotowych do praktycznego zastosowania, zorientowane są na przygotowanie uczniów do życia społecznego. Nie można zatem pomyśleć takiego sposobu wychowania, który nie odpowiadałby na głęboką życiową potrzebę przetrwania społeczeństwa. To prawda, że każda z tych filozofii jest wyrazem uznania geniusza inteligencji, lecz to nie ona przesądza o społecznym charakterze wychowania. To instynkt, a w przypadku ludzi raczej jego

pozostałości, decyduje o tym, że wychowawcy nastawieni są zawsze na „uspołecznienie” uczniów. Nie spłaszczając wyrafinowanych filozofii wychowania, powiedzmy za Bergsonem, że u ich źródła są instynktowne siły życiowe ubrane wtórnie w otoczkę intelektualną.

Mówiąc, że naturalnym modelem wychowania jest tresura, Bergson ma na myśli przewidziane przez naturę włączanie każdego ucznia w życie społeczne poprzez eliminowanie złych i wzmacnianie dobrych ze społecznego punktu widzenia nawyków tegoż ucznia. Ważne jest, by tak „ociosać” charakter wychowanka, by dopasował się on do wymagań społeczeństwa. To, co wychowawca musi przezwyciężyć, to egoizm ucznia. Źródłem tego egoizmu jest inteligencja, która nieustannie pyta, dlaczego korzyść osobista musi być poświęcona na rzecz korzyści społecznej oraz dlaczego trzeba poświęcać się dla społeczeństwa, podczas gdy można by zadbać o własne interesy. Tresura to eliminowanie egoizmu, to uczenie nawyków, które w ulu i mrowisku zagwarantowane są przez instynkt, natomiast w społeczeństwie ludzkim muszą być dostarczone przez wychowawców. Przyswojenie sobie tych nawyków jest dokładnie tym, czego od ludzi oczekuje natura. Uczeń musi zostać „wytresowany”, by chcieć tego, czego chce społeczeństwo, i co więcej, by uważać, że to pragnienie jest bardziej pożądane od wszelkich pragnień egoistycznych. Można powiedzieć, że wychowanie w świecie ludzkim pełni tę samą funkcję co oddziaływanie instynktu w świecie owadów. W tym miejscu należy zaznaczyć, że opór inteligencji nie jest jedyną przyczyną, dla której w procesie „uspołeczniania” uczniów wymagana jest interwencja tresury. Drugą przyczyną, nie tyle naturalną co kulturową, jest rozszerzanie się współczesnych społeczeństw, a także ich demokratyzacja i pluralizacja. Stosunkowo łatwo było pokonać opór inteligencji ucznia w społeczeństwach małych, wewnętrznie spójnych i solidarnych, to znaczy takich, które pierwotnie przeznaczyła dla ludzi natura. Trudniej jest tresować uczniów w społeczeństwach współczesnych, rozległych i zróżnicowanych. Niepowodzenia, jakie spotykają dzisiejszych wychowawców, nie oznaczają tego, że w ogóle nie udało się wprowadzić ucznia w życie społeczne, ale to, że nie udało się go wprowadzić na pożądany poziom tego życia. Uczniowie, których nazywamy aspołecznymi, przynależą najczęściej do licznych nieformalnych, subkulturowych czy wręcz przestępczych społeczności, w których także obowiązuje właściwa dla nich tresura.

## WYCHOWANIE RELIGIJNE MOŻE BYĆ ASPOŁECZNE

Tak jak twierdzenie, że naturalnym modelem wychowania jest tresura, może budzić sprzeciw, tak twierdzenie, że wychowanie religijne bywa aspołeczne, może budzić zdziwienie. Każda religia zawiera w sobie dwa wymiary: transcendentny, niepoddający się empirycznej weryfikacji, oraz społeczny, który można badać tak, jak bada się inne fakty społeczne. Konstytutywnym elementem społecznego wymiaru religii jest jej doktryna moralna. Poprzez tę doktrynę religia zbliża się do moralności i pełni analogiczną do niej funkcję społeczną. Bergson zauważa, że to, co potocznie nazywamy wychowaniem religijnym, jest w istocie przygotowaniem do życia w społeczeństwie, „uspołecznieniem” legitymizowanym językiem religijnym. Religia dostarcza społeczeństwu dodatkowej sankcji, wzmacnia i jeszcze głębiej uzasadnia to, na czym z natury zależy społeczeństwu. Bergson analizuje mechanizmy, z których korzysta społeczeństwo, by kontrolować swoich członków, a następnie dodaje: „A cóż dopiero, gdy za plecami imperatywu społecznego dostrzeżemy nakaz religijny! [...] Obojętnie, w jaki sposób interpretuje się religię, obojętnie, czy jest ona społeczna ze swej istoty czy akcydentalnie, jeden punkt pozostaje pewny: religia zawsze odgrywała rolę społeczną. Ta rola jest zresztą złożona; zmienia się w zależności od czasu i miejsca; jednak w takich społeczeństwach jak nasze religia ma na celu przede wszystkim podtrzymanie i wzmocnienie wymagań społeczeństwa”<sup>8</sup>. Takie rozumienie religii zbliża się do koncepcji funkcjonalnej zaproponowanej przez Émile’a Durkheima. Religia, według niego, jest ubóstwionym społeczeństwem, zaś wychowanie religijne ma na celu jedynie zagwarantowanie zwartości społecznej. Przyjmując takie rozumienie religii, należy uznać, że jest ona zawsze prospołeczna. W jakim zatem sensie Bergson twierdzi, że wychowanie religijne może być aspołeczne?

Aby zrozumieć ten paradoks, należy za Bergsonem dokonać rozróżnienia religii na religię statyczną i religię dynamiczną. Tym, co natura przeznaczyła pierwotnie dla człowieka, była religia statyczna – reakcja obronna natury przeciwko wywrotowej sile inteligencji, która uświadamia nam nieprzewidywalność życia i nieuniknioną śmierć. Te zniechęcające rzeczywiste przedstawienia musiały zostać zrównoważone przez przedstawienia „urojone”, pochodzące także z inteligencji, lecz wzbudzone przez instynkt. Mogły się one pojawić dzięki funkcji fabulacyjnej, tej samej, która na początku skłania dzieci do zabawy, a następnie umożliwia ludziom dorosłym wszelką twórczość artystyczną, literacką, a zapewne także i naukową. Dzięki tej funkcji ludzie mogli, na

<sup>8</sup> H. Bergson, op. cit., s. 19.

przykład, idei, iż śmierć jest czymś nieuniknionym, przeciwstawić obraz kontynuacji życia po śmierci. Religia statyczna powinna być zatem wyjaśniana funkcjonalnie, jej funkcją jest przywracanie równowagi zachwianej przez inteligencję, tak w interesie społeczeństwa jak i samego człowieka. Gdy mówimy o wychowaniu religijnym, myślimy zazwyczaj o wychowaniu opartym na religii statycznej. Ale obok religii statycznej, przekonuje Bergson, istnieje także religia dynamiczna. Religia dynamiczna nie może być wyjaśniona funkcjonalnie. Jest ona skokiem poza naturę, czystą twórczością, zaś jej wyrazem jest mistycyzm. W religii dynamicznej więzi społeczne ustępują miejsca ekskluzywnej więzi człowieka z Bogiem. Ta więź uniezależnia człowieka od nawyków społecznych, a nawet umożliwia mu zakwestionowanie wielu z nich. To, co dla społeczeństwa jest godne pożądaniam, to, co jest w jego oczach gwarancją bezpieczeństwa i dobrobytu materialnego, przestaje być atrakcyjne dla takiego człowieka. Ideał życia społecznego proponowany mu przez naturę nie przekonuje go, podobnie jak model wychowania, który doprowadza wszystkich innych do tego ideału.

