

**Artur Aleksiejuk**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID: 0000-0002-5827-6048

Wychowanie według Aleksieja S. Chomiakowa (1804–1860)

Aleksiej Chomiakow (1804–1860) to jeden z najwybitniejszych rosyjskich myślicieli połowy XIX wieku, czołowy przedstawiciel słowianofilstwa – nurtu ideowego w rosyjskiej myśli politycznej, społecznej i filozoficznej, powstałego w Rosji w pierwszej połowie XIX wieku. Myśl tego wszechstronnie wykształconego, obdarzonego wyjątkową przenikliwością umysłu i erudycją filozofa, teologa, poety, publicysty i działacza społecznego, pod koniec lat 50. XIX wieku, podobnie jak u wielu innych przedstawicieli rosyjskiej inteligencji, skierowała się ku problematyce pedagogicznej. Swoje rozważania na ten temat zawarł w tekście pt. *O wychowaniu społecznym w Rosji*, który powstał w roku 1858. Chomiakow przedstawił w nim swoje poglądy na temat wychowania, nauczania i priorytetów ówczesnej polityki oświatowej w Rosji. Prezentowany artykuł jest jednym z ważniejszych tekstów źródłowych z zakresu historii rosyjskiej pedagogiki połowy XIX wieku. Jest to jego pierwsze tłumaczenie na język polski.

Słowa kluczowe: historia pedagogiki, Aleksiej Chomiakow, edukacja, pedagogika rosyjska XIX w., pedagogika słowianofilska

Education according Aleksey S. Khomyakov (1804–1860)

Aleksey Khomyakov (1804–1860) is one of the most outstanding Russian thinkers of the mid-nineteenth century, the main representative of the Slavophile movement, an intellectual movement in Russian political, social and philosophical thought that originated in Russia at the first half of the 19th century. Khomyakov, a philosopher, theologian, poet, publicist and social activist at the end of the 1850s, who was comprehensively educated, and gifted with exceptional mental acuity and erudition, focused his attention on pedagogical matters as was the case with several other representatives of the Russian intelligentsia. He included his reflections on this topic in an article entitled *On Public Education in Russia*, which appeared in 1858. Khomyakov presented in it his views on questions related to education, teaching and the priorities of the educational policy in Russia. The presented article is one of the most import-

ant source texts on the history of Russian pedagogy in the mid-nineteenth century. This is the first translation into Polish.

Keywords: history of pedagogy, Aleksey Khomyakov, education, 19th century Russian pedagogy, slavophile pedagogy

Wprowadzenie

Aleksiej Chomiakow należy do grona najwybitniejszych rosyjskich myślicieli połowy XIX wieku. Obok Iwana Kiriejewskiego jest on uznawany za „najbardziej znaczącą postać wśród słowianofilów” (Łoski, 2000, s. 29) – przedstawiciele nurtu ideowego w rosyjskiej myśli filozoficznej, społecznej i politycznej, powstałego w Rosji pod koniec lat 30. XIX wieku (Lovâgin, 1901; Walicki, 2002). Spuścizna twórcza tego wszechstronnie wykształconego, obdarzonego wyjątkową przenikliwością umysłu i erudycją filozofa, teologa, poety, publicyisty i działacza społecznego wymyka się jednak jednoznacznym klasyfikacjom. Z jednej strony rację mają ci, którzy uważali go za teologizującego filozofa-idealistę lub filozofa religijnego (Berdâev, 1912; Florenski, 1916; Horużij, 2002, 2005; Łoski, 2000; Suhov, 1993; Zen’kovskij, 1989, s. 188–213). Z drugiej strony należy także przyznać słuszność tym, zdaniem których był on przede wszystkim teologiem. Wśród admiratorów Chomiakowa byli również tacy, dla których jego prace, pod względem głębi i stylu rozumowania, „przypominały utwory świętych ojców Kościoła” (Grabbe, 1929, s. 39). Niewątpliwie, jak podkreśla wielu współczesnych teologów, twórczość Chomiakowa wpłynęła na rozwój prawosławnej myśli teologicznej, w szczególności nauki o Kościele (Grabbe, 1929; Kozłowski, 1988, s. 79–118; Paprocki, 2010; Vederenikov, 1954; Walicki, 1973, s. 157–161), a jego dzieła „weszły na stałe do skarbcza teologii chrześcijańskiej” (Paprocki, 2010, s. 292). Nie można także pominąć milczeniem zasług myśliciela na polu działalności społecznej (Vladymirov, 1904), publicystycznej i krytycznoliterackiej (Egorov, 1988).

Wyżej wymienione obszary bogatej aktywności intelektualnej Chomiakowa są dobrze znane współczesnym badaczom jego dorobku. Mogłoby się zatem wydawać, że w jego twórczości niewiele już pozostało do odkrycia. Okazuje się jednak, że pod koniec lat 50. XIX wieku, na fali politycznej odwilży, która nastąpiła po śmierci cara Mikołaja I Romanowa i wstąpieniu na tron jego syna Aleksandra, zainteresowania Chomiakowa, podobnie jak wielu innych przedstawicieli rosyjskiej inteligencji, skierowały się ku problematyce pedagogicznej. Swoje rozważania na ten temat zawarł on w tekście zatytułowanym *O wychowaniu społecznym w Rosji* (Homâkov, 1900a), który napisał na dwa lata przed śmiercią. W tym sensie jego rozważania można traktować nie tylko jako jego osobiste pe-

dagogiczne credo, ale pogląd na wychowanie, nauczanie i priorytety rosyjskiej polityki oświatowej całego słowianofilskiego środowiska, któremu patronował (Aleksiejuk, 2020). Tekst, który po raz pierwszy ukazał się dopiero czterdzieści lat po jego śmierci w 1900 roku (Homâkov, 1900a), autor zamierzał przekazać na ręce Ewgrafa Kowalewskiego (1790–1867), dzierżącego w latach 1858–1861 tekę ministra rosyjskiej oświaty. Nie było mu jednak dane, aby mógł uczynić to osobiście. Zdecydowały o tym przede wszystkim względy polityczne. W ostatnich latach życia Chomiakow surowo krytykował siermiężną rzeczywistość dziewiętnastowiecznej Rosji, nazywając ją krajem niegodnym swego wielkiego powołania, pełnym „czarnej” niesprawiedliwości, niewolnictwa, haniebnego lenistwa, służalczości i wszelkiej podłości (Homâkov, 1900b, 1934). Z oczywistych względów taka postawa nie przysporzyła mu przyjaciół w kręgach rządowych. Tym niemniej, jak zaznaczono w przypisie do tekstu artykułu wydanego w 1900 roku, argumentacja Chomiakowa wpłynęła jednak na osłabienie cenzury (Homâkov, 1900a, s. 351). Przyczynił się do tego poruszony artykułem ksiądz Piotr Wiazemski (1792–1878), do którego Chomiakow zwrócił się z prośbą o jego przekazanie ministrowi Kowalewskiemu. Inne propozycje Chomiakowa nie wpłynęły jednak znacząco na zmianę polityki oświatowej w Rosji. Niezmiennie, aż do roku 1917, była ona podporządkowana realizacji tzw. *Triady* Siergieja Uwarowa, ministra oświaty w latach 1832–1848, w której naczelnymi wartościami była wierność idei samowładztwa carów, prawosławiu i rosyjskiej idei narodowej (Miller, 2007; Uvarov, 1997).

Niezależnie od tego, jak z dzisiejszej perspektywy oceniać poglądy Chomiakowa, jego refleksję należy uznać za bardzo interesującą. Jego myśl filozoficzno-społeczna i religijna, która stanowi osnowę jego poglądów pedagogicznych, jest niezwykle bogata w treści i odzwierciedla wysoki poziom kultury intelektualnej. Przedłożony tekst jest jednym z ważniejszych tekstów źródłowych z zakresu historii rosyjskiej pedagogiki połowy XIX wieku. Jest to jego pierwsze tłumaczenie na język polski. Tekst oryginalny pochodzi z tomu pierwszego pełnego, uzupełnionego wydania *Dzieł* Aleksieja Chomiakowa z roku 1900 (Homâkov, 1900a).

Aleksiej Stiepanowicz Chomiakow (1804–1860)
O wychowaniu społecznym w Rosji
(przekład Artur Aleksiejuk)

W celu wytyczenia zgodnego z rozumem kierunku wychowania, niezależnie od kraju, w jakim by to nie było i jak korzystny byłby na to wychowanie wpływ rządu, należy przede wszystkim wyjaśnić znaczenie samego słowa: „wychowanie”.

Wychowanie, rozumiane w szerokim sensie tego słowa, jest, moim zdaniem, działaniem, poprzez które jedno pokolenie przygotowuje następujące po nim pokolenie do wypełnienia przypisanej mu roli w historii narodu. Wychowanie człowieka, w sensie intelektualnym i duchowym, rozpoczyna się równie wcześnie jak wychowanie fizyczne. Jego najwcześniejsze załączki są już przekazywane za pośrednictwem słowa, uczucia, przyzwyczajenia itd. i wywierają nieskończony wpływ na dalszy rozwój jednostki. Umysłowość dziecka, którego pierwszymi słowami były „Bóg”, „tata”, „mama”, nie będzie taka sama, jak dziecka, którego pierwszymi słowami były „pieniądz”, „ubranie” lub „wygoda”. Psychika dziecka, które przywykło towarzyszyć rodzicom w cerkwi w święta i w niedziele, a niekiedy także w dni powszednie, będzie się znacznie różniła od psychiki dziecka, którego rodzice nie znają żadnych innych świąt oprócz teatru, balu i wieczorów gry w karty. Ojciec lub matka, którym radość sprawia zarabianie pieniędzy lub życie w luksusie, organizują duchowe życie swoich dzieci inaczej niż ci, którzy w obecności dzieci dają wyraz swemu wzruszeniu i zachwytowi tylko wówczas, gdy zetkną się z bezinteresownym dobrem i prawdą o człowieku. Słowa „rodzice”, „dom”, „społeczność” same w sobie zawierają już istotne treści wychowawcze, a szkolna edukacja jest tylko tegoż samego wychowania niewielką częścią. Jeśli edukacja w szkole stoi w bezpośredniej sprzeczności z tym poprzedzającym ją i, że tak powiem, wychowaniem przygotowawczym, nie może ono przynieść pełnego, oczekiwanego od niego pożytku. Po części staje się nawet szkodliwe. Cała dusza człowieka, jego myśli i jego uczucia ulegają rozproszeniu, zanika wszelka wewnętrzna integralność, cała integralność egzystencjalna, wyczerpany umysł nie wydaje owoców poznania, zaś śmierć zadana uczuciom sprawia, iż głuchną one i usychają. Człowiek, że tak powiem, odrywa się od ziemi, na której wyrósł, i staje się obcym we własnym kraju. Taki był skutek przewrotu, który uczynił Piotr I. Możliwe, że ten błąd jest do wybaczenia, jeśli weźmie się pod uwagę złożone uwarunkowania jego czasów, jednakże ciągłego popełniania tego błędu wybaczyć nie można. Kształcenie w szkole powinno być ściśle związane z wychowaniem przygotowującym do szkoły, a nawet z życiem, które dane jest uczniowi rozpocząć po jej ukończeniu. Tylko w ten sposób edukacja może być w pełni pożyteczna.

Z definicji wychowania wynika, że jest ono, w szerokim znaczeniu tego słowa, dziełem całej społeczności i oczywiście powinno leżeć w gestii społeczeństwa, bez żadnej ingerencji ze strony rządu. Taki wniosek byłby jednak nieuprawniony. Nie ma wątpliwości, że państwo, które same siebie uważa za zwykłe

lub, mówiąc dokładniej, handlowe konsorcjum złożone z osób i ich naturalnych interesów, jak na przykład Stany Ameryki Północnej, w zasadzie nie ma żadnego prawa ingerencji w dzieło wychowania. Nawet tam jednak nie pozwolono by sobie na istnienie placówki wychowawczej, która w jawny w sposób stawiałaby przed sobą niemoralne cele. Jednakże to, co nawet w państwie podobnym do Ameryki Północnej uchodzi za prawo wątpliwe, w państwie podobnym do Rosji, które rozpoznaje cel swego powołania w objawieniu ludzkości społeczeństwa opartego na regułach wyższej moralności i chrześcijańskiej prawdy, nie tylko staje się prawem, ale nawet obowiązkiem. Takie państwo jest obowiązane do usunięcia z formacji wychowawczej wszystkiego, co jest sprzeczne z jego podstawowymi zasadami. Taka jest rozumna przyczyna, z której wynika konieczność bezpośredniego oddziaływania rządu na edukację publiczną. Poza tym, jak rzekłem, to oddziaływanie jest tylko działaniem negującym. Prawo do działania aprobującego jest wyraźnie wątpliwe, chociaż nawet ta wątpliwość znika po jej uważnym rozpatrzeniu. W każdym społeczeństwie, oprócz potrzeb stałych i ogólnych, mogą ujawnić się potrzeby tymczasowe i szczególne, na które ono nie potrafi jeszcze odpowiedzieć. W celu zaspokojenia tych potrzeb, zanim społeczeństwo w pełni nie zrozumie stojących przed nim nowych zadań i nie będzie w stanie swobodnie sprostać nowym wymaganiom, mogą być potrzebne szczególne i tymczasowe placówki oświatowe. Takie prawo powinno być bezsprzecznie przyjęte przez całe ustawodawstwo państwowe. Aprobująca ingerencja rządu w dzieło publicznej oświaty jest tak samo uzasadniona jak jego wpływ negujący, ponieważ wszystko, do czego uprawniony jest rząd, stanowi jednocześnie część jego powinności. Do bezpośrednich obowiązków rządu, który autentycznie daje wyraz usankcjonowanym prawnie potrzebom społecznym, należy zatem eliminacja wszystkiego, co jest sprzeczne z wewnętrznymi i moralnymi zasadami leżącymi u podstaw samego społeczeństwa oraz zaspokojenie tych potrzeb, których samo społeczeństwo nie jest jeszcze w stanie w pełni zaspokoić. Z niniejszego stanowiska wynika, że zasady wychowania społecznego w każdym państwie i każdej epoce powinny zmieniać się wraz ze zmianą charakteru państwa i wymogami danej epoki. Jeśli chodzi o negujący wpływ rządu na oświatę publiczną, trzeba zauważyć, że rząd, który pozwoliłby na to, aby funkcjonowała ona w myśl zasad pozostających w sprzeczności z wewnętrznymi i moralnymi prawami społeczeństwa, sprzeniewierzyłby się tym samym społecznemu zaufaniu. Dlatego, aby określić kierunek działań rządu na formację wychowawczą, należy przede wszystkim określić charakter kraju, którego los został złożony w ręce rządu: to, co może być czymś niewinnym, a nawet czymś godnym pochwały w Anglii, może być szkodliwe, a nawet stanowić przestępstwo w Hiszpanii.

Powołanie Rosji to budowa gmachu społeczeństwa chrześcijańskiego – prawosławnego, którego sklepienie jest zwieńczone zwornikiem prawa żywej jedności oraz stojącego na solidnych fundamentach wspólnoty (ros. *obšiny*) i rodziny. Takie podejście determinuje również charakter wychowania, ponieważ wychowanie, które pokolenie poprzedzające zapewnia w naturalny sposób

następującemu po nim pokoleniu, koniecznie zawiera, a nawet musi zawierać te zasady, według których żyje i rozwija się społeczeństwo historyczne. Wychowanie, jeśli ma być rosyjskie, musi zatem być zgodne nie tyle z ogólnymi zasadami pobożności i chrześcijaństwa, lecz z zasadami prawosławia, które jest jedynym prawdziwym chrześcijaństwem, z zasadami życia rodzinnego i wymogami wiejskiej wspólnoty (ros. *obśiny*), która rozciąga swój wpływ na rosyjskie wioski.

Reguła, że wychowanie w Rosji powinno pozostawać w zgodzie z życiem rodzinnym i wspólnotowym, bardziej wskazuje na to, czego należy unikać, niż co należy czynić. Zasad życia społecznego kreować nie wolno. Przynależą one tylko do ludu lub (unikając jednak słowa, które zbyt często jest używane w złej intencji lub absurdalnie pojmowane) do ziemi samej, zgodnie ze starym rosyjskim przysłowiem. Można i trzeba eliminować wszystko, co jest tym zasadom wrogie, ale wytworzenie samych zasad jako takich jest rzeczą prawie niemożliwą. Żywotne i historyczne działanie społeczeństwa jest podobne do zjawisk zachodzących w przyrodzie i są, być może, jeszcze bardziej niż one nieuchwytnie. Niebezpiecznie jest wnikać w te nad wyraz skomplikowane i nieogarnione tajemnice oraz tłumaczyć za pomocą zasad mechaniki i chemii to, co Opatrzność powierzyła prawom, których nikt jeszcze w pełni nie zrozumiał. Każda nagroda przyznana cnotcie jest nagrodzeniem nieprawości. Rząd, który wywyższa bohaterskie czyny bezinteresownego męstwa przez jakąkolwiek interesowną nagrodę, zatruwa źródło, które chce oczyścić. Rząd, który obejmuje rodzinę swoją kuratelą i opieką, zamienia ją, na chińską modłę, w instytucję policyjną i w konsekwencji unicestwia jej rodzinny charakter. Nie poznano jak dotąd sposobu, aby ukształtować lub wytworzyć uczucie, które łączy rosyjskiego chłopca z jego wspólnotą (ros. *obśiną*) lub człowieka rosyjskiego z rodziną. Istnieje jednak sposób, aby stłumić lub zniszczyć te uczucia. Dobrze ukierunkowane wychowanie powinno unikać tych wszystkich środków, które mogłyby przynieść taki zgubny skutek. Wiejska placówka oświatowa, nawet wyższa, nie powinna wyrwać chłopca z kręgu jego wspólnoty (ros. *obśiny*) i ponad miarę rozwijać w nim poczucie indywidualności. Całokształt wychowania i wszystkie placówki oświatowe powinny na tyle, ile jest to możliwe, być sprzężone z warunkami życia w rodzinie. Miłość rodzinna nie znajduje upodobania w abstrakcyjnych teoriach wygłaszanych z mównicy, lecz wzrasta i staje się silniejsza tylko dzięki zamięłowaniu do życia rodzinnego. Właściwa lokalizacja szkół i dobrze rozłożone wakacje powinny zapewniać uczniom możliwość częstego powrotu na łono rodziny, a nawet, przy braku własnej, do rodziny obcej. Rodzina, w osobach jej starszych członków, powinna mieć otwarty dostęp do najgłębszych sektorów placówek oświatowych, ponieważ ani nadzór dziekański, ani inwigilacja inspektorów, ani kontrola rektorska nie są w stanie zastąpić czujnej kurateli rodzinnej społeczności. Wreszcie, czysto rodzinnemu wychowaniu powinny zostać zwrócone prawa, których obecnie jest ono pozbawione. Zakładanie zamkniętych i elitarnych szkół z dala od miejsc zamieszkania rosyjskiej ludności jest błędem. Obracanie wychowania młodych mężczyzn w jakąś skry-

waną przed ich rodzinami tajemnicę jest nierozumne. Przyznawanie nagród i przywilejów wychowankom, którzy dorastali na koszt społeczeństwa i rządu, oraz pozbawianie korzyści i praw tych wszystkich, którzy zostali wychowani na koszt rodziny i nie byli obciążeniem dla państwa, wszędzie pozostawałoby w sprzeczności ze zdrowym rozsądkiem, zaś w Rosji byłoby jawnym wypaczeniem jej fundamentalnych zasad.

To samo, co zostało powiedziane o życiu rodzinnym, odnosi się mniej lub bardziej do kwestii wiary. Bez wątpienia chrześcijaństwo, czyli prawosławie, ma swój wymiar naukowy, który można studiować i którego należy nauczać. Jednak już najbardziej powierzchowne spostrzeżenie wskazuje na to, że nauczanie w dziedzinie wiary zdecydowanie nie wystarcza i nie jest trwałe. Nie ma ono, i mieć nie może, ciepła apostołskiego przepowiadania, które umacnia wiernych i nawraca niewierzących. Nie ma ono (może z wyjątkiem uczelni wyższych), i mieć nie może, takiej głębi nauczania filozoficznego, która pokonuje upór rozumu jego własną bronią, harmonijną i nieodpartą logiką. Ogólnie rzecz biorąc, nie przedstawia ono nic innego, jak tylko kostyczny spis oddzielnych formuł pozbawionych niewzruszonych dowodów, bez żywego ze sobą związku i splecionych pajęczą siecią scholastyki, które pociągają wykładowców ceniących sobie ich nauką konsekwencję, oraz spowitych mgłą mistycyzmu u wykładowców skłaniających się ku uczuciom głębszym. Jest ono konieczne, lecz nie w nim zawiera się podstawa chrześcijańskiego i prawosławnego rozwoju zdolności duchowych w młodości. Ta podstawa zawarta jest w uczuciowych poruszeniach serca, utrwalonych przyzwyczajeniem do zewnętrznej formy prawosławnej obrzędowości. Dzięki Bogu w większości rosyjskich rodzin wychowawcza formacja serca przebiega jeszcze w duchu chrześcijańskim, a szkoły mają tylko je wspierać poprzez podtrzymywanie przywiązania do form obrzędowych. Nie ma nic bardziej nierozumnego, nic bardziej śmiesznego i, jak stwierdzam, nic, co bardziej mogłoby usposobić młodego człowieka do niewiary, jak naiwne dobroduszne lekcje prowadzone przez księdza, który z powagą opowiada uczniom o ustanowieniu takiego czy innego postu lub takiego czy innego święta, podczas gdy uczeń ani myśli o przestrzeganiu tego czy innego postu lub obchodzeniu święta. Praktyczne wychowanie chrześcijanina w chrześcijańskich placówkach oświatowych wymaga celebracji obrzędu w sposób nieunikniony. Niechaj post będzie postem i święto kościelne świętem, albo niech porzucą wszelką troskę o chrześcijańskie wychowanie. Wszelkie półśrodki i obrzędkowa połowiczność są dla młodzieńczego uczucia, które wszystko postrzega w jasnych barwach, tym samym, co w oglądzie umysłu oświeconego – absurdalną i nieuzasadnioną samowolą. Mówiąc o placówkach oświatowych, nie chodzi mi o instytuty dla nieletnich, a mówiąc o obrzędku, mam na myśli powszechnie przyjęty w Rosji porządek sprawowania obrzędów kościelnych, a nie obrządek lokalny lub monastyczny, który nie jest dostosowany do uwarunkowań życia ludzi pracujących. We wszystkich szkołach zbliżone do naukowego nauczanie Prawa Bożego powinno mieć przede wszystkim charakter wykładu o charakterze historycznym, a w szkołach wyższych może, a nawet do pewnego stopnia

powinno być ukierunkowane polemicznie. Jednak ta polemika powinna ograniczać się tylko do nauki Kościoła w odniesieniu do tych nauk, które z niej historycznie się wyłoniły, i nie podążać brawurowo w kierunku konfrontacji z podstawowymi zasadami analizy krytycznej albo sceptycyzmu. Rzadko kto ma siłę prowadzić tę odwieczną walkę. Oczywiście nie da się jej uniknąć, lecz należy ją pozostawić myślicielom, którzy wypowiadają się lub piszą na potrzeby słuchaczy lub czytelników już dojrzałych. Nie przystoi, aby zwykły nauczyciel rozmawiał o tym z uczniami, którzy mają jeszcze słabe umysły, ale są bardzo pewni siebie, są zawsze gotowi, by wątpić, co jest dla nich przejawem wolności umysłu, i zawsze dysponują darem w postaci sztuki dostrzegania słabych stron swoich nauczycieli. W tym przypadku zarówno niewprawny obrońca, jak i młody słuchacz niezręcznej obrony są dla wiary równie niebezpieczni. Ogólny duch szkoły powinien być zgodny z prawosławiem i umacniać jego nasiona, które zostały zasiane przez wychowanie w rodzinie. Nauka katechizmu lub teologii powinny zaś być jedynie objaśnieniem pojęcia o wierze.

To, co ogólnie nazywamy mianem ducha szkoły, która uznaje nad sobą wyższy sąd chrześcijańskiego prawa, nie tylko nie sprzeciwia się wolności w wykładaniu nauk, ale nawet tej wolności wymaga. Wszelka nauka powinna dawać wyraz aktualnie formułowanym przez nią wnioskowi w sposób bezpośredni i otwarty, bez poniżającego kłamstwa, bez śmiesznego naciągania, bez przemilczania, które dość łatwo może być zdemaskowane. Nie ma wątpliwości, że wykładnie niektórych nauk pozytywnych, takich jak geologia, lub nauk opierających się na faktach, takich jak historia, lub spekulatywnych, takich jak filozofia, nie wydają się być w pełni zgodne z historycznymi wywodami Pisma Świętego lub jego systemem dogmatycznym. Identycznie było z innymi naukami i inaczej być nie mogło. Nauki nie zatoczyły jeszcze koła, a nam daleko jeszcze do sformułowania wypływających z nich ostatecznych wniosków. Dokładnie tak samo nie dostąpiliśmy także pełnego zrozumienia Pisma Świętego. Wątpliwości i pozorne niezgodności być powinny. Tylko przez odważne przyznanie się do nich i podjęcie rzuconego przez nauki wyzwania do dalszego rozwoju wiara może pokazać, że jest stała i niezachwiana. Przymuszając zaś inne nauki do oszustwa lub milczenia, nie podważa ich autorytetu, lecz swój własny. W systemie inkwizycji religijnej szkodliwe jest nie tyle jej okrucieństwo, co skryta w niej lękliwość i niewiara. Wiele kwestii, które uważano za sprzeczne z Prawem Bożym, obecnie jest dozwolonych i nieszkodliwych. Teologia papieaska zabraniała Ziemi, aby się obracała, a my powtarzamy za Galileuszem „e pur si muove” – „a jednak się kręci” oraz wiemy, że ruch planety nie niweczy Pisma Świętego. Niedorzeczny pogląd sędziów duchownych był często powtarzany przez niewierzących z minionych i obecnych wieków jako zarzut wobec chrześcijaństwa i nierzadko przywodził słabe umysły do niewiary. Niebezpieczna nie jest wolność nauk. Jest ona niezbędna zarówno do ich powodzenia, jak i godności wiary. Niebezpieczny jest za to niemiecki zabobon o nieomyślności nauk na każdym etapie ich rozwoju. Ten przesąd, który jest szkodliwy dla nauki i jeszcze bardziej szkodliwy dla religii, musi zostać usu-

nięty z wszelkiego nauczania. W jaki sposób wyeliminować jednak ten błąd, ku któremu, z racji swego rzemiosła, skłaniają się nauczyciele, a ze względu na swój młody wiek, ufność i miłość do nauki także uczniowie? Sposób jest prosty. Rodzina i społeczeństwo powinny mieć swobodny dostęp do placówek oświatowych, a zwłaszcza do uczelni wyższych. Przesąd w nauce i brak wiary w religii nie będą się szerzyć i nie oprą się nadzorowi ze strony społeczeństwa wierzącego (nadal w większości takim ono jeszcze pozostaje), społeczeństwa, które jest już obeznane z nauką i dla którego nie stanowią one kuszącej nowości jak dla uczniów ani kuszącego rzemiosła jak dla nauczycieli.

Wychowanie, jak już wspomniano, jest przekazaniem wszystkich zasad moralnych i mentalnych przez jedno pokolenie następującemu po nim pokoleniu. Wszystkie szczególne lokalne cechy są zawarte w pryncypiach moralnych. O nich była już mowa. Zasady mentalne zawierają wiedzę, czyli naukę w ścisłym tego słowa znaczeniu, i rozumienie nauki. Te zasady mają wszędzie te same wymagania, a rządzące nimi prawa są identyczne we wszystkich krajach świata, ponieważ opierają się one na powszechnych prawach ludzkiego rozumowania.

Niemcy, szczególnie zaś Anglia, w stosunku do wychowania trzymają się starych tradycji i starego systemu, które sprawdziły się na przestrzeni wieków. We Francji i w Rosji konkurują ze sobą dwa systemy, które są całkowicie sobie przeciwstawne. Jeden system dzieli wiedzę na wiele gałęzi i ograniczając umysł każdego młodego człowieka do jednej z nich, ma nadzieję doprowadzić go wcześniej obraną ścieżką do doskonałości, nawet w najmniejszym stopniu nie zapoznając go z innymi obszarami ludzkiej wiedzy. Jest to system specjalnościowy lub, innymi słowy, system szkolenia. Drugi system, uznając integralny charakter całej ludzkiej wiedzy, stara się mniej lub bardziej zapoznać młodzieńca ze światem nauki jako całości, pozostawiając jego własnemu rozumowi wybór przedmiotu, do którego skłania się on najbardziej, oraz wybór drogi, która najbardziej odpowiada jego wrodzonym zdolnościom. Jest to system uogólnienia lub – innymi słowy – rozumienia. Oba systemy mają swoich zwolenników. Wydaje się jednak, że powodzenia pierwszego z tych systemów nie można przypisać niczemu innemu, jak tylko pragnieniu umysłu do zasmakowania w tym, co nowe. Jest on bowiem w równie małym stopniu sprawdzony przez doświadczenie, jak i nie zgadza się z ogólnymi prawami rozumowania. W kraju, który najbardziej wyróżnia się pod względem liczby naukowców i wynalazców-specjalistów, czyli w Anglii, prawie nie ma szkół specjalnościowych. Ludzie, którzy zasłynęli z najbardziej błyskotliwych odkryć w poszczególnych dziedzinach nauki i pchnęli je do przodu, nigdy nie byli wychowankami elementarnych specjalistycznych szkółek. Newtonowie i Lavoisierowie, Vaubano wie i Coehoornowie, Davy'owie i Savigny'owie nie zostali w dzieciństwie oddani na szkolenie w ramach jakiejś jednej umiejętności w obszarze nauk. Nie ma wątpliwości, że czasami szkoły specjalnościowe kończyli także ludzie, którzy godnie trudzili się na obranej wcześniej drodze. Takie przykłady miały miejsce, ale są skrajnie rzadkie. Tyle samo przykładów, a nawet więcej, można zna-

leżć wśród genialnych samouków niż wychowanków szkół specjalnościowych, którzy zdobyli sławę w profesjach całkowicie odmiennych od ich uprzedniego wychowania. To wyjątki, a nie reguła. Nawet do tej pory szkoły specjalnościowe nadal wysyłają swoich najlepszych uczniów, aby zdobywali wykształcenie w krajach, gdzie albo nie ma żadnych szkół specjalnościowych, albo są one jedynie uzupełnieniem edukacji ogólnej. Takie jest współczesne doświadczenie i takie będzie doświadczenie wszystkich czasów.

Rozum człowieka jest zasadą żywą i integralną. Jego aktywność w stosunku do nauki to rozumowanie. Same obiekty opisywane przez naukę, podobnie jak przedmioty świata widzialnego i dotykalnego, są tylko materiałem dla rozumowania. Prawdziwym celem intelektualnej formacji wychowawczej jest właśnie rozwój i wzmocnienie rozumowania. Ten cel jest osiągalny jedynie na drodze nieustannego porównywania ze sobą obiektów, które leżą w gestii całego świata nauki i pojęć odnoszących się do jej różnych dziedzin. Umysł, który od najmłodszych lat jest ograniczony do jednego, jakiegokolwiek by to nie było, obszaru ludzkiej wiedzy, nieuchronnie popada w jednostronność i otępienie oraz staje się nieefektywny nawet w tym obszarze, jaki został mu przeznaczony. Znajomość wiedzy ogólnej ustanawia człowieka dysponentem posiadanej przez niego wiedzy, zaś wczesna specjalizacja czyni człowieka niewolnikiem wykutych na pamięć lekcji. Sama w sobie obfitość materiału, jeśli wszystko on przynależy jednej, jakakolwiek by ona nie była, gałęzi nauki, i nie wzbudza drzemiącej mocy porównującego rozumowania, zmienia się w ociężałość. Zalega on jak jałowy i ołowiany ciężar w sennej głowie, podczas gdy mniejsza ilość materiału, który pobudza aktywność umysłu z różnych stron i w różnych kierunkach, przynosi obfite plony zarówno samemu człowiekowi, jak i społeczeństwu, do którego on przynależy. Dlatego nieszczęsny uczeń szkoły rzemieślniczo-artystycznej, który całe życie trudził się nad rysowaniem ornamentów, nigdy nie narysuje ani nie wymyśli misternego ornamentu, który w mgnieniu oka i z lekkością zostanie nakreślony ręką studenta akademii, który nigdy nawet nie zastanawiał się nad splotem liści winogron i dębu.

I inaczej być nie może. Życie umysłowe człowieka podlega prawom podobnym do tych, które rządzą jego życiem fizycznym. Jeśli zatem ktoś chciałby wychować określoną liczbę szybkobiegaczy, atletów, pięściarzy itd., to w pierwszym rzędzie zapewni im wszechstronny trening siłowy, zaordynuje ogólną dietę i wszechstronne ćwiczenia fizyczne, wzmocni cały układ mięśniowy, a dopiero później skieruje ich do przypisanych im dyscyplin, dopasowując je w jak największym stopniu do ich wrodzonych zdolności. W ten sposób osiągnie swój cel. Ten zaś, kto za małości dokonałby podziału wychowanków na przyszłych szybkobiegaczy, atletów, pięściarzy oraz powziął plan, aby rozwijać w przyszłym szybkobiegaczu jedynie siłę nóg i sprawność oddechu, w przyszłym atlecie jedynie siłę mięśni pleców, a w pięściarzu tylko muskulaturę ramion, ten wychowa wiele pozbawionych siły kalek, z których ledwie jeden może okazać się zdolny do pracy, do której był przysposabiany. Nikomu nawet nie przyszłoby do głowy tak absurdalne wychowanie fizyczne. Dlategoż więc w tak bezkrytyczny sposób wymądrzają się na temat umysłu człowieka ludzie,

kórtzy sami przed sobą, w obliczu własnego sumienia, nie odważyliby się uznać takiego braku spójności w wychowaniu fizycznym człowieka? W odniesieniu do wymiaru społecznego należy również dodać, co następuje: człowiek, który otrzymał ogólne podstawowe wykształcenie, potrafi odnaleźć drogę w różnych okolicznościach życiowych, w których się znalazł, zaś człowiek zamknięty w ramach ciasnej specjalizacji ginie, gdy tylko nieprzewidywalne i obfitujące w przypadki życie zagrozi mu drogę, która jako jedyna jest dla niego dostępna. Wychowanie oparte na podziale specjalizacji jest nieodzownie sprzężone ze szkolnictwem elitarnym, czyli z jego monopolizacją, i w ramach tej monopolizacji przypada dziesięciu mądrych, którzy są niezadowoleni, na jednego uszczęśliwionego tępaka.

Specjalizacja nie może być uznana za fundament wychowania. Solidną i pewną osnową może być tylko edukacja ogólnokształcąca, która rozszerza horyzonty rozumowania człowieka i jego zdolność pojmowania. Wcale jednak z tego nie wynika, że edukacja ogólnokształcąca nie miałaby być stopniowana. Rozumie się samo przez się, że niższa szkoła wiejska, przygotowując swoich wychowanków w zakresie wiedzy ogólnej, nie powinna i nie może dążyć do rozwinięcia ich w takim stopniu, jak dokona się to w szkołach, które będą ich przygotowywały do gimnazjum i uniwersytetu. W skrócie, zaznajamiając ucznia z zarysem ogromnej wiedzy na temat budowy świata, bardziej zaś szczegółowo z rozumowymi podstawami chrześcijaństwa, czyli prawosławia, kieruje go ona ponownie do pracy na wsi albo przeprowadza do innej, wyższej i bardziej specjalistycznej szkoły. W żadnym wypadku szkoła niższa nie powinna rozbudzać w nim daremnie pragnienia poznania nauk abstrakcyjnych, jak również nie powinna mącić mu w głowie powierzchownymi, a więc zawsze nieprawdziwymi, teoretycznymi konceptami dotyczącymi jego wiejskiej specjalności, z którymi zapozna się on w późniejszym czasie w szkole wyższego stopnia. Stopień zaawansowania wiedzy ogólnej, która jest przekazywana uczniom w różnych szkołach przygotowawczych, może być zatem bardzo zróżnicowany. Tym niemniej charakter wszystkich szkół przygotowawczych powinien być jednakowy. Powinien on służyć poszerzaniu i uogólnianiu wiedzy, a nie wytyczaniu granic jej obszarów.

Wyrugowanie kierunków specjalizacji ze szkół przygotowawczych lub przejściowych nie wyklucza specjalizacji z formacji wychowawczej w ogólności. Wychowanie ją dopuszcza, a nawet uznaje jej konieczność, jednak wyznacza jej zupełnie inne miejsce. Kształcenie specjalistyczne nie jest tylko nauczaniem. Stanowi ono już zagadnienie egzystencjalne, wybór, czyli rzecz można, pierwszy obowiązkowy czyn o charakterze obywatelskim. Nie rozpoczyna ono, ale jest zwieńczeniem wychowania społecznego.

W następstwie powyższych racji należy wyeliminować z kursu gimnazjalnego wąską specjalizację zajęć. Ponieważ jednak zdolności umysłowe uczniów i ich predyspozycje, a częściej nawet kierunek, który wyznaczają im pragnienia rodziców, częściowo ujawniają się już w ich wczesnym wieku, można przyjąć za dopuszczalne rozdzielenie kursu ogólnego na dwa kierunki: filologiczny i matematyczny. Przedmioty na obydwu kursach powinny być jednakowe, na-

uczanie wspólne. Rozróżnienie powinno zaś istnieć w egzaminie. Specyficzny charakter kursu powinna określać przewaga językoznawstwa w jednym i matematyki w drugim. W obu tych kursach zajęcia, po części specjalizacyjne, powinny być w miarę możliwości mniej nastawione na cel praktyczny i co za tym idzie, na tyle, na ile jest to możliwe, bardziej skupiać się na obszarze wiedzy abstrakcyjnej. Filologia powinna przede wszystkim zwracać się ku językom starożytnym, zaś matematyka ku formułom algebraicznym. Zadaniem szkoły przejściowej jest właśnie rozszerzanie i umacnianie rozumienia, a ten cel można osiągnąć tylko w takim systemie, który zapewnia zatrudnienie umysłowi i pokarm dla rozmyślań. Nauczanie języków nowożytnych i matematyki stosowanej rozprasza rozum, zaś nauczanie języków starożytnych i matematyki teoretycznej sprzyja jego koncentracji na samej myśli. Pierwsze rozpieszcza i rozluźnia, a drugie orzeźwia i wzmacnia. Ten, kto uczy się francuskiego i innych języków europejskich zyskuje tylko nowe sposoby czytania czasopism i powieści oraz paplania w towarzystwie w różnych łamanym dialektach. Ten zaś, kto uczy się języków starożytnych, nabywa nie tylko wiedzy o językach, ale poznaje prawa rządzące słowem, które jest żywym sposobem dawania przez człowieka wyrazu swym myślom. Tylko jedna znajomość języków starożytnych wystarczy, aby Rosjanin perfekcyjnie opanował swój własny język. Znajomość zaś wielu języków nowożytnych jest wystarczająca do tego, aby Rosjanin całkowicie wyzbył się wszystkich żywotnych cech charakterystycznych dla swojego rodzimego dialektu. Prawie to samo można powiedzieć o matematyce. Matematyka teoretyczna przygotowuje człowieka do stosowanej, zaś stosowana sprawia, że człowiek ledwo jest w stanie jasno zrozumieć prawa matematyki teoretycznej. Koniec końców znajomość najnowszych języków i nauk ścisłych łatwo można przyswoić także po ukończeniu szkoły. Pomaga w tym samo życie. Języki starożytne i matematyka teoretyczna nigdy już jednak nie zostaną przyswojone przez tych, których szkoła z nimi nie zaprzyjaźniła. Nauka, pozornie bezużyteczna pod względem praktycznym, buduje ludzi silnych i myślących samodzielnie, zaś pozornie nauka czysto praktyczna wychowuje próżnych dublerów zagranicznej paplaniny. A zatem, specyficzny charakter dwóch kierunków gimnazjum powinien być określony przez poznanie języków starożytnych i matematyki abstrakcyjnej, jednakże, jak już wspomniano, nauczanie na obydwu tych kierunkach powinno być jednakowe i różnica między nimi powinna być określona tylko na egzaminie, zgodnie z indywidualnym życzeniem uczniów. Ubiegający się o egzamin z literatury będą egzaminowani bardziej rygorystycznie z języków starożytnych i tylko z lekka z matematyki, która jest dla nich jedynie przedmiotem uzupełniającym. Ubiegający się zaś o egzamin z matematyki będą egzaminowani bardziej rygorystycznie z algebry i geometrii, a tylko z lekka z języków starożytnych, które są dla nich jedynie nauczaniem uzupełniającym...

Gimnazjum jest szkołą przejściową. Powinno się na nie patrzeć z tego punktu widzenia i tak ukierunkować odbywające się tam nauczanie. Bez wątpienia wielu uczniów może odstąpić od dalszej edukacji na uniwersytecie. Taka

możliwość istnieje, jednakże to nie ze względu na nich winien być wykoncypowany wewnętrzny system kształcenia. Według wszelkich szacunków kurs gimnazjalny może być w pełni zakończony w przeciągu sześciu lat lub klas. Uczeń, który pomyślnie zdał egzamin końcowy w klasie szóstej, powinien zostać przyjęty na uniwersytet bez powtórnego egzaminu. Tych zaś uczniów, którzy z własnej woli i zaistniałych okoliczności lub z woli ich rodziców nie wstąpili na uniwersytet, byłoby korzystnie zachować klasę siódmą, w której nauczanie powinno być już czysto praktyczne i obejmować krótki kurs prawa państwowego, podstawy niektórych nauk ścisłych i lekcje doskonalenia się w znajomości jednego z języków nowożytnych, które w poprzednich klasach były jedynie przedmiotem uzupełniającym.

Uniwersytet jako szkoła najwyższa spośród wszystkich uczelni państwowych określa znaczenie wszystkich pozostałych. Jego rozkwit to rozkwit ich wszystkich, zaś jego upadek jest ich upadkiem. Słabość uniwersytetu sprawia, że marnieją wszystkie inne szkoły, jedne z powodu ich bezpośredniej od niego zależności, inne zaś z powodu konkurencji, która wymusza nawet na szkole specjalnościowej dążenie do doskonałości, aby nazbyt jawnie nie ustępowała pierwszeństwa placówce szkolnictwa wyższego. Polepszenie kondycji uniwersytetów powinno być zatem uważane za kwestię najwyższej wagi w obszarze edukacji publicznej i w tym kierunku należy podejmować wszelkie możliwe starania.

Niedawno pojawiły się opinie, że uniwersytety w ogóle mogą zostać zniesione. Taki pogląd powinien być odrzucony raz na zawsze, ponieważ, jeśli choć trochę nad tym się zastanowić, sam ze sobą pozostaje w sprzeczności. Kwestia zniesienia uniwersytetów jest tożsama z kwestią ogólnego kierunku rozwoju oświaty ludowej. Albo cała edukacja rozpada się na uczelnie typowo specjalistyczne, albo w celu kształcenia wyższego i wszechstronnego powinny istnieć uczelnie wyższe, gdzie mają miejsce wykłady w zakresie wszystkich nauk, powiązanych ze sobą jednym wspólnym systemem myślenia. Po tym jednak, co powiedziano o przewadze specjalizacji, pierwszego założenia nie ma potrzeby już obalać. Z drugiej strony, albo społeczeństwo powinno obdarzyć znaczącymi przywilejami i dużym zaufaniem szkoły zamknięte i chronione przed moralnym wpływem i nadzorem rodziny oraz samego społeczeństwa, albo na piedestale powinno ono postawić placówkę, która jest poddana jego kontroli i wpływowi moralnemu. Pierwsza propozycja jest jednak całkowicie przeciwna zdrowej logice oraz pozostaje w sprzeczności z prawami moralnymi kraju, który uznaje rodzinę za swą główną osnowę i najlepszą gwarancję swego dobrobytu i godności duchowej. Konieczność istnienia uniwersytetów i racjonalny charakter ich głównych praw są zatem niepodważalne. Pozostaje tylko zastanowić się nad tym, w jaki sposób mogą one łatwiej osiągnąć swój cel.

Ludzie, którzy wypowiadają się na temat edukacji w Rosji, zazwyczaj przyznają, że ma ona bardziej charakter powierzchownej wiedzy ogólnej niż ściśle specjalistycznej. Ten pogląd jest bardzo rozpowszechniony, lecz całkowicie fałszywy. Bez wątplenia niełatwo spotkać u nas odrębną specjalność, lecz

w jej rozwoju nie przeszkadza wiedza ogólna, ale czysta ignorancja, przykryta blichtrzem jednej specjalności, najbardziej nieo określonej i próżnej ze wszystkich. Ta specjalność to w miarę szeroka znajomość współczesnej beletrystyki, czyli czegoś pomiędzy literaturą fachową a zwykłą paplaniną. Oczywiście ta specjalność, która wyraźnie wyróżnia nasze społeczeństwo, przybiera złudną postać wiedzy o wszystkim. Zazwyczaj związana jest jednak z całkowitą i dogłębną ignorancją we wszystkich obszarach ludzkiej wiedzy, poczynając od praktycznych zasad języka rosyjskiego po abstrakcyjne zagadnienia z dziedziny matematyki lub filozofii. Wcale nie nadmiar wiedzy ogólnej utrudnia rozwój specjalności. Owa pozorna ogólnikowość, być może wyimaginowana przez cudzoziemców, którzy powierzchownie zbadali społeczeństwo rosyjskie, oraz chętnie uznana przez naszą chępliwą skromność, nie istnieje. Specjalizacje u nas są marne tylko dlatego, że nasza wiedza ogólna jest nikła, że bardzo niski jest poziom naszej oświaty, że nasz umysł jest pozbawiony wszelkiej siły i wszelkiego napięcia oraz że naszą kompletną ignorancją przykrywa przed powierzchownymi obserwacjami tylko jedna specjalizacja: znajomość współczesnej beletrystyki.

Nasze uniwersytety są jeszcze tak daleko od wszechstronnej wiedzy, że nie wszyscy prawnicy są w stanie porządnie wyrazić swoje myśli po rosyjsku, a większość matematyków i medyków nie ma żadnego pojęcia o historii powszechnej lub ojczystej. Nie do uniknięcia i niemożliwy do naprawienia brak dbałości na egzaminach wstępnych dopuszcza, aby na uniwersytet wstępowali wychowankowie przygotowani nader słabo, a kurs uniwersytecki, przewidziany na wypełnienie wyłącznie specjalnych wymagań właściwych poszczególnym wydziałom, nie uzupełnia i nie może uzupełnić braków w poprzedniej edukacji. Oczywiście egzaminy wstępne nie zabezpieczają całkowicie uniwersytetu przed ignorancją studentów i uniwersytet musi sam znaleźć środki, aby zapobiec temu złu.

Jeszcze nie tak dawno kurs uniwersytecki był o rok krótszy niż obecnie, a następnie został przedłużony o rok z zamiarem zwiększenia zakresu nauczania specjalistycznego. Czy spełnił on te oczekiwania? Jeśli pozbędziemy się wszelkich uprzedzeń i wszelkiego samolubnego oszustwa, to odpowiedź musi być negatywna. Ostrogradscy i Pierewoszczykowowie to studenci kursów krótkoterminowych i prawie nie mają oni sobie równych rywali wśród wychowanków kursów czteroletnich. Bez wątplenia nie mają oni jeszcze rywali najlepszych. Wydziały o kursie rozszerzonym są zagrożone przez niepotrzebne katedry, na których są rozwijane drobne specjalności w ramach tej samej specjalności naukowej (na przykład katedra technologii, rolnictwa, funkcji analitycznych, teorii prawdopodobieństwa i inne). Nauka nic nie wygrywa, czas nauki dla studentów idzie na marne, edukacja ogólna nie postępuje ani o krok do przodu, zaś hojne datki, przekazywane przez rząd na dobry cel, przepadają bez żadnych korzyści. Powiedzmy więcej: nauka nie tylko nic nie zyskuje na powoływaniu zbędnych katedr, lecz traci na tym zdecydowanie więcej. Traci ona swój rygor, swoje znaczenie kontemplatywne i nabiera charakteru rzemiosła.

Traci szacunek studentów i przyzwyczajają ich do próżniactwa i lekkomyślności. Wszystkie niepotrzebne katedry powinny być zniesione lub przynajmniej przekształcone w katedry wiedzy pomocniczej, która byłaby dostępna dla nielicznych zainteresowanych, ale nie wymagana od obojętnej na nią większości. Czas trwania kursów powinien być ponownie zredukowany do poprzedniej długości, a wymagania egzaminów końcowych powinny być głównie, a w zasadzie nawet wyłącznie, skierowane na przedmioty ogólne i wiedzę abstrakcyjną. Na przykład zoologia lub botanika nie powinny stać na równi z matematyką teoretyczną, lub znajomość względnych i przypadkowych regulacji prawnych, charakterystycznych dla naszych czasów, na równi ze ściśle logicznym rozwojem prawa rzymskiego z okresu przed jego wypaczeniem przez nieudane próby podjęte później w Bizancjum, gdzie do pięknej, wzniesionej przez rzymskich prawników budowli prawa, chciano wprowadzić zasady bezspornie wyższe, lecz nie potrafiiono, bowiem nie można było im tego zapewnić, integralności i harmonii.

Skrócenie kursów kształcenia specjalizacyjnego powinno być wynagrodzone z nawiązką przez rozwój oświaty ogólnej. Pierwsze dwa lata studiów uniwersyteckich powinny być poświęcone takim przedmiotom, które są jednako niezbędne każdemu wykształconemu człowiekowi bez względu na specjalizację, do której się przygotowuje. Takimi są znajomość języka rosyjskiego i literatury rosyjskiej, historii literatury światowej i znajomość jej wzorcowych dzieł, historii powszechnej w jej szerokim zarysie, bez drobnych szczegółów, podstaw matematyki w jej relacjach do zdolności intelektualnych człowieka i nauk przyrodniczych w ich relacjach do urządzenia wszechświata (tj. kosmologii), i na koniec, przede wszystkim, nauczania Kościoła prawosławnego jako najwyższego duchowego dobra i imperatywu wolności w jej sensie wyższym w jej relacji do rozumu, który w wolny sposób przyjmuje światło Objawienia, i w odniesieniu do woli, która dobrowolnie podporządkowuje się prawom nieskończonej Miłości. Wiele z tych przedmiotów jest już znanych studentom kursu gimnazjalnego, lecz nie wszystkie z nich pojawiają się na wykładach uniwersyteckich w wyższym i bardziej wszechstronnym znaczeniu. Taki oto powinien być przygotowawczy kurs uniwersytecki dla wszystkich wydziałów, z wyjątkiem medycyny. Nikt nie powinien być z niego zwolniony. Wyjątki są dopuszczalne tylko dla tych, którzy ukończyli gimnazja lub szkoły z gimnazjami równorzędne z pierwszymi lokatami oraz dla tych, którzy zamiast ogólnego egzaminu wstępnego potrzebują bezpośredniego egzaminu kwalifikującego w celu przejścia z kursu przygotowawczego na kursy specjalizacyjne. Tylko pod tym warunkiem wzrośnie w gimnazjach jakość kształcenia i zapał najlepszych uczniów zostanie w znaczący sposób wynagrodzony. Z drugiej strony rząd okaże wsparcie temu, kto został wychowany w domu, tam został właściwie ukierunkowany i osadzony na fundamencie rozumu. Głównym odstępstwem od tej ogólnej reguły będzie wydział medyczny. Medycyna nie jest nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu, gdyż nie ma ona spekulatywnych podstaw. Dlatego wymagania i przeznaczenie wydziału medycznego są całkowicie odmienne od

wymagań i przeznaczenia innych wydziałów i nie należy go postrzegać jako wydziału uniwersyteckiego, ale jako specjalną szkołę afiliowaną do uniwersytetu po to, aby nadać kształceniu specjalistycznemu formę i znaczenie podobne do naukowego. Studenci medycyny mogą być zwolnieni z obowiązku uczestnictwa w kursie przygotowawczym i powinni uczęszczać tylko na wykłady prowadzone w języku ojczystym, na temat Prawa Bożego i nauk przyrodniczych. Taki rozkład kursów zapewni solidne podstawy edukacji uniwersyteckiej i zrówna ze sobą wszystkie cztery wydziały.

Wychowanie intelektualne, jak już wspomniano, ma na celu nie tylko przekazanie wiedzy szczegółowej, ale także ogólny rozwój zdolności myślenia w sensie całościowym. Polega ono na zwróceniu uczniów ku przedmiotom specjalnym, a przedmiotami specjalnymi, uznanymi za niezbędne, są: ludzkie słowo (narzędzie i sposób wyrazu jego myśli), prawo (podstawa jego relacji społecznych) i matematyka (prawo rządzące całym światem materii). Taki jest obecnie istniejący podział i nie ma żadnego oczywistego powodu, aby to zmieniać.

Po ukończeniu kursu przygotowawczego studenci deklarują, w kierunku jakiej specjalności zamierzają dalej podążać i są już egzaminowani zgodnie z ich wyborem, czyli w sposób bardziej rygorystyczny z przedmiotów wydziału, który został przez nich wybrany, zaś łagodniej z innych. Ten egzamin jest jednak brany pod uwagę na egzaminie końcowym, więc ci, którzy uzyskali niedostateczną ilość punktów z przedmiotów dodatkowych, nie mają prawa ubiegać się o przyjęcie nawet na swój wydział, chyba że poprosili o egzamin dodatkowy i pomyślnie go zdali.

W ramach wydziałów nauczanie kierunkowe powinno odbywać się według właściwych mu zasad i podstaw. Wszystko, co na wydziale nie należy do jego specjalności, należy wyeliminować. Na przykład na wydziale filologicznym nie powinny zaistnieć ani statystyka, ani ekonomia polityczna, a teoria retoryki nie powinna być wykładana na wydziale prawa. Z drugiej strony, marginalne specjalizacje naukowe powinny być całkowicie wyrugowane lub należy je wykładać tylko dla chętnych. Mianem takich marginalnych specjalizacji nazywam technologię i rolnictwo na wydziale matematyki, szczegółowe i marginalne jurysprudence na wydziale prawa oraz teorię i historię drobnych form literackich na wydziale filologicznym. W ten sam sposób powinny zostać całkowicie usunięte wszystkie wykłady na temat teorii, które nie są konieczne do pełnego wykształcenia naukowca w ramach wybranego przez niego przedmiotu, nawet jeśli te teorie same w sobie byłyby bardzo pouczające i ciekawe.

Student, który obecnie uczy się na kurs matematyki teoretycznej, traci prawie połowę swojego czasu na słuchanie o teorii funkcji analitycznych i teorii prawdopodobieństwa, podczas gdy teoria prawdopodobieństwa w sensie naukowym jest tylko częścią nauki rozwiązywania równań wyższego rzędu i jest do niej włączana w razie konieczności. Na ostatnim wykładzie z teorii funkcji analitycznych wypada zaś, w razie potrzeby, powiedzieć: „To jest próba słynnego Lagrange’a, który chciał zastąpić rachunek różniczkowy Newtona. Wpraw-

dzie próba ta była błyskotliwa, ale nigdy się nie powiodła i można o niej zapomnieć nawet jutro, wcale nie tracąc okazji, aby zostać wielkim matematykiem”. Takie marnotrawstwo czasu i pracy musi zostać usunięte na zawsze. Zamiast wielu całkowicie bezużytecznych wykładów powinny pojawić się wykłady, które jeszcze nie istnieją, ale są niezbędne do pełnego rozwoju intelektu matematycznego. Są to: historia matematyki i wyjaśnienie praw rozumowania, ukrytych pod widzialnym materializmem algebraicznego formalizmu. Genialny Newton dał temu, sam o tym nie wiedząc, świetny przykład w swoim nieśmiertelnym dwumianie. Jego przykład znalazł jednak niewielu zwolenników wśród zwolenników algebry formalnej, którzy nie rozumieli nawet różnicy między ściśle konsekwentnym myślowo tokiem naukowego rozumowania a szukaniem po omacku, między głębokim namysłem nad dwumianem angielskiego matematyka a bezsensownym zastosowaniem wzoru trygonometrycznego do rozwiązywania równań wyższego rzędu, który został ułożony przez błyskotliwego Francuza. Podobnie przedstawia się historia nauk przyrodniczych, z ich sukcesami i porażkami, z prezentacją ich niewzruszonych wniosków, dawnych i obecnych hipotez, ich poprzednich błędów i obecnych nieścisłości, jest niezbędna do uzupełnienia kursu na tym kierunku wydziału matematycznego, który jest przeznaczony dla nauk przyrodniczych. Wydział prawa jest niekompletny bez historii prawa, rozpatrywanej z logicznego punktu widzenia, a wydział literatury nie istnieje bez katedry języka ojczystego, sanskrytu i historii filozofii.

Istnieją ludzie, którzy boją się śmiałego lotu myśli przyzwyczajonej do spekulacji. To pusty strach, który nie znajduje oparcia w żadnych danych ani w żadnym doświadczeniu. Poważna i wymagająca nauka otrzeźwia namiętności i prowadzi człowieka do rozumnej pokory. Tylko nauka próżna i powierzchowna rozjątrza egoizm i narzuca człowiekowi wymagania, które są nieproporcjonalne do jego zasług. Nauka na wyższych rocznikach uniwersytetu nie może sięgać zbyt głęboko i być nadmiernie wszechstronna. Potrzebuje ona wolności opinii i wyrażania wątpliwości, bez których traci ona wszelki szacunek i godność. Potrzeba jej otwartej śmiałości, która najlepiej przeciwdziała skrytej arogancji.

Takie powinny być kierunki i charakter kursów uniwersyteckich. Będą one znacząco różnić się od istniejących obecnie i będą o wiele bardziej zgodne z prawdziwymi wymogami edukacji publicznej. Należy również wprowadzić wiele zmian w trybie pracy i wewnętrznej strukturze uniwersytetów. Egzamin wstępne pozostaną takie same, ale wszyscy absolwenci gimnazjów i szkół gimnazjom równoważnych, którzy pomyślnie zdali egzamin końcowe, zostaną z nich zwolnieni. W kursie przygotowawczym nie powinno być egzaminu promocji z jednego kursu na drugi kurs. Egzamin przejściowy z kursu ogólnego na wydział specjalistyczny jest konieczny dla wszystkich słuchaczy kursu przygotowawczego. Jest on dozwolony dla wszystkich młodych ludzi, którzy zostali wychowani w domu i potrzebują właśnie tego wyższego egzaminu. Ustanawia się jednak zasadę, że z każdej dziedziny nauki nowo przyjęty kandydat nie jest

egzaminowany przez profesora, który był jego wykładowcą na kursie początkowym. Z egzaminu przejściowego są zwolnieni absolwenci, którzy ukończyli gimnazjum z najwyższymi lokatami. Przechodzą oni z gimnazjum bezpośrednio na wydziały. Pomyślnie zdany egzamin przejściowy daje studentom uniwersytetu i wszystkim innym osobom, którzy pozostają w służbie publicznej, prawa i przywileje przysługujące najlepszym uczniom gimnazjów. Kursy specjalizacyjne trwają trzy lata. Jednakże wszystkim studentom, których postępy mogą być spowolnione przez chorobę lub okoliczności w domu, a niekiedy także inne zajęcia poboczne, przysługuje rok dodatkowy. Na kursie specjalizacyjnym zostaną odwołane wszystkie egzaminy i anulowane wszystkie oceny roczne, na podstawie których, wbrew zdrowemu rozsądkowi, uczeń, który poprawiał się z roku na rok, czasami stawiany jest niżej od ucznia, który był sumienny w latach wcześniejszych i stał się nieco niedbały w latach ostatnich. Najwyraźniej ta rachuba została stworzona wyłącznie w tym celu, aby sekretarz uniwersytecki ćwiczył cztery działania arytmetyczne i aby wzbudzić irytację wśród studentów, często bardzo uzasadnioną. Egzamin końcowy studenta lub kandydata nadal określa stopień, w zależności od jego osiągnięć. Egzaminy powinny być bardzo wymagające. Aby jednak były rygorystyczne, należy uchylć wszelkie przepisy karzące za niepowodzenie jak za przestępstwo. Ani jeden sumienny profesor, ani jedna uczciwa osoba nie odważy się skazać (jak powinno postąpić się w obecnej sytuacji) młodego człowieka na karę za niepewne opanowanie greckich koniugacji lub niewiedzę, jaką ilość perkalu produkuje się co roku w angielskich fabrykach. Wszyscy studenci są tego pewni. Testy zmieniają się w pustą formę, a środek, który obmyślono po to, aby egzaminy były możliwie rygorystyczne, unicestwia egzamin całkowicie. Testy na wyższe stopnie naukowe mogą pozostać niezmienione. Powinni być do nich dopuszczani wszyscy bez wyjątku.

Cudzoziemcy zawsze korzystali w Rosji z prawa do egzaminów na stopień doktora. Nie ma żadnych uzasadnionych powodów, dla których osobom wychowanym w Irkucku, Tyflisie, Woroneżu lub stepowej wiosce odmówiono tego, co wolno osobie urodzonej w Yorku lub Edynburgu. Na koniec, moim zdaniem, należy dodać, że wstęp na wykłady powinien być otwarty dla wszystkich bez wyjątku. Tego wymaga interes nauki i edukacji publicznej. Tego wymaga moralna sprawiedliwość, która nie pozwala na to, aby nauczanie dzieci było tajemnicą dla rodziców. Wymagają tego korzyści samego rządu, który zyskuje w nadzorze sprawowanym przez społeczeństwo najpewniejszą gwarancję praktyczności i nieszkodliwości samego nauczania. Dokładnie tak samo najbardziej dostępne dla ogółu powinny być także egzaminy na wyższe stopnie naukowe, a ostatecznie nawet dysputy. Wstęp na nie powinien być wolny, a wyrażenie sprzeciwu – swobodne. Wszelkie ograniczenia tych wolności należy usunąć. Bez tego badanie kandydata na stopień naukowy nic nie jest warte, a dzieje się tak po części teraz, gdy zarówno kandydat ze swojej mównicy, jak i oponenci na swoich krzesłach dyskutują ze sobą, jakby groziło im śledztwo karne lub sąd Haynau'a. Nawet w seminariach [duchownych – przyp. tłum.] rozumieją, że

oponenci podczas dyskusji nie mogą być skrępowani postanowieniami i nauką Kościoła. Jest to zwykły wymóg zdrowego rozsądku.

Taki, jak się wydaje, powinien być statut uniwersytetów. Uniwersytety to główna dźwignia powszechnej oświaty i powinny zostać uznane nie tylko w słowie, ale i w czynie, za stojące najwyżej wśród wszystkich placówek edukacyjnych, z którymi żadna inna nie powinna równać się w prawach i przywilejach.

Wyraziwszy swój pogląd na temat szkół i nauczania, uważam za swój obowiązek odnotować, że podobnie jak wychowanie nie rozpoczyna się od szkoły, na niej się również nie kończy. Ostatnim i bardziej znaczącym wychowawcą jest samo społeczeństwo, zaś rozumnym instrumentem opinii publicznej jest drukowanie książek. Szkody, które wynikły z nadużyć w druku, przyciągają uwagę wielu i ostatnimi czasy stały się przedmiotem niemal zabobonnego strachu. Wydawanie książek, jako najbardziej kompletny i różnorodny sposób wyrazu ludzkiej myśli, w naszych czasach jest potęgą, i to potęgą ogromną. Jako siła może wyrządzić szkodę, i to nawet znaczną, chociaż opinia o tej szkodzie jest na ogół bardzo przesadzona i przypisuje jej zjawiska, które albo całkowicie, albo prawie wcale od niej nie zależały. Czy jednak fakt, że jakaś siła może spowodować katastrofalne konsekwencje, powinien skłaniać do tego, aby obrócić ją wniwec? Gdyby Bóg dał taką moc słabemu człowiekowi, oczywiście znaleźliby się ludzie, którzy zdecydowaliby się zniweczyć te siły, które, pojawiając się w postaci burz i trzęsień ziemi, niszczą wielkie miasta i pustoszą całe kwitnące krainy. Ci ludzie, w dobrej intencji, uśmierciliby naturę, ocalonych przez nich braci i samych siebie. To samo należy powiedzieć o druku książek. Ludzie, którzy buntują się przeciwko temu, nie zdają sobie sprawy, że z myśli, które rodzą się w ich własnych głowach i które uważają za swoją własność, za ledwie jedną setną należy do nich i nie jest zaczerpnięta, bezpośrednio lub pośrednio, ze źródła, które oni chcieliby wysuszyć. Wszelka małostkowość, a tym bardziej mdłe lęki, powinny być wszędzie usuwane z administracji publicznej, przede wszystkim w takich mocarstwach jak Rosja.

Druk książek może być wykorzystany w złych celach. Temu złu należy zapobiegać przez cenzurę, lecz nie cenzurę małostkową, skrupulancką, nierozsądnie bojaźliwą, ale cenzurę oświeconą, życzliwą i skłaniającą się ku całkowitej swobodzie. Niech tonuje ona namiętności i wrogość, niech pilnuje, aby pisarze, którzy wyrażają swoje poglądy, mówili rozumnie (który oczywiście zawsze jest ograniczony) i zwracali się do czyjś pojmowania, nie rozpalając w czytelniku złych i niegodnych uczuć. Niechaj szanuje ona swobodę sumiennego umysłu. Nierozsądnie surowa cenzura jest szkodliwa wszędzie (przykładem i dowodem na to jest Austria; syty, opity i oglupiały Wiedeń w 1848 roku był gorszy niż Berlin i Paryż). Jednakże cenzura surowa ponad miarę byłaby bardziej szkodliwa w Rosji niż gdzie indziej. Z łaski Bożej nasza ojczyzna opiera się na zasadach wyższych niż inne państwa w Europie, nie wyłączając nawet Anglii. Nimi ona żyje i jest nimi silna. Te zasady mogą i powinny znaleźć wyraz w formie drukowanej. Jeśli ich wypowiedzanie napotyka na trudności, a życie li-

terackie jest tłumione, myśl społeczna, a zwłaszcza myśl tych, którzy są młodzi wiekiem, całkowicie ulega i pozostaje bez ochrony przed wpływem cudzoziemców i ich literatury, co jest szkodliwe nawet w dziełach najbardziej niewinnych według ogólnej opinii. Na przykład listy z Paryża do *Revue Etrangère*, w których stary arystokrata oblizuje usta, gdy przypomina sobie kolacje u Ludwika XV, mają gorsze konsekwencje moralne niż żalosne bzdury Consideranta lub błyskotliwe i płomienne szaleństwo Proudhona. Powiem więcej, literatura obca sama w sobie, bez przeciwwagi literatury rosyjskiej, jest szkodliwa nawet w tych dziełach, które, ogólnie rzecz biorąc, zasługują na największą pochwałę i szczególną zachętę. Dla Rosjanina poglądy cudzoziemca na społeczeństwo, państwo, wiarę są przewrotne. Słowa obcokrajowca, które nie są skorygowane rzetelną krytyką przez myśl rosyjską, nawet gdy bronią prawdy, prowadzą młodą myśl na niewłaściwą ścieżkę i do fałszywych wniosków. Poza tym, w warunkach ubóstwa rosyjskiej piśmienności, rosyjski czytelnik mimowolnie musi posiłkować się utworami zagranicznymi. Surowa cenzura, powiedzą jednak, nigdy nie wpłynie na dzieła, które są nieszkodliwe lub pożyteczne. Nie jest to prawda. Można dowieść, że nadmierna cenzura uniemożliwia wszelką krytykę społeczną, a krytyka społeczna jest konieczna dla samego społeczeństwa, ponieważ bez niej społeczeństwo traci świadomość, a rząd traci cały umysłowy potencjał społeczny. Jednakże gdyby to nawet miało być prawdą, szkoda też byłaby nie do oszacowania. Uczciwe pióro wymaga wolności dla swoich uczciwych zapartywań, a nawet dla swoich uczciwych omyłek. Kiedy z powodu zbyt surowej cenzury cała literatura jest zalana wyrazami niskiego pochlebstwa i jawnej hipokryzji w sprawach politycznych i religijnych, uczciwe słowo pisane milczy, aby nie mieszać się z tym obmierzłym chórem i nie stać się przedmiotem podejrzeń z powodu swej prostodusznej wyrazistości. Najlepsi rezygnują z zaangażowania w sprawę, pozostawiając całe pole działania dla dusz sprzedajnych i miałkich. Przewrotność duchowa, jawna lub w jakiś sposób zawołowana, powoli przenika do wszystkich utworów literackich. Wysychają najszlachetniejsze źródła życia umysłowego, a w społeczeństwie stopniowo narasta obojętność na prawdę i dobro moralne, której wystarczy, aby zatruć całe pokolenie i zmarnować wiele tych, które po nim nastąpią. Takie przykłady są znane z przeszłości i należy ich unikać.

Bibliografia

- Aleksiejuk A. (2020). Edukacja i formacja duchowa w ujęciu Aleksieja S. Chomiakowa (1804–1860). W: A. Fidelus i J. Michalski (red.), *Człowiek – duchowość – wychowanie. Impulsy myśli o Anselma Grüna* (s. 180–197). Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Berdâev N.A. (1912). *Aleksej Stepanovič Homâkov*. Moskwa: Izdatel'stvo „Put”.

- Chomiakow A. (2010). Kościół jest jeden. Próba katechizmowego przedstawienia nauki o Kościele. *Elpis*, 12, 305–330.
- Egorov B.F. (1988). A.S. Homâkov – literaturnyj kritik i publicist (s. 9–40). W: A.S. Homâkov, *O starom i novom: stati i očerki*. Moskwa: Sovremennik.
- Florenskij P.A. (1916). *Okolo Homâkova (kritičeskie zametki)*. Sergiev Posad: Tipografiâ Sw.-Tr. Sergievoj Lavry.
- Grabbe Ū.P. (1929). *Aleksej Stepanovič Homâkov*. Varšava: Sinodal'naâ Tipografiâ.
- Homâkov A.S. (1900a). Ob obšestvennom vospitanii w Rossii (s. 351–374). W: *Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*. T. 1. Moskwa: Universytetckaâ tipografiâ.
- Homâkov A.S. (1900b). O starom i novom (s. 11–29). W: *Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*. T. 3. Moskwa: Universitetskaâ Tipografiâ.
- Homâkov A.S. (1934). Rossii (s. 118–119). W: tegoż, *Stihotvoreniiâ*. Praga: Nákładem Slovanského Ūstavu v Komisi Nakladatelství „Orbis”.
- Horužij S.S. (2002). Aleksej Homâkov: Učenie o sobornosti i Cerkvi. *Bogoslovskie Trudy*, 37, 153–179.
- Horužij S.S. (2005). Aleksej Homâkov i ego Delo (s. 61–204). W: tegoż, *Opyty iz russkoj duchovnoj tradicii*. Moskwa: Izdatel'skij Dom „Parad”.
- Kozłowski R. (1988). *Rosyjska eklezjologia prawosławna w XIX–XX wieku. Studium historyczno-dogmatyczne*. Warszawa: ChAT.
- Lovâgin A.M. (1901). Homâkov, Aleksej Stepanovič (s. 397–411). W: tegoż (red.), *Russkij biografičeskij slovar'*. T. 21. S.-Peterburg: Tipografiâ V. Bezobrazova.
- Łoski M. (2000). *Historia filozofii rosyjskiej*. Kęty: Wydawnictwo „Antyk”.
- Miller A.I. (2007). *Triada grafa Uvarova*. Zaczepnięte 8 września 2020. Strona internetowa <https://polit.ru/article/2007/04/11/uvarov/>
- Paprocki H. (2010). Eklezjologia Aleksego Chomiakowa. *Elpis*, 12(21–22), 291–303.
- Suhov A.D. (1993). *Homâkov, filosof slavânofilstva*. Moskwa: Institut Filosofii RAN.
- Uvarov S.S. (1997). Piś'mo Nikolaû I. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 26, 96–100.
- Vedernikov A.V. (1954). Ideâ Cerkvi v sočineniâh A.S. Homâkova (k 150-letiu so dnâ roždzeniâ. *Žurnal Moskovskoj Patriarhii*, 7, 47–59.
- Vladymirov L.E. (1904). *Aleksej Stepanovič Homâkov i ego etiko-social'nye učenie: k stoletnemu ûbileû roždzeniâ Homâkova: 1 maâ 1804–1 maâ 1904*. Moskwa: T-vo skoropeč. A.A. Levenson.
- Walicki A. (1973). *Rosyjska filozofia i myśl społeczna od oświecenia do marksizmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Walicki A. (2002). *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zen'kovskij V.V. (1989). *Istoriâ russkoj filozofii*. T. 1. Paris: YMCA Press.