



**HISTORICISME  
I  
PEDAGOGIA IDEALISTA  
EN LA  
FILOSOFIA CRÍTICA  
ALEMANYA**

**Joan C. Rincón i Verdera**

**Universitat de les Illes Balears**

**HISTORICISME  
I  
PEDAGOGIA IDEALISTA  
EN LA  
FILOSOFIA CRÍTICA  
ALEMANYA**

**Joan C. Rincón i Verdera**



**Universitat de les  
Illes Balears**

**Primera edició: abril de 2004.**

**Edita: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Cas Jai.  
Campus universitari. Cra. de Valldemossa, Km 7,5. E-07122 Palma (Illes Balears).**

**ISBN: 84-7632-870-2**

**DL: PM-308-2004**

**© Joan C. Rincón i Verdera**

# ÍNDEX

# ÍNDEX

ÍNDEX.....	4
INTRODUCCIÓ .....	6
<i>PRIMERA PART: ELS PLANTEJAMENTS EPISTEMOLÒGICS</i> .....	10
WINDELBAND. EL FI DE LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NOMOTÈTIQUES I LES CIÈNCIES IDIOGRÀFIQUES.....	13
RICKERT. L'OBJECTE DE LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NATURALS I LES CIÈNCIES CULTURALS.....	22
DILTHEY. COM CONEIX LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NATURALS I LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT .....	57
<i>SEGONA PART: HISTORICISME I PEDAGOGIES IDEALISTES</i> .....	96
RICKERT. L'HISTORICISME I LA TEORIA DELS VALORS.....	101
DILTHEY. L'HISTORICISME PSICOLOGICISTA .....	120
SPRANGER, NOHL I FLITNER. CULTURALISME PEDAGÒGIC .....	142
COHN I MESSER. AXIOLOGISME PEDAGÒGIC.....	194
CONCLUSIONS .....	225
BIBLIOGRAFIA.....	232

# INTRODUCCIÓ

## INTRODUCCIÓ

En el procés evolutiu de la reflexió sobre el fenomen educatiu s'han anat produint distintes etapes respecte a la consideració d'aquest saber com merament operatiu/aplicat o científic. En tot aquest entramat evolutiu, els plantejaments epistemològics de Herbart, Windelband, Dilthey, Rickert i Dewey han jugat un paper rellevant.

Des de l'intent herbartià de fonamentar la científicitat de la Pedagogia en la Psicologia i en l'Ètica, passant per les aportacions de la filosofia idealista neokantiana de Windelband, Rickert i Dilthey, o el pragmatisme deweyà, fins al moment actual en què triomfa l'opinió generalitzada sobre la varietat de les Ciències de l'Educació, han transcorregut diferents concepcions al voltant del coneixement pedagògic, bipolaritzades, fonamentalment, entorn a la seva unitat/pluralitat i al caràcter científic/no científic dels seus pressupostos.

L'evolució i construcció del saber pedagògic, a grans trets, travessa una doble etapa que podem perioditzar de la manera següent: d'una banda, les aportacions que van des de finals del segle XVIII i principis del XIX fins a la Segona Guerra Mundial (ciència de l'educació: pedagogia general, sistemàtica, fonamental, essencial o crítica); i, per una altra, el període històric que va des de la Segona Guerra Mundial fins als nostres dies (Ciències de l'Educació: Teoria de l'Educació). Si les reflexions de Herbart i Dewey han estat prou estudiades i exposades, no succeeix el mateix amb les aportacions de Windelband, Rickert i Dilthey.

La qüestió epistemològica en el que és pedagògic es dur a terme paral·lelament a la reflexió epistemològica desenvolupada al si de les Ciències Humanes i Socials, si bé amb resultats diferents, doncs mentre que aquestes semblen haver aclarit els seus pressupostos, aquelles encara no ho han aconseguit del tot. En aquest sentit, la gran dificultat per a la Pedagogia prové de la seva herència, trobant-nos amb una complexa tradició, vertader problema per a una adequada conceptualització del fet educacional.