Uczniowie, którzy są wychowywani w klimacie religii dynamicznej wyzwalają się na początku z iluzji, że kształt życia społecznego, który jest im proponowany, jest kształtem ostatecznym. Kwestionują też utrzymywane przez społeczeństwo przekonanie, że normy, zwyczaje i nawyki społeczne są niezienne. Poddając w wątpliwość to przekonanie, stają się zarazem gotowi, by dążyć do ich zmiany. W tym sensie wychowanie oparte na religii dynamicznej może być aspołeczne. Dążenie do zmiany porządku społecznego nie wynika jednak w tym wypadku z racji politycznych, społecznych czy ekonomicznych, ale z racji religijnych i moralnych. Mistycy oraz ich uczniowie proponują często takie rozwiązania społeczne, które są dla aktualnie obowiązującego porządku zaskakujące, niewygodne czy wręcz groźne. W opinii obrońców tego porządku te rozwiązania są aspołeczne, naruszają bowiem zastane normy i nawyki życiowe. Według Bergsona, w taki właśnie sposób dokonuje się wszelki postęp moralny i religijny. To, co dla większości społeczeństwa jest w obecnej chwili niewyobrażalne, staje się postulatem wysuwany najpierw przez pojedynczą osobę, następnie przez jej uczniów, i wreszcie przez coraz szersze grono jej zwolenników. Aspołeczność takiego wychowania podnoszona jest przez obrońców starego porządku, którzy z różnych względów nie mogą wyobrazić sobie nowej, postulowanej przez mistyków rzeczywistości. Warto jednak zaznaczyć, że geniusze woli (tak Bergson nazywa mistyków), którzy na początku traktowani są jako zagrożenie dla życia społecznego, później nazywani są dobroczyńcami ludzkości; na początku ich postępowanie nazywane jest aspołecznym, a później ponadspołecznym.



## AUTORYTET WYCHOWAWCY

Po prezentacji głównych założeń bergsonowskiej filozofii życia oraz konsekwencji, jakie wypływają z tej filozofii dla procesu wychowania, postawmy pytanie o modele autorytetu wychowawcy, jakie wyłaniają się z myśli Bergsona.

W tekstach Bergsona niewiele jest bezpośrednich odniesień do autorytetu. W *Dwóch źródłach moralności i religii* termin „autorytet” pojawia się zaledwie kilka razy. Najpierw Bergson pisze o „autorytecie całości powinności”, rozumiejąc przez to wyrażenie nacisk psychiczny, jaki wywierany jest na jednostkę przez społeczeństwo w ramach moralności zamkniętej. Następnie, pisze o „społeczeństwie jako najwyższym autorytecie”, dodając, że społeczeństwo byłoby takim autorytetem, gdyby wystarczało samo sobie, to znaczy, gdyby w jego postępie nie brały udziału inne siły niż siły natury. Dalej, pisze, że ze względu na brak instytucji społecznych „autorytet ludzi w społeczeństwie pierwotnym” musi być jakoś wzmocniony i że tym wzmocnieniem jest przekonanie o trwaniu życia po śmierci (dzięki temu przekonaniu władza rządzących nabywa cechę wieczności). Wreszcie, w kontekście rozważań nad współczesną demokracją Bergson pisze, że „formuła społeczeństwa niedemokratycznego, które chciałoby, by jego hasło słowo po słowie odpowiadało hasłu demokracji, brzmiałaby: ‘Autorytet, hierarchia, stałość’”<sup>9</sup>. Pomimo tego, że Bergson w niewielu miejscach odwołuje się wprost do pojęcia autorytetu, podjęcie tej problematyki w kontekście autorytetu wychowawcy jest możliwe i ważne. Jest możliwe, gdyż gruntownie opracowany i spójny bergsonowski system filozoficzny (podobnie jak każdy inny system filozoficzny tej rangi) zawiera w sobie o wiele więcej intelektualnych treści niż mogłoby to wynikać z jego literalnego przekazu. Aby dotrzeć do tych treści, należy dokonać rekonstrukcji pedagogicznych wątków filozofii Bergsona. Podjęcie tej problematyki jest natomiast ważne, gdyż większość publikacji, jaka dotychczas ukazała się w nauce polskiej na temat autorytetu wychowawców i nauczycieli, zbliża się implikatywnie do analiz Bergsona, akcentując, podobnie jak one, psychologiczny wymiar tegoż autorytetu<sup>10</sup>. Autorzy tych publikacji nie odwołują

<sup>9</sup> H. Bergson, op. cit., s. 274. Hasłem demokracji, o którym wspomina Bergson, jest „wolność, równość, braterstwo”.

<sup>10</sup> Do czynnika emocjonalnego w relacjach autorytetu między nauczycielem i uczniem odwołuje się wprost E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981. Analizy autorytetu nauczyciela w kontekście psychologii społecznej znajdujemy u: B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991; J. Kosmali, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, 1999; I. Jazukiewicz,

się do filozofii Bergsona, choć takie odwołanie z pewnością wzmocniłoby stawiane przez nich tezy.

Dychotomiczny podział moralności na moralność zamkniętą i moralność otwartą, a także religii na religię statyczną i religię dynamiczną, znajduje swoje odzwierciedlenie w dwóch modelach autorytetu wychowawców. Wychowawcy, którzy wprowadzają uczniów w świat moralności zamkniętej i religii statycznej, nawiązują z uczniami relacje oparte na bezosobowym nakazie; natomiast wychowawcy, którzy otwierają przed uczniami świat moralności otwartej i religii dynamicznej, odwołują się do osobowego wezwania. Autorytet, który jest specyficzną relacją między wychowawcą i uczniem, przyjmuje zatem postać albo nakazu, albo wezwania. W obu wypadkach jest to relacja bardziej emocjonalna niż intelektualna, doświadczana przez uczniów odpowiednio jako emocja podintelektualna lub emocja nadintelektualna. Każdy z tych modeli autorytetu charakteryzuje się szeregiem cech, które umożliwiają uchwycenie jego oddziaływania, wpięrow na poziomie emocji, a następnie na poziomie praktycznych wyborów życiowych.

#### AUTORYTET JAKO NAKAZ

Relacja autorytetu jako nakazu nawiązuje się w kontekście tresury, o której mówi Bergson, i odwołuje się bardziej do ról społecznych odgrywanych przez wychowawcę i ucznia, a nawet do abstrakcyjnych praw i obowiązków, jakie przysługują jednemu i drugiemu w społeczeństwie, niż do ich osobowych i niepowtarzalnych cech.

*Nastawienie na dobro społeczeństwa.* Pierwszą cechą autorytetu jako nakazu jest nastawienie wychowawcy na dobro społeczeństwa. Wychowawca, podobnie jak rodzice, reprezentuje społeczeństwo. Jego autorytet nie wypływa z niego samego, ale z pozycji społecznej, jaką zajmuje wobec ucznia. W oczach ucznia, zwłaszcza młodszego, wychowawca obdarzony jest wielką siłą, która umożliwia mu efektywne wpływanie na to, co uczeń myśli i co robi. Autorytet, jaki nawiązuje się między uczniem i wychowawcą, jest w istocie relacją między uczniem a społeczeństwem. Wychowawca nie miałby żadnej siły, gdyby nie

---

*Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999; oraz I. Wagner, *Stalność czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

została mu ona dana przez społeczeństwo, a dokładniej, przez instytucje społeczne, które rozdzielają prawa i obowiązki.

Autorytet wychowawcy potrzebny jest przede wszystkim społeczeństwu; jest to ta więź z uczniem, która gwarantuje, że uczeń zostanie efektywnie wprowadzony w życie społeczne, przekonany, że to życie jest czymś pożądanym, że warto przystosować się do społecznych wymogów. W socjologii ten proces nazywa się socjalizacją. Socjalizacja przebiega tym sprawniej, im mocniejsza jest relacja autorytetu między wychowawcą a uczniem. Wychowawca, który cieszy się pełnym autorytetem w oczach ucznia, będzie mógł wychowywać go o wiele efektywniej niż ten, którego autorytet jest nadwątlony. Takie instrumentalne pojmowanie autorytetu wychowawcy nie jest czymś niezwykłym, powraca ono z większym lub mniejszym nasileniem w historii wychowania.

Chociaż konieczność wychowania jest na ogół tłumaczona dobrem ucznia, Bergson zauważa, że taka argumentacja nie jest pełna. W procesie wychowania nie chodzi bowiem przede wszystkim o dobro ucznia, ale o dobro społeczeństwa. Aby społeczeństwo mogło efektywnie funkcjonować, uczeń musi być przyuczony do życia w tymże społeczeństwie. Ilustrując tę zależność, Bergson odwołuje się często do obrazu organizmu żywego, w którym pojedyncze komórki nastawione są w naturalny sposób na to, by służyć całości. Każda komórka ma do wykonania sobie właściwą funkcję chemiczną, która, wzięta w odosobnieniu, nie ma żadnego znaczenia. Kiedy jednak wszystkie funkcje zostaną połączone, cały organizm może normalnie żyć. Analogiczne procesy zachodzą w świecie owadów, na poziomie ula i mrowiska.

Jeżeli wychowawca ma dobrze spełnić swój obowiązek wobec ucznia, nigdy nie może stracić z oczu dobra społeczeństwa. Ponadto, sam musi się zidentyfikować ze społeczeństwem. Taka identyfikacja wymaga wyzbycia się lub ukrycia tych cech, które przesądzają o oryginalności i niepowtarzalności wychowawcy, natomiast wyakcentowania tych cech, które sprawiają, że wychowawca doskonale zlewa się z tłem społecznym, które go otacza. W tym sensie autorytet wychowawcy jest tym doskonalszy, im jest bardziej bezosobowy. Uczeń, nawiązując relacje z takim nauczycielem, widzi w nim przede wszystkim urzędnika lub funkcjonariusza.

*Przyzwyczajanie.* Kolejną cechą charakteryzującą autorytet jako nakaz jest przyzwyczajanie. Bergson podkreśla funkcjonalną zbieżność przyzwyczajania i instynktu. Pisząc o ewolucji rodzaju ludzkiego, zauważa, że „instynkt ustąpił tymczasowo miejsca systemowi przyzwyczajajeń, z których każde stawało się przypadkowe, jedyną zaś rzeczą konieczną była ich zgodność w nastawieniu na

utrzymanie społeczeństwa; a ta właśnie konieczność ponownie wprowadza ze sobą instynkt”<sup>11</sup>.

W procesie wychowania uczeń przyzwyczaja się do autorytetu wychowawcy, wykształca w sobie nawyk uległości i posłuszeństwa temu autorytetowi. Nawet jeśli na początku ta uległość i posłuszeństwo wymagają od niego pewnego wysiłku, to po pewnym czasie stają się one niemal niewyczuwalne. To przyzwyczajanie Bergson porównuje niekiedy z przyzwyczajaniem do jazdy konnej. O ile początkujący jeźdźcy muszą dostosowywać się w siodle do wielu wymagań, o tyle doświadczeni jeźdźcy wykonują wszystkie czynności mechanicznie i pozwalają się jedynie nieść koniowi. Widać wyraźnie, że cechą przyzwyczajania jest automatyzm, który nie tylko odwraca uwagę ucznia od treści obowiązków stawianych mu przez wychowawcę, ale także zwalnia go od refleksji, dlatego w ogóle podporządkowuje się autorytetowi. Bergson pisze: „Obowiązek rozumiany w ten sposób jest wypełniany prawie zawsze automatycznie; posłuszeństwo obowiązkowi zaś, jeśli ograniczylibyśmy się do sytuacji najczęstszych, można by zdefiniować jako zdanie się na bieg rzeczy”<sup>12</sup>.

Zauważmy, że zdanie się na bieg rzeczy, o którym pisze Bergson, oznacza także brak racjonalnej refleksji nad tym, czego autorytet oczekuje. Treść tych oczekiwań jest nieistotna w oczach ucznia, ważne jest natomiast to, że pochodzą od wychowawcy. Tego rodzaju podporządkowanie autorytetowi może skutkować brakiem wrażliwości ucznia na polecenia o dwuznacznej wartości moralnej czy wręcz nieetyczne. Usprawiedliwieniem takich poleceń zawsze będzie to, iż pochodziły one od wychowawcy, to znaczy, że wychowawca wziął pełną odpowiedzialność za to, czego zażądał. Widać tu wyraźnie, że przyzwyczajanie łączy się nie tylko z automatyzmem, ale także z wygodą. Uczeń, który z przyzwyczajania podporządkowuje się autorytetowi wychowawcy, czyni to także ze względu na własną wygodę i chęć uniknięcia podejmowania zarówno ważnych jak i codziennych decyzji życiowych. Przyzwyczajanie do uległości względem autorytetu zwalnia od odpowiedzialności.

*Konieczność.* Konieczność jest trzecią cechą charakteryzującą autorytet jako nakaz. O ile w przypadku przyzwyczajania uczeń przybiera postawę bierną wobec wychowawcy, popada w automatyzm i szuka wygody, o tyle w przypadku konieczności nabiera przekonania, że polecenia wychowawcy są nieodwołalne i nic ani nikt nie może zwolnić go od ich wykonania. Bergson pisze, że to poczucie nieodwołalności wynika stąd, że nakazy kierowane do uczniów przez

<sup>11</sup> H. Bergson, op. cit., s. 60.

<sup>12</sup> Ibid., s. 25.



wychowawcę upodabniają się do praw fizycznych. „Prawo przejmuje od nakazu jego władczość, natomiast nakaz od prawa jego nieuchronność. Naruszenie porządku społecznego przybiera w ten sposób charakter antynaturalny; nawet jeśli powtarza się ono często, mamy wrażenie, że jest to pewien wyjątek, który dla społeczeństwa byłby tym samym, czym monstrum jest dla natury”<sup>13</sup>.

Poczucie konieczności, podobnie jak przyzwyczajenie, także prowadzi do bierności. O ile jednak w przypadku przyzwyczajenia bierność wynika z wygody, o tyle w przypadku konieczności wynika ona z bezsilności. Uczeń, który nie zgadzając się z wychowawcą jest każdorazowo zmuszany do uległości, nabiera przekonania o własnej bezsilności. Ponieważ społeczeństwo poprzez wychowawcę przekonuje go, że prawa moralne są tak samo niepodważalne jak prawa przyrody, uczeń najczęściej znajduje ucieczkę w postawie konformistycznej lub fatalistycznej. Obie postawy opierają się na uznaniu konieczności istnienia określonych społecznych praw i zwyczajów. Konformizm skłania do poszukiwania w ramach tych konieczności jak największej korzyści dla siebie, natomiast fatalizm popycha do rezygnacji z wszelkiej aktywności, nawet najbardziej egoistycznej.

Nakaz wyposażony w sankcję konieczności jest najskuteczniejszym środkiem utrzymywania spójności społeczeństwa. Społeczeństwo musi być spójne, by mogło sprawnie realizować zadania, jakie zostały mu przekazane przez naturę – zagwarantowanie porządku wewnętrznego i obrona przed zagrożeniem zewnętrznym. Wychowawca poprzez swój autorytet wprowadza ucznia w ten naturalny kontekst życia. To, co jest realizowane na poziomie całego społeczeństwa, znajduje odzwierciedlenie także na poziomie pojedynczej szkoły czy klasy. Konieczność podporządkowania się drobiazgowym nakazom, stosowanie kar i nagród, przyuczanie do dyscypliny to codzienna praktyka w pracy wychowawcy. Bergson twierdzi, że niezależnie od tego jak wychowawca uzasadnia tę praktykę, zawsze jest ona nastawiona na dobro społeczeństwa.

#### AUTORYTET JAKO WEZWANIE

Na drugim biegunie życia moralnego znajdujemy moralność otwartą i właściwy dla niej autorytet wezwania. Ten autorytet również charakteryzuje się trzema cechami, które w odróżnieniu od cech autorytetu jako nakazu akcentują wymiar osobowy relacji między wychowawcą i uczniem.

---

<sup>13</sup> Ibid., s. 19.

*Relacja z konkretną osobą.* Pierwszą cechą autorytetu jako wezwania jest relacja ucznia z konkretną osobą, nazywaną przez Bergsona duszą uprzywilejowaną. Do nawiązania takiej relacji dochodzi często w sytuacjach szczególnych, gdy zwyczajne normy i wzory postępowania, którymi kieruje się uczeń, okazują się zawodne lub przestają wystarczać. Bergson tak opisuje tę sytuację: „Lecz każdy z nas, w chwilach, gdy jego zwyczajne maksy postępowania wydawały się niewystarczające, pytał siebie, czego ten lub ów człowiek oczekiwałby od niego w podobnej sytuacji. To mógł być nasz krewny lub przyjaciel, którego przywoływalimy w ten sposób w myśli. Lecz równie dobrze mógł to być jakiś człowiek, którego nigdy nie spotkaliśmy, o którego życiu nam po prostu opowiadano i którego osądowi poddaliśmy w wyobraźni nasze postępowanie, obawiając się jego nagany lub chlubiąc się jego uznaniem”<sup>14</sup>. „Zwyczajne maksy postępowania”, o których pisze Bergson, to maksy przyjęte w społeczeństwie, nastawione na zachowanie spójności społecznej i zapewnienie człowiekowi bezpieczeństwa w grupie. Bergson nie mówi, z jakich powodów te maksy przestają wystarczać, wskazuje natomiast, że stałym elementem takiego doświadczenia jest poczucie wyobcowania w społeczeństwie i poszukiwanie moralnego wsparcia u konkretnej osoby.

Takiego wsparcia nie szuka się jednak u jakiegokolwiek osoby. Uczeń, który zwraca się w takiej sytuacji w stronę wychowawcy, musi w nim widzieć osobę szczególną, zwłaszcza w kontekście jej relacji ze społeczeństwem. Wychowawca musi być wolny od nacisków społecznych, musi mówić własnym głosem i nie może powtarzać bezosobowych stwierdzeń społeczeństwa. Niekiedy musi także występować przeciwko społeczeństwu, to znaczy, mieć odwagę głoszenia poglądów, które są odrzucane przez większość. Autorytet takiego wychowawcy wypływa z jego osoby, a nie z pozycji, jaką zajmuje on w społeczeństwie. Uczeń wie, że taki wychowawca będzie miał na względzie jego dobro, a nie dobro społeczeństwa. W tej relacji autorytetu, o wiele wyraźniej niż w relacji autorytetu jako nakazu, widać prymat emocjonalności nad intelektem. Uczeń zbliżając się do osobowości moralnej wychowawcy nie wchodzi z nią w relacje racjonalne, ale we wspólnotę przeżycia i emocji. Jest to wspólnota, którą można nazwać wspólnotą inspiracji, rozwija się ona i promieniuje, jest dynamiczna.

Bergson nazywa takich wychowawców geniuszami woli. Píše, że podobnie jak w przypadku ludzi genialnych, którzy poszerzyli granice intelektu i tym samym jednostki otrzymały o wiele więcej niż mógł otrzymać gatunek, podobnie wyłoniły się dusze uprzywilejowane, które stały się dobroczyńcami ludzkości w wymiarze moralnym. To właśnie im zawdzięczamy wszelki postęp moralny

---

<sup>14</sup> Ibid., s. 40–41.

i religijny, do nich zwracamy się w sytuacjach trudnych, ich autorytetowi podporządkowujemy się, gdy sami nie wiemy, co myśleć lub jak postępować. Są to osoby o konkretnych imionach i nazwiskach, które pozostawiły w życiu ucznia znaczący ślad, do których powraca się myślą i o których myśli się z wdzięcznością.

*Duchowy apel.* Kolejną cechą autorytetu jako wezwania jest duchowy apel kierowany przez wychowawcę do ucznia. Bergson zastanawia się, dlaczego niektórzy wychowawcy potrafią efektywnie wpływać na uczniów, choć nie odwołują się do nakazów i nie stosują gróźb. Pyta: „A więc dlaczego święci mają naśladowców i dlaczego wielcy dobroczyńcy ludzkości pociągnęli za sobą tłumy? O nic nie proszą, a jednak otrzymują. Nie muszą zachęcać, wystarczy, że są; ich istnienie jest wezwaniem. Bo właśnie taki jest charakter tej drugiej moralności. Podczas gdy powinność naturalna jest naciskiem lub popychaniem, w moralności pełnej i doskonałej odnajdujemy wezwanie”<sup>15</sup>. Duchowy apel budzi ucznia ze stanu uśpienia, wrywa go z automatyzmu i wygody. Wychowawca często nie zdaje sobie sprawy, że w taki właśnie sposób oddziałuje na ucznia, że staje się dla niego wzorem postępowania, punktem odniesienia przy podejmowaniu wyborów moralnych. Autorytet wychowawcy rodzi się w tym wypadku niezależnie od intencji wychowawcy, nie jest rezultatem jego świadomego i celowego oddziaływania na ucznia, ale tego, kim wychowawca jest. To jego osobowość, postrzegana niezależnie od społeczeństwa, inspiruje ucznia i pociąga go.

Duchowy apel nie jest jakąś subtelniejszą formą przymusu, ani pierwszym krokiem w kierunku nabycia przez ucznia określonego przyzwyczajenia. Podstawowa przyczyna skłaniająca ucznia do szukania kontaktu z moralną osobowością wychowawcy jest czymś prostym – jest to atmosfera, szczególnie urok, jaki ten człowiek roztacza wokół siebie. Jak mówi Bergson, taki wychowawca nie musi do niczego zachęcać, wystarczy, że jest. Duchowy apel obecny w jego autorytecie nie ma w sobie nic z utylitaryzmu, nie odwołuje się do żadnych teraźniejszych ani przyszłych korzyści, co więcej, pójście za tym apelem może skutkować dla ucznia utratą wielu korzyści oferowanych mu przez społeczeństwo. Aby zilustrować, czym jest ten apel i jaki wybór stawia on przed uczniem, Bergson odwołuje się często do różnicy między przyjemnością i radością. Tym, co oferuje społeczeństwo jest przyjemność; jeśli tylko uczeń spełni nakazy społeczne, może do woli korzystać z przyjemności, które są albo wprost oferowane przez społeczeństwo, albo przynajmniej społeczeństwo

---

<sup>15</sup> Ibid., s. 40.

przymyka na nie oczy. Czym innym jest radość, jej źródłem nie jest społeczeństwo, ale twórcza energia obecna w człowieku. Radość wynika z tworzenia czegoś nowego, nie zaś z korzystania z czegoś już istniejącego, co ma do zaproponowania społeczeństwo. Duchowy apel jest zaproszeniem do radości, nie do przyjemności.

Ta cecha autorytetu również wskazuje wyraźnie na prymat emocjonalności w relacjach między wychowawcą i uczniem. Apel, który rodzi się w życiu duchowym, nie ma na początku charakteru racjonalnego. U jego podstaw leży emocja, wrażenie, uczucie. Nie oznacza to jednak, że jest on nieracjonalny. Chociaż uczeń podąża za wychowawcą pociągany urokiem, jaki ten wokół siebie rozciąga, to w każdej chwili gotowy jest przytoczyć szereg racjonalnych powodów, dla których zdecydował się na naśladowanie wychowawcy. Każdy z tych powodów jest równie przekonujący i to, że uczeń wybiera jeden z nich, jest zazwyczaj dziełem przypadku. Możemy się o tym przekonać, gdy po latach powracamy pamięcią do autorytetu wychowawcy, który nas zainspirował, i zadajemy sobie pytanie, dlaczego właśnie z nim nawiązaliśmy tak głęboką więź. Zazwyczaj potrafimy wówczas przytoczyć szereg racjonalnych powodów, z których żaden nie ma charakteru decydującego.

*Wolność.* Wolność to kolejna cecha charakteryzująca autorytet jako wezwanie. Istnieje pogląd, że wolność jest konstytutywnym elementem każdej relacji autorytetu, nie tylko relacji wychowawcy i ucznia. Zwolennicy tego poglądu utrzymują, że tylko w klimacie wolności możliwe jest nawiązanie autentycznych relacji autorytetu. Poza tym klimatem możemy mówić co najwyżej o relacjach siły, władzy czy perswazji.

Powiedzmy, że wolność jest według Bergsona doświadczeniem wyjątkowo rzadkim. Większość ludzi rodzi się i umiera nie zaznawszy nigdy, czym jest wolność. Niemniej, jeśli wychowawca chce wprowadzić ucznia w świat moralności otwartej, musi dołożyć wszelkich starań, by ten proces dokonywał się w klimacie wolności. Czym jest zatem wolność? Bergson odpowiada, że jest to doświadczenie życiowe, a nie proces intelektualny. Oznacza to, że wybory, jakie podejmujemy, są wolne wówczas, gdy wypływają z najgłębszych pokładów naszego życia, odzwierciedlają nasz rzeczywisty, a nie tylko deklarowany system wartości, wyrażają naszą prawdziwą osobowość. Wolny wybór nie dokonuje się w chwili, gdy stajemy przed jakąś alternatywą i rozważamy intelektualnie argumenty za i przeciw, ważymy racje i analizujemy argumenty. Wolny wybór dokonuje się przez całe nasze życie, przez drobne decyzje, codzienne działania i zaniechania, wierność skromnym zobowiązaniom i troskę o kształtowanie własnego charakteru. Dzięki tym ponawianym działaniom przygotowujemy się



do podjęcia kluczowych wyborów życiowych. Bergson pisze o tym następująco: „Badając uważnie samych siebie, spostrzeżemy, że nieraz wypada nam ważyć powody, namyślać się wtedy, gdy postanowienie nasze jest już powzięte. Głos wewnętrzny, ledwo wyczuwalny mówi nam: po co ten namysł? wynik wiadomy, wiesz, co masz robić”<sup>16</sup>.

W kontekście relacji między wychowawcą i uczniem, uznanie autorytetu tego pierwszego nie wpływa zważenia argumentów i studiowania racji za i przeciw. Uczeń przygotowuje się do tej decyzji całe życie, choć czyni to nieświadomie, to znaczy, nie jest w stanie przewidzieć, że ponawiane przez niego działania lub zaniechania doprowadzą ostatecznie do przyjęcia autorytetu wychowawcy lub do jego odrzucenia. „Bo akcja dokonana nie wyraża już wówczas pewnej myśli powierzchownej, prawie zewnętrznej dla nas, odrębnej i łatwej do wyrażenia: odpowiada całości naszych uczuć, naszych myśli, naszych dążeń najgłębszych, odpowiada temu wyjątkowemu pojmowaniu życia, które jest równoważne z całym naszym przeszłym doświadczeniem, krótko mówiąc, odpowiada naszemu osobistemu wyobrażeniu szczęścia i godności”<sup>17</sup>.

W jaki sposób wolność wyraża moralność otwartą i właściwy dla niej model autorytetu wychowawcy? Opisując stan osobowości moralnych, które są wezwaniem dla swoich uczniów, Bergson stwierdza, że to, czego one doświadczają, to uczucie wyzwolenia. Błogostan, przyjemność, bogactwo, to, co pociąga ogół ludzi, jest dla nich czymś obojętnym. Zrzucając to z siebie, doświadczają ulgi, a następnie radości. Powtórzmy, że takie oswobodzenie się, na początku przez wychowawcę a następnie przez ucznia, nie zawsze musi oznaczać zanegowanie czy odrzucenie więzi społecznych. Jednakże zawsze jest to przekonanie, że wygody proponowane przez społeczeństwo byłyby uciążliwym bagażem w tej drodze, w którą wybierają się ludzie inspirowani wezwaniem moralnym. O jaką drogę chodzi? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie. Droga jest rozumiana przez Bergsona jako ruch, dynamika, zmiana, nie zaś jako osiągnięcie jakiegoś określonego celu w przyszłości. Uczeń, który podąża za wychowawcą i jego wezwaniem, nie wie, dokąd dojdzie. Ale właśnie w tej niepewności, w poczuciu wkraczania w nieznaną świat wyraża się wolność ucznia, a także jego odwaga.

W tym procesie wolność jest warunkiem możliwości osiągnięcia wielkich celów moralnych. „Nie mówmy więc tak wyzwolonej duszy o materialnych przeszkodach! Nie odpowie ona, że przeszkodę powinno się obejść ani że można

---

<sup>16</sup> H. Bergson, *Esej o bezpośrednich danych świadomości*, tłum. Karolina Bobrowska, Warszawa 1913, s. 111.

<sup>17</sup> *Ibid.*, s. 119.

ją przełamać: dusza oznajmi, że przeszkoda w ogóle nie istnieje. O jej przeświadczeniu moralnym nie można powiedzieć, że przenosi góry, ponieważ nie widzi ona gór, które można by przenieść”<sup>18</sup>. Odwrócenie uwagi od tego, co przeszkadza i skierowanie wzroku na to, co pociąga, wydaje się najlepiej opisywać relację między wychowawcą i uczniem w moralności otwartej. Uczeń odkrywając w sobie pragnienie naśladowania wychowawcy, podąża za nim w wolności i ufa, że duchowa więź, jaka się między nim i wychowawcą zawiązała, będzie go prowadziła i wspomagala w obliczu nowych wyzwań i inspiracji.

#### PEDAGOGICZNY SENS BERGSONOWSKICH ANALIZ

Dychotomiczna prezentacja autorytetu wychowawcy jako nakazu i jako wezwania kieruje naszą uwagę na klasyczny podział na pedagogie autorytarne i pedagogie antyautorytarne<sup>19</sup>. Wychowanie autorytarne, które przez wiele wieków było zwyczajowym i jedynym modelem wychowania, i które dopiero w czasach Jana Fryderyka Herbarta<sup>20</sup> zyskało teoretyczne uzasadnienie, akcentuje dystans, jaki istnieje między wychowawcą i uczniem. Według Herbarta, podstawowym pojęciem pedagogiki jest ukształcanie wychowanka, przez które niemiecki pedagog rozumie świadomy i wieloetapowy proces kształtowania charakteru ucznia. W modelu herbertowskim wychowawca podobny jest do inżyniera, który dokonuje stopniowej „obróbki” ucznia. Wychowawca posiada wiedzę, której nie ma uczeń, a także korzysta z władzy, której uczeń jest pozbawiony. Dzięki tym atrybutom może efektywnie wpływać na ucznia, przyuczać go do dorosłego życia. Bez wątplenia, istnieją pewne podobieństwa między koncepcją Herbarta a wychowaniem właściwym dla moralności zamkniętej. Ukształcanie lub, jak mówi niekiedy Herbart, ćwiczenie wychowanka

<sup>18</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, s. 58.

<sup>19</sup> W pedagogice francuskiej mówi się o pedagogiach dyrektywnych i niedyrektywnych. Por. G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives?*, Presses Universitaires de France, Paris 1985.

<sup>20</sup> Bergson nie odwołuje się wprost w swoich tekstach do Herbarta, lecz komentatorzy francuskiego filozofa wskazują, że czytał on Herbarta i powoływał się na jego prace implikatywnie. W książce *Materia i pamięć* z 1896 roku Bergson zastanawia się, na przykład, nad istotą czucia wzruszeniowego i pisze, że „w bólu jest coś pozytywnego i czynnego, co niektórzy filozofowie źle tłumaczą przedstawieniem niewyraźnym” (por. H. Bergson, *Materia i pamięć*, tłum. Karolina Bobrowska, Warszawa 1930, s. 50). Komentatorzy wskazują, że jednym z filozofów, do których odnosi się tu Bergson, był właśnie Herbart, autor książki *Lehrbuch zur Psychologie* z 1816 roku.

upodabnia się do bergsonowskiej tresury; w obu wypadkach wychowawca rozumiany jest jako ktoś, kto przychodzi z zewnątrz, z gotowym już projektem kształtowania ucznia. I u Herbarta, i u Bergsona uczeń pozostaje w tym procesie bierny.

Te podobieństwa nie mogą jednak odwrócić naszej uwagi od bardziej zasadniczych różnic między dwiema koncepcjami. Przede wszystkim, w swoich analizach pedagogicznych Herbart i Bergson odwołują się do różnych założeń filozoficznych. Bergson jako twórca całościowego systemu filozoficznego opiera się głównie na osiągnięciach ówczesnych nauk przyrodniczych, Herbart (żyjący niemal dokładnie sto lat wcześniej) sięga natomiast w dalszym ciągu do klasycznej metafizyki i będącej jej elementem filozoficznej antropologii. Twierdzenia Bergsona są mocno uprawdopodobnione przez odkrycia nauk empirycznych, twierdzenia Herbarta natomiast wciąż mają charakter naukowej spekulacji. To jest zasadnicza różnica między tymi dwiema koncepcjami, różnica, która sprawia, że trudno jest je ze sobą zestawiać. Na poziomie bardziej powierzchownym, Herbart w odróżnieniu od Bergsona, stara się w jednym modelu wychowania zawrzeć zarówno konieczność natury, jak i wolność ludzkiej woli. Wprowadza pojęcie „natury woli”, dzięki któremu może wyjaśnić powszechne doświadczenie pokazujące, że wychowywany uczeń może być ukształcany tylko do pewnego stopnia. Jednak najbardziej widoczna różnica między Herbartem i Bergsonem dotyczy pojęcia autorytetu. Herbart pisze, że ukształcanie uczniów powinno rozpoczynać się od wyrażanych przez uczniów sądów estetycznych, na podstawie których, na dalszym etapie, uczniowie będą mogli kształtować swoje własne zachowania. „Jeżeli do tego dołączy się jeszcze postanowienie, aby według tych zasad kierować swą wolą, i jeżeli wychowanek jest posłuszny temu postanowieniu, to na takim posłuszeństwie polega moralność. Od tego należy odróżnić posłuszeństwo okazywane osobiście wychowawcy już to ze strachu, już to z przywiązania; trwa to tak długo, dopóki się mocno nie zakorzeni tamto wyższe posłuszeństwo”<sup>21</sup>. Herbart nie przewiduje więc relacji właściwych dla moralności otwartej, dla niego emocjonalna więź ucznia z osobą wychowawcy jest zawsze mniej pożądana niż więź ucznia z „własnymi postanowieniami”<sup>22</sup>. Podsumowując ten wątek, powiedzmy, że możliwe jest zaklasyfikowanie koncepcji wychowania w ramach moralności zamkniętej, wraz z odpowiadającym jej autorytetem wychowawcy, jako

<sup>21</sup> Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. Bogdan Nawroczyński i Teodor Stera, cytat za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, red. Stefan Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997, s. 115.

<sup>22</sup> Do tej koncepcji autorytetu odwołał się także Kazimierz Sośnicki w swoim tekście *Autorytet a wychowanie*, Nowa Szkoła, 1958, nr 10.

przykładu pedagogii autorytarnej. Niemniej, koncepcja Bergsona znacznie różni się od koncepcji Herbarta, która jest uważana za klasyczny przykład tejże pedagogii.

Zastanówmy się obecnie, w jakiej mierze, o ile w ogóle, bergsonowska koncepcja wychowania, mieszcząca się w ramach moralności otwartej, upodabnia się do klasycznej pedagogii antyautorytarnej. Przedstawiając tę pedagogię, sięgniemy do myśli Jana Jakuba Rousseau, który uznawany jest za klasycznego przedstawiciela tego nurtu<sup>23</sup>.

Powieść Rousseau *Emil czyli o wychowaniu* z 1762 roku zaczyna się od zdania: „Wszystko wychodząc z rąk Stwórcy jest dobre, wszystko wyrodnieje w rękach człowieka”<sup>24</sup>. W tym zdaniu zawiera się podstawowa myśl pedagogiczna autora, myśl, iż ludzie rodzą się z natury dobrzy, zaś wszelkie zło w ich życiu bierze się z oddziaływania cywilizacji. Elementem tego oddziaływania jest wychowanie, które skutecznie niszczy w uczniach naturalne dobro i czyni z nich monstra. Dlatego Rousseau apeluje, by wychowanie dostosowało się do wymagań natury, natury, która jest niezmienna i nie może być w żaden sposób kształtowana przez ludzi. Wychowawcy powinni, jego zdaniem, skupić się na poznawaniu ucznia i pielęgnowaniu jego naturalnego wzrostu, nie zaś troszczyć się o naginanie ucznia do oczekiwań cywilizacji. Rousseau mówiąc o rozwoju ucznia porównuje go często do wzrostu drzewa. Podobnie jak pojedyncze drzewo, także pojedynczy uczeń ma swoje niepowtarzalne cechy, które należy dostrzec, uznać i pielęgnować. Koncepcja pedagogiczna Rousseau jest optymistyczna i ten optymizm łączy ją z koncepcją Bergsona. Jednak obaj autorzy w czymś innym upatrują źródeł optymizmu. Dla Rousseau optymistyczne jest to, że człowiek jest dobry z natury, podczas gdy dla Bergsona optymizm wypływa z wiary w możliwość przewyciężenia przez człowieka ograniczeń natury i wejścia na wyższy poziom moralności. Bergson, w odróżnieniu od Rousseau, nie żywi złudzeń co do natury – dla niego pozostaje ona źródłem agresji, podejrzliwości i walki (dlatego potrzebujemy tresury wychowania). Rousseau w żadnym punkcie nie podziela tego przekonania, dowodząc, że to tresura prowadzi do wzrostu agresji, podejrzliwości i walki. Rousseau nie zgodziłby się z tezą Bergsona, że wychowanie zgodne z naturą prowadzi do „uspołecznienia” ucznia i wykształca w nim cnoty obywatelskie. Według Rousseau, pomiędzy naturą a społeczeństwem istnieje przepaść, zaś wychowawca

---

<sup>23</sup> Bergson wielokrotnie odwoływał się w swoich tekstach do Rousseau, ale w żadnym miejscu nie czynił tego w kontekście pedagogicznym.

<sup>24</sup> Jan Jakub Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1, tłum. Wacław Husarski, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955, s. 7.



musi nieustannie wybierać między jednym a drugim. „Zmuszeni do zwalczania bądź natury, bądź też urządzeń społecznych, musimy wybrać jedno z dwojga i urabiać albo człowieka albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz”<sup>25</sup>. Rousseau odrzuciłby zatem bergsonowską koncepcję moralności zamkniętej i autorytetu jako nakazu.

Czy oznacza to, że przyjąłby koncepcję moralności otwartej i autorytetu jako wezwania? Z całą pewnością podzielili by przekonanie Bergsona, że kluczową rolę w procesie wychowania odgrywa osobista relacja wychowawcy i ucznia, a także że niemożliwe jest wychowanie bez wolności. Również koncepcja autorytetu wychowawcy jako wezwania byłaby bliska Rousseau, choć być może nie rozumiałby, dlaczego pójście za tym autorytetem miałyby skutkować przewyciężaniem oporu społecznego; dla niego tego rodzaju postęp powinien doprowadzić raczej do harmonii społecznej. Rousseau miałby również trudność z uznaniem bergsonowskiego twierdzenia, że mistycyzm chrześcijański jest najpełniejszym wyrazem bliskości człowieka i Boga. Dla niego ważna była przede wszystkim religia naturalna, wolna od dogmatycznych sporów i politycznych podziałów; w tej religii upatrywał spełnienia ludzkiej tęsknoty za dobrem i szczęściem. Podsumowując to, co powiedzieliśmy powyżej, wydaje się, że koncepcja moralności otwartej i odpowiadającego mu autorytetu jako wezwania dobrze wpisuje się w ramy pedagogiki antyautorytarnej, choć, podobnie jak to było w przypadku porównania Bergsona z Herbartem, także porównanie go z Rousseau pokazuje, że należy tu mówić o dwóch różnych pedagogiach w ramach tego samego nurtu.

Po zaprezentowaniu bergsonowskiej pedagogii na tle klasycznych ujęć pedagogii autorytarnej i pedagogii antyautorytarnej, podsumuję całość kilkoma uwagami o możliwych implikacjach analiz Bergsona dla wybranych współczesnych problemów pedagogicznych. Podejmując tę refleksję należy pamiętać, że założenia filozofii Bergsona oraz założenia większości współczesnych filozofii wychowania są zasadniczo różne. Punktem wyjścia dla Bergsona była biologia, podczas gdy punktem wyjścia dla współczesnych refleksji pedagogicznych jest nie tylko biologia, ale również — może nawet w większym stopniu — psychologia, socjologia i antropologia kulturowa.

Jeżeli zgodzimy się z Bergsonem, że autorytet jako nakaz jest przede wszystkim relacją społeczną, to analizując go należy pominąć wszelkie odniesienia do wychowawcy jako wyodrębnionej osoby. Niepowtarzalność wychowawcy okazuje się irrelevantna, gdyż to nie ona decyduje o treści autorytetu. Autorytet, jaki wychowawca ma w oczach uczniów, a także

---

<sup>25</sup> Jan Jakub Rousseau, op. cit., s. 11.

zaufanie, jakim jest darzony, będą zawsze wykorzystywane przez wychowawcę dla celów, które nie są jego celami, lecz celami społeczeństwa. Zazwyczaj wychowawcy nie zdają sobie sprawy z tego procesu, gdyż ściśle utożsamiają się z polityką oświatową państwa i czują się odpowiedzialni za jej realizację. Nawet wówczas, gdy z powodu niepopularności władz oświatowych wychowawcy kontestują te władze, to czynią to w sposób ograniczony, można powiedzieć: polityczny, nie kontestując samej zasady, która czyni z nich reprezentantów władzy jako takiej. Naturalna troska o spójność i zwartość społeczeństwa, o której pisał Bergson, zawsze znajduje swoje odzwierciedlenie na poziomie politycznym. Wydaje się, że mechanizmy życiowe opisane przez Bergsona mogą być pomocne w zrozumieniu zjawiska szczególnie silnego uwikłania teorii i praktyki wychowania w aktualnie obowiązującą w państwie ideologię. Na przykład, w okresie komunizmu, jak pisze Zbigniew Kwieciński, pedagogika „przystosowywała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowywania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich dla zadań oświatowych określanych poza nią, z zewnątrz”<sup>26</sup>. Jeżeli oceniamy to zjawisko tylko na poziomie społecznym, to trudno wyjaśnić, dlaczego obszary wolnej i niezależnej myśli w ramach pedagogiki były wówczas o wiele skromniejsze niż w ramach innych dyscyplin naukowych. Jeżeli jednak odwołamy się do biologicznych koncepcji Bergsona, to okaże się, że proces wychowania, bardziej niż inne zjawiska społeczne, poddaje się oddziaływaniom politycznym, zwłaszcza o charakterze autorytarnym. W przypadku wychowania politycy mają ułatwione zadanie, gdyż narzucając ideał karności i dyscypliny odwołują się do naturalnych tendencji obecnych w człowieku, potwierdzają je i realizują to, czego od zawsze chciała natura. W autorytecie wychowawcy opartym na nakazie nie ma nic, co budziłoby nasz sprzeciw jako członków społeczeństwa. Moralność zamknięta jest ze społecznego punktu widzenia przekonująca, niezależnie do tego, jaka opcja polityczna i jaka ideologia stoją u podstaw systemu oświatowego. Dlatego pedagogika, wzięta sama w sobie, zawsze będzie miała trudności z wyzwoleniem się z politycznego uwikłania; wydaje się, że może to osiągnąć tylko z pomocą etyki, a zapewne także socjologii<sup>27</sup>. Powyższa uwaga nie oznacza, że należy stanąć na gruncie

---

<sup>26</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] tenże, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 38.

<sup>27</sup> Etyka pomaga pedagogice znaleźć ukierunkowanie w świecie wartości, natomiast socjologia otwiera ją na zrozumienie zjawisk społecznych, które wpływają na wychowanie, ale nie muszą przesądzać o jego ostatecznym kształcie.

determinizmu i uznać, że w procesie wychowania i refleksji nad nim czynniki historyczne i subiektywne są irrelevantne.

Podczas gdy w autorytecie jako nakazie wymiar społeczny dominuje, w autorytecie jako wezwaniu ten wymiar ginie. To, co pozostaje, to osobista więź wychowawcy z uczniem. Ta więź jest bezpośrednia i nie potrzebuje żadnych mediacji, także mediacji systemu oświatowego. Zarówno wychowawca, jak i uczeń są wolni i mogą kształtować swoje relacje w dowolny sposób. Takie jest założenie Bergsona i widać wyraźnie, że jest to założenie niemożliwe do zrealizowania w instytucjonalnej szkole. Szkoła nie jest miejscem, w którym wychowawca mógłby nawiązywać z uczniem relacje wykraczające poza kontekst wyznaczony przez władze oświatowe. Koncepcja autorytetu jako wezwania jest trudna do zrealizowania także dlatego, że wymaga ona dosłownie osobistej więzi między wychowawcą i uczniem. Każda inna forma więzi, na przykład taka, którą wychowawca nawiązuje z grupą kilkunastu lub kilkudziesięciu uczniów, nie daje szans na nawiązanie relacji takiego autorytetu. Szanse na nią bez wątpienia wzdychają, gdy z poziomu wieloosobowych klas schodzimy na poziom małych grup edukacyjnych. A także, gdy w ogóle rezygnujemy z edukacji szkolnej i przekazujemy nauczanie i wychowywanie dzieci i młodzieży w ręce grup konwiwalnych, o których pisał Ivan Illich<sup>28</sup>. Żadne z tych rozwiązań nie jest realne. Można wyobrazić sobie autorytet jako wezwanie w relacjach Sokratesa i jego uczniów, podobnie w relacjach Jezusa i apostołów, ale ten ideał jest nie do zrealizowania we współczesnej szkole. Być może nie jest to całkowita iluzja, o czym świadczą pojedyncze przykłady uczniów, którzy zafascynowani osobowością swoich wychowawców, decydują się pod ich wpływem na podjęcie ważnych decyzji życiowych. Niemniej, założenie, że każdy wychowawca może, zarówno w sensie własnych emocjonalnych możliwości, jak i w sensie swobodnej decyzji podjętej wobec władzy oświatowej, realizować model autorytetu jako wezwania jest niemożliwe do urzeczywistnienia.

Bergson uważa, że relacja autorytetu jako wezwania jest czymś sprzecznym z naturą. Natura nie przewidziała dla nas takich uprzywilejowanych relacji i chciała, byśmy zadowolili się relacjami nakazowymi. Dla wychowawców relacje oparte na nakazie są także wygodniejsze – wymagany wysiłek jest mniejszy a oczekiwany efekt pewniejszy. Nienaturalność tej relacji pokazuje, że jest ona także trudniejsza w nawiązaniu i utrzymywaniu – ta trudność polega między innymi na jej nieprzewidywalności. Wychowawca nie wie, dokąd dojdzie uczeń, który właśnie w nim odkrył autorytet wezwania. Czy podążanie

---

<sup>28</sup> Por. I. Illich, *In lieu of Education*, [w:] tenże, *Toward a History of Needs*, Heyday Books, Berkely 1977, s. 68–92.

za tym autorytetem doprowadzi go do takiej decyzji lub innej, tego nikt jeszcze nie wie, to będzie jasne dopiero wraz z upływającym czasem. Wychowawca rozpala więc swoją osobowością pragnienie ucznia, ale nie jest w stanie przewidzieć, dokąd to pragnienie go zaprowadzi. Ta nieprzewidywalność dotyczy przede wszystkim przyszłych relacji ucznia ze społeczeństwem. Z tym wiąże się pytanie, czy wychowawcy mają prawo kwestionować wartości, procedury i normy dominujące w społeczeństwie? Czy mają prawo wychowywać przyszłych kontestatorów społecznych? Jest to pytanie doniosłe i jak się okazuje często podejmowane w teoretycznych dyskursach pedagogicznych. Najpierw rekonstrukcjonizm społeczny Theodore'a Bramelda, a następnie pedagogika krytyczna podjęły to zagadnienie, w obu wypadkach nie tylko zgadzając się na zaangażowanie nauczycieli, ale wręcz zachęcając wychowawców do takiego zaangażowania. W tym kontekście pojawił się między innymi termin „intelektualista transformatywny”, który według Henry Giroux i innych pedagogów krytycznych miał oznaczać wychowawcę kwestionującego zastany porządek społeczny i zachęcającego uczniów do aktywnej walki z nim<sup>29</sup>. Powiedzmy w tym miejscu, że ta możliwa pedagogiczna transmisja filozoficznych poglądów Bergsona na teorię oświatową powinna przede wszystkim uwzględnić odmienne konteksty obu filozofii. Bergson uważa, że zmiana społeczna możliwa jest wyłącznie na gruncie moralnym, dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu się uprzywilejowanej jednostki; rekonstrukcjonści i pedagogowie krytyczni podkreślają natomiast ekonomiczne, kulturowe i społeczne czynniki tejże zmiany. Poza tym, nawet jeśli uznamy, że powołaniem transformatywnych intelektualistów jest wzywanie uczniów do oporu wobec społeczeństwu, to wezwanie to pozostanie bez echa. Jałowość tej propozycji polega na tym, że jest ona nie do zastosowania w praktyce. Wychowawcy, jako urzędnicy opłacani z pieniędzy publicznych, nigdy nie zdołają wyrobić sobie takiej pozycji, aby móc skutecznie zachęcać uczniów do zmiany porządku społecznego, który dla nich samych jest źródłem utrzymania i dzięki któremu sami posiadają autorytet.

W podsumowaniu całego tekstu zapytajmy, jak oba wyróżnione przez Bergsona typy autorytetu wychowawcy mogą się wyrażać w praktyce oświatowej. Jak ma zachowywać się wychowawca, który z jednej strony ma do swojej dyspozycji nakaz, z drugiej zaś chciałby być dla ucznia wezwaniem? Bergson nie podejmuje wprost tego pedagogicznego wątku, ale odpowiedź na te pytania możemy znaleźć u Bertranda Russella. Chociaż Russell był zdeklarowanym

---

<sup>29</sup> O nauczycielu jako intelektualistcie transformatywnym pisze Giroux w *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, Grandy Mass., 1988.



krytykiem filozofii Bergsona, to jednak w opublikowanej w 1949 roku książce *Autorytet i jednostka* w wielu punktach powtarza i rozwija koncepcje filozofa francuskiego<sup>30</sup>. Między innymi proponuje rozwiązanie napięcia między autorytetem jako nakazem i autorytetem jako wezwaniem. Russell na początku stawia pytanie: „Jak możemy połączyć ów stopień inicjatywy jednostkowej, który jest konieczny dla postępu, ze stopniem spójności społecznej, który jest konieczny dla przetrwania?”<sup>31</sup> Odpowiada mówiąc, że potrzebna jest tu równowaga. „Zdrowe i postępowe społeczeństwo wymaga zarówno centralnej kontroli jak i indywidualnej i grupowej inicjatywy: bez kontroli pojawia się anarchia, zaś bez inicjatywy stagnacja”<sup>32</sup>. Wychowawca, który przygotowuje ucznia do wejścia w życie społeczne, nie powinien przedstawiać tego życia jako szczytu ludzkich osiągnięć, gdyż wtedy będzie wychowywał konformistów. Z drugiej strony, wysoce nieodpowiedzialne byłoby też przekonywanie uczniów, że cała dotychczasowa kultura, w której dokonuje się proces wychowania, może być dowolnie zmieniona, gdyż wtedy będzie wychowywał anarchistów. Zatem odpowiedzią na pytanie: jak wychowywać, jest równowaga między nakazem i wezwaniem. Nie jest to odpowiedź, która zadowoli wszystkich nauczycieli, ale z pewnością może przekonać tych, którzy widzą w wychowaniu miejsce zarówno dla szlachetnej tresury, jak i skromnego mistycyzmu.

---

<sup>30</sup> Książka Russella ukazała się w języku polskim w tłumaczeniu Hanny Jankowskiej pod tytułem *Władza i jednostka w wydawnictwie „Książka i Wiedza”* w 1997 roku.

<sup>31</sup> Bertrand Russell, *Authority and the Individual*, Unwin Books, London 1973, s. 11 (tłum. własne).

<sup>32</sup> Ibid., s. 67.