Efectivament, aviat es va començar a confondre el que és educatiu amb la idealització de l'home, creant-se un corrent d'opinió cultural pedagògica que va servir per mantenir discursos allunyats de la realitat fàctica, situant-los en el món de la mera especulació idealista. La fonamentació de la Pedagogia es va anar convertint en un espai buit que poc deia del que és pedagògic i, per contra, molt de les creences dels autors que van especular sobre el tema.

Des d'aquesta perspectiva, és fonamental el pensament filosòfic i pedagògic desenvolupat a Alemanya des de l'últim terç del segle XIX fins al primer terç del segle XX, essent el principal referent la filosofia crítica alemanya: W.Windelband, E.Rickert i W.Dilthey.

Es tractava de solucionar el problema de la fonamentació científica de les ciències històriques, culturals i de l'esperit (entre les quals es trobava la Pedagogia) com a resposta a l'assimilació que el positivisme havia volgut dur a terme entre elles i les Ciències Naturals. Tots aquests autors, per diferents que fossin els problemes lògics a què es van enfrontar, així com les preocupacions i les investigacions que van emprendre, van



compartir un nucli comú, el de trobar una fonamentació per a les ciències de l'esperit, per a les ciències de la cultura, proposant-se:

- 1) D'una banda, la determinació de la natura i la validesa del saber històric; i,
- 2) d'altra, evidenciar quins eren els instruments heurístics que les mateixes empraven.

Els annals epistemològics en la Ciència de l'Educació (Pedagogia) els trobem en aquesta filosofia crítica alemanya de l'últim terç del segle XIX.

Aquesta filosofia crítica neokantiana es concretarà educativament en l'historicisme culturalista de Rickert, en l'historicisme psicologicista de Dilthey i en les pedagogies especulatives d'E.Spranger, H.Nohl, W.Flitner, J.Cohn i A.Messer.

Spranger, Nohl i Flitner són hereus directes de l'espiritualisme i l'historicisme de Dilthey, elaborant pedagogies de tipus culturalistes. Cohn i Messer reben, directa o indirectament, la influència de l'Escola de Baden i, per tant, estan condicionats per les teories axiològiques de Rickert, construint pedagogies centrades en els valors que emanen de l'àmbit de la comunitat cultural.

El present treball està estructurat en dos blocs: en el primer s'estudien els plantejaments epistemològics de Windelband, Rickert i Dilthey; en el segon es desenvolupen les corresponents pedagogies especulatives de tall idealista sustentades en els plantejaments epistemològics descrits. Vegem-ne, doncs, les principals aportacions d'aquests autors.

**PRIMERA PART:**  
**ELS PLANTEJAMENTS**  
**EPISTEMOLÒGICS**

## ELS PLANTEJAMENTS EPISTEMOLÒGICS

Els plantejaments epistemològics els trobem en la filosofia crítica alemanya de l'últim terç del segle XIX. El punt de partida és la necessitat de solucionar el problema de la fonamentació científica de les ciències històriques, culturals i de l'esperit, com a resposta a l'assimilació que el positivisme havia volgut dur a terme entre elles i les ciències naturals (naturalització).

Aquesta filosofia crítica realitzarà una clara distinció entre les ciències històriques i les ciències de la natura, fent extensible la teoria kantiana del coneixement a la fonamentació de les dites ciències, rebutjant qualsevol temàtica que sobrepassi els límits de la consciència.

El fi que es van proposar va ser, d'una banda, la determinació de la natura i la validesa dels instruments del saber històric, és a dir, la caracterització de la naturalesa específica de l'objecte del coneixement històric, de les ciències de l'esperit i de les ciències culturals; i, per una altra, evidenciar quins eren els instruments que la mateixa emprava en les seves investigacions.

Aquesta filosofia crítica de la història tindrà el seu origen, d'una banda, en les *ciències de l'esperit*, de les que Dilthey extraurà una nova metodologia i una doctrina de l'home; i, per una altra, en el neokantisme de Windelband i de Rickert que es proposaran definir i justificar, per mitjà de l'anàlisi transcendental, la ciència del passat, la ciència històrica, les *ciències culturals*.

Allunyats, els uns i els altres, de la filosofia tradicional de la història, estaven convençuts de donar un nou plantejament al

problema de la fonamentació de les ciències de l'home (de l'esperit o culturals), en substituir la metafísica per una reflexió positiva.

Windelband i Rickert tindran en comú l'exigència kantiana de considerar la validesa del coneixement amb independència de les condicions subjectives o psicològiques en què tal coneixement es dóna, és a dir, es basaran en l'anàlisi de les condicions del coneixement, negant, no obstant això, la cosa en si i el valor de la sensació com a font de coneixement.

Dilthey, per la seva banda, assumirà de Kant l'exigència de la validesa universal del saber mitjançant determinacions axiològiques i normes d'obrar segons fins de validesa universal, substituint l'apriorisme categorial kantianà per un aposteriorisme experiencial i vivencial.

**W. WINDELBAND**

**EL FI DE LA CIÈNCIA: LES  
CIÈNCIES NOMOTÈTIQUES I LES  
CIÈNCIES IDIOGRÀFIQUES**

# W. WINDELBAND<sup>1</sup>

## EL FI DE LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NOMOTÈTIQUES I LES CIÈNCIES IDIOGRÀFIQUES

### 1. EL MÓN DELS VALORS UNIVERSALS

L'Escola de Baden tractarà, des del punt de vista crític, aquells problemes que Kant i els representants de l'Escola de Marburg havien desatès o considerat tan sols d'una forma parcial o d'una manera insuficient. Una escola i l'altra volen trobar la validesa del coneixement amb plena independència de les condicions subjectives en què tal coneixement es verifica. L'Escola de Marburg respon a aquesta necessitat reduint els processos subjectius del conèixer als mètodes objectius que garanteixen la validesa del coneixement. Es tracta de la reducció de l'objectivitat del

---

<sup>1</sup> W. Windelband (1848-1915), va estudiar a Jena, Berlín i Gotinga sota la direcció de Fischer i Lotze. Es va doctorar en Leipzig amb la tesi *La certesa del coneixement*. Va ser successivament professor a Zuric, Friburg, Estrasburg i Heidelberg. Com a neokantià, el seu primer interès es va dirigir als problemes històrics, essent, probablement, les seves obres d'història de filosofia les que han exercit una més fecunda influència sobre la reflexió filosòfica europea dels últims temps: *Historia de la filosofía moderna en conexión con la cultura general y las ciencias particulares*, *Historia de la filosofía occidental en la antigüedad* e *Historia General de la Filosofía*, en la qual és notable la seva concepció de la història de la filosofia *per problemes* i no biogràfica *per personalitats* (el desenvolupament històric dels mateixos és considerat com relativament independent dels filòsofs que els plantegen). Des del punt de vista teòric, són fonamentals els seus *Preludios*, una col·lecció d'articles i discursos. Va escriure també *Historia y ciencia de la naturaleza*, *La libertad del querer*, *Principios de Lógica*, *Sobre igualdad e identidad* e *Introducción a la filosofía*. Per als fins del present treball ens servirem bàsicament del seu treball *Preludios*, en particular l'assaig *La ciencia natural y la historia*, doncs suposa l'essència de la seva *lògica de la història*, és a dir, la sistematització del seu pensament entorn de la manera de plantejar els problemes sobre el tipus de coneixements, conceptualització i categories de les ciències històriques. Aquest treball està traduït al castellà, no obstant això, no ens ha estat possible accedir a ell, per la qual cosa emprarem la versió italiana d'aquest: "Le scienze naturali e la Storia" en WINDELBAND, G., *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia*, Milan, Valentino Bompiani, 1947, pp. 156 a 174.

coneixement a la seva dimensió lògica. L'Escola de Baden, per la seva banda, respon a aquesta mateixa exigència amb una filosofia o teoria dels valors considerats independents dels fets psíquics que els testifiquen. Es tracta de la reducció de l'objectivitat del coneixement a la seva dimensió axiològica, considerant els valors com a normes ideals de validesa absoluta (universal).

L'Escola de Baden s'encarregarà, per tant, de l'esfera de la cultura humana objectiva (cultural, espiritual, humana), investigada per les ciències de la cultura, les quals, segons Windelband, han de posseir igual valor, rang i dignitat que les ciències de la naturalesa. Efectivament, en els seus *Preludios*, Windelband posa de manifest el renaixement de la filosofia alemanya per mitjà d'una volta crítica a la doctrina kantiana. Aquest retorn ve condicionat per una interpretació del món històric i cultural, per una ciència històrica que precisa d'un sistema de principis críticament sòlids. Aquests principis són els *valors*. Windelband descobreix el vertader significat del criticisme kantianà en la *filosofia dels valors*.

Des d'aquesta perspectiva, la filosofia es convertirà en la *ciència crítica* dels valors universals: els valors universals constitueixen el seu objecte, essent el seu mètode el caràcter crític. Com sabem, Kant va ser el primer que va distingir clarament el procés psicològic, per mitjà de les lleis del qual s'aconsegueixen determinats coneixements, del valor de debò de tals coneixements. El pensament que cerca ser coneixement conté una ordenació de les representacions que no és només producte d'associacions psicològiques sinó la regla a què ha d'ajustar-se el coneixement. En la multiplicitat de sèries representatives, que es formen en cada

individu segons la necessitat psicològica de l'associació, hi ha algunes que expressen aquesta regla, la qual els confereix l'objectivitat i és, per tant, l'únic objecte del conèixer. En Kant, l'objecte del coneixement no és una realitat externa inabastable, no verificable, sinó la regla intrínseca del coneixement.

Si per a Kant l'objecte del coneixement i el que determina la seva veritat no és una realitat externa inabastable, sinó la regla intrínseca del coneixement mateix, Windelband ens dirà que la tasca de la filosofia crítica consisteix a preguntar-se si hi ha una *ciència* que tingui un *valor absolut i necessari de la veritat*, si hi ha una *moral* que tingui un *valor absolut i necessari del bé*, i si hi ha un *art* que posseeixi un *valor absolut i necessari de la bellesa*. La filosofia no té com a objecte propi els objectes particulars que constitueixen el material empíric, sinó només les *normes* en les quals el pensament, el voler i el sentir poden ser vàlids i posseir el valor a què aspiren (WINDELBAND, 1947, 1947, 168 i 169). Per a Windelband, per tant, la filosofia no té per objecte judicis de fet, sinó *judicis de valor* que, necessàriament, fan sempre referència a la consciència que jutja (consciència valorant).

Ara bé, tot judici de valor, tot judici crític, és la reacció d'un individu dotat de voluntat i sentiment davant d'un determinat contingut de representació. Aquest contingut és producte d'una necessitat natural o psicològica; però la reacció que s'expressa en el judici de valor pretén una validesa universal, no en el sentit que el judici sigui reconegut per tots, sinó en el sentit que *ha de ser*



*reconegut*<sup>2</sup>. Aquest haver de ser, per tant, és una *necessitat ideal* (poder ser d'una altra manera, llibertat), distinta de la necessitat natural (no poder ser d'una altra manera, universalitat). La dita necessitat ideal constitueix una consciència normativa que la consciència empírica troba en si mateixa i a la qual ha d'ajustar-se. La consciència normativa, per tant, no és una realitat empírica o de fet, sinó una *idealitat*, i les seves lleis no són lleis naturals, que deguin necessàriament verificar-se en tots els fets singulars, sinó *normes* a les quals han de *conformar-se* totes les *valoracions lògiques, ètiques i estètiques*.

Així doncs, podem dir que la consciència normativa és un sistema de normes que, així com valen objectivament, també han de valer subjectivament. La filosofia es pot definir també com la ciència de la consciència normativa i, com a tal, ella mateixa és un concepte ideal que només es realitza dins certs límits. Per tant, la consciència normativa és un sistema de normes universalment vàlides, la mesura ideal del valor de tota realitat empírica<sup>3</sup>. Efectivament, la realització de les normes en la consciència empírica constitueix la *llibertat*, la qual pot definir-se com la

---

2 Windelband no vol caure en postures *relativistes*. Si Nietzsche va vulgaritzar la concepció general dels valors en pur subjectivisme, afirmant la relativitat de tots ells, dependents de l'única i exclusiva voluntat del superhome, creador de valors, Windelband reacciona contra aquesta tendència remetent-se a Kant, el qual havia distingit els valors condicionats que es donen en els objectes de les inclinacions, del valor intrínsec i absolut, anomenat per ell *dignitat*, tal com ho trobem en la llei moral i en l'ésser racional en tant que portador del *deure ser*.

3 Windelband s'inspira directament en Lotze, el qual perfilava la noció del valor en si, independent del plaer empíric, com a base de la seva concepció espiritualista. El descobriment del regne dels valors té per a Windelband aquest sentit de superació de tot relativisme, doncs el valor és el que fa de les esferes de la cultura una cosa absolutament i intemporalment vàlid. Com podem

determinació de la consciència empírica per part de la consciència normativa. La religió considera la consciència normativa com una realitat transcendent i supramundana, que Windelband anomena *sant* o *santitat*. Aquesta santitat és la *consciència normativa de la veritat, del que és bo i del que és bell*, viscuda com a *realitat transcendent*. Tal realitat transcendent és concebuda per la religió amb les categories de *substància* i de *causalitat* i, per tant, com a una *personalitat*, en la qual és real tot el que *ha de ser* i no és real el que *no ha de ser*. En això consisteix la santedat de Déu.

Els judicis valoratius es distingeixen, per la seva pretensió de validesa absoluta, del sentiment del plaer i del desplaer. Ens trobem amb tres formes de judicis crítics: *lògics, ètics i estètics*, que donen lloc a les tres ciències filosòfiques fonamentals: *la lògica, l'ètica i l'estètica*. La lògica no és una altra cosa que *axiologia* (ciència dels valors), ja que, igual que ens trobem amb normes ètiques i estètiques, que possibiliten, per la seva adequació a elles, el bé i la bellesa, també hi ha *normes lògiques* que possibiliten, per la seva adequació a elles, la *veritat*. Ha de quedar clar, per tant, que per al nostre autor, per a Windelband, no tot el que és pensat és vertader, sinó només el que *ha de ser pensat és veritat*. Des d'aquesta perspectiva, la psicologia com a disciplina empírica i la metafísica com a coneixement dogmàtic de la realitat són excloses de la filosofia veritablement crítica.

## **2. LA METODOLOGIA DE LES CIÈNCIES HISTÒRIQUES**

Windelband posa especial atenció sobre els processos lògics i

---

observar, seguint a Lotze, Windelband vol establir un valor en si que coincidiria amb l'Absolut.

cognoscitius característics de les ciències de l'esperit, subratllant l'aspecte de la finalitat. En l'assaig "La ciència natural i la Història", elabora una teoria de la història com a òrgan de la filosofia dels valors, esbossant la distinció entre *ciències naturals* i *ciències de la cultura*. En la pràctica, les ciències de la natura i les ciències de la cultura es distingeixen per la *meta*, per la finalitat que es proposen aconseguir. Les ciències naturals cerquen trobar una explicació dels fenòmens des del punt de vista de les *lleis*, és a dir, intenten descobrir les lleis a què obeeixen els fets, i són, per això, ciències *nomotètiques* (pensament científic nomotètic); les ciències de la cultura, per la seva banda, cerquen l'explicació d'esdeveniments aïllats i tenen com a objecte, per tant, el que és *singular* en la seva forma *històricament* determinada, per la qual cosa són anomenades ciències *idiogràfiques* (pensament científic idiogràfic) (WINDELBAND, 1947, 1947, 162 i 163).

Les primeres generalitzen els fets com a exemplars típics d'una mateixa espècie (tenen com a objectiu final el reconeixement del que és universal); les segones són ciències *individualitzants* que cerquen la forma del que és *particular* en la vida de l'home o dels pobles, en el desenvolupament de la seva llengua, la seva religió, la seva ordenació jurídica o les seves produccions literàries i artístiques (tenen com a objectiu final el reconeixement del que és contingent) (WINDELBAND, 1947, 166). A les ciències nomotètiques pertanyen totes les ciències de la natura; a les idiogràfiques pertanyen les ciències culturals i històriques.

La distinció que estableix Windelband, no obstant això, s'ha d'entendre com purament *formal* i *metodològica*, doncs sobre un

mateix objecte, com succeeix, per exemple, en la vida orgànica (en concret l'evolució dels organismes sobre la terra), pot actuar-se per ambdós procediments, i la ciència nomotètica, en un moment donat, pot adoptar un mètode idiogràfic, desenvolupant llavors una indagació de tipus històric. Efectivament, en la ciència de la natura orgànica els dos tipus de consideració s'entrecreuen en una mateixa disciplina, perquè, d'una banda, té caràcter nomotètic en quant que es tracta d'una sistemàtica descriptiva; i, per una altra, té caràcter idiogràfic en quant considera el desenvolupament dels organismes individuals i concrets sobre la terra.

Feta aquesta excepció, caldrà dir que, generalment, les ciències idiogràfiques són essencialment històriques, essent la finalitat fonamental de la història fer *reviure* el passat en les seves *característiques individuals*, com si la temporalització del passat estigués situada *idealment* en el present; dit en altres paraules, la història es dirigeix cap al que es pot *intuir*, mentre que la ciència de la natura ho fa cap a l'*abstracció* (WINDELBAND, 166). Des d'aquesta perspectiva, segons Windelband, intuïció i abstracció mai no poden subsumir-se, perquè el moment històric i el moment naturalista del saber humà no es deixen reduir a una única font (WINDELBAND, 1947, 170 a 173). La llei general i el succés singular queden un al costat de l'altre com les últimes magnituds incommensurables de la nostra representació del món. Aquest és un dels punts límits, en el qual el pensament científic té només la missió de portar el problema a la llum de la consciència, sense estar en condicions de resoldre'l (WINDELBAND, 1947, 174).

## **RESUM**

**Per a Windelband, en la pràctica, les ciències de la natura i les ciències de la cultura es distingeixen pels fins que es proposen. Mentre les ciències naturals cerquen una explicació dels fenòmens des del punt de vista de les lleis, les ciències culturals cerquen l'explicació d'esdeveniments aïllats. En el primer cas el pensament científic és nomotètic (lleis), mentre que en el segon és idiogràfic (idees).**

**Aquests elements seran el punt de partida de les reflexions de Rickert. Com podrem veure a continuació, els desenvoluparà i sistematitzarà en una lògica de les ciències històriques, preguntant-se per l'objecte de les ciències.**

**E. RICKERT**

**L'OBJECTE DE LA CIÈNCIA: LES  
CIÈNCIES NATURALS I LES  
CIÈNCIES CULTURALS**

## E. RICKERT<sup>4</sup>

# L'OBJECTE DE LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NATURALS I LES CIÈNCIES CULTURALS

### 1. EL PROBLEMA: LA LòGICA DEL CONEIXEMENT

Rickert recollirà els plantejaments epistemològics de Windelband i dividirà les ciències empíriques particulars en dos grans grups: les *ciències naturals* i les *ciències culturals*. Adverteix Rickert que mentre els investigadors de les ciències de la natura no tenen dubtes sobre el nom que han de donar al llaç que els uneix, en el grup de les ciències culturals no s'ofereix una denominació adequada a l'activitat comuna<sup>5</sup>. Aquesta manca d'un nom reconegut i usual suggereix la falta d'un concepte unívocament determinat que defineixi el contingut de les ciències culturals. En aquest sentit, en el seu treball *Ciència cultural i ciència natural* (RICKERT, 1965, 23) es proposa desenvolupar el concepte que pugui definir els interessos, problemes i mètodes comuns a les disciplines empíriques que no pertanyen a les ciències naturals i que serveixi, al mateix temps, per traçar la demarcació entre unes i altres: què és la ciència cultural i quina relació estableix amb la investigació de la natura.

---

<sup>4</sup> E. Rickert (1863-1936), va ser professor a Friburg i Heidelberg. Els seus escrits principals són: *El objeto del conocimiento*, *Los limites de la formación de los conceptos científicos*, *Ciencia cultural y ciencia natural*, *La filosofía de la vida*, *Sistema de filosofía*, *Problemas fundamentales de la filosofía*, *Inmediatez y significado*. L'obra de Rickert representa la sistematització dels temes filosòfics de Windelband, encara que no es pot dir que amb tal sistematització hagin adquirit major evidència i profunditat. En aquest treball ens fonamentarem, bàsicament, a la seva obra RICKERT, H., *Ciencia cultural y ciencia natural*, Madrid, Espasa-Calpe, 1965, doncs suposa una síntesi perfecta del seu pensament pel que fa als fins del nostre treball.

<sup>5</sup> Ciències socials, ciències morals, ciències humanes, ciències històriques, ciències de l'esperit, són algunes de les denominacions que s'empren per designar el camp de les ciències que Rickert anomena culturals.

La seva filosofia crítica comença per una lògica del coneixement o, si es vol, per una teoria del mètode científic. La distinció que li interessa s'evidencia clarament quan es tracta d'ordenar i elaborar el material d'investigació, per exposar-lo científicament, i, sobretot, quan aquest procés ha arribat al seu terme (RICKERT, 1965, 24). Normalment, ens diu Rickert, es concedeix poca atenció a aquesta part de la feina científica, quan la seva clara exposició és, pròpiament, el problema filosòfic central. En el procés d'elaboració i exposició dels resultats de la investigació, el que a la lògica més li interessa no és una descripció analítica dels mètodes científics particulars; la teoria de la ciència, la teoria del mètode científic, si les seves investigacions han de tenir una significació pròpia, no pot partir més que de distincions generals del pensament, per, progressivament, anar entrant en l'aplicació al que és particular.

Efectivament, el que a Rickert més l'importa és refermar aquest punt de partida, és a dir, elaborar dues formes fonamentals de l'exposició científica particular (RICKERT, 1965, 25); dit en altres paraules, Rickert vol limitar-se, bàsicament, a exposar els dos extrems entre els quals, en cert sentit, ve a caure gairebé tota la ciència empírica; per presentar amb claredat tals distincions, ha de separar conceptualment coses que en realitat estan estretament unides. La lògica, ens dirà, no té un altre camí si vol posar límits a l'heterogènia multiplicitat de la vida científica (RICKERT, 1965, 26). Els investigadors de les ciències naturals troben, en començar la seva feina, una denominació generalment admesa i un lloc ferm per al seu treball, en un conjunt organitzat, en un sistema coherent de



problemes més o menys rigorosament distingits. Les ciències culturals empíriques necessiten cercar aquest sistema ferm, màximament quan molts proclamen que l'únic mètode lícit és el de la ciència natural.

En aquest context es pregunta si pot ser la lògica una eina utilitzable en aquesta tasca, sobretot si procura mantenir-se lliure de la influència unilateral de la ciència natural. Per la situació històrica en què, sense saber-ho molts cops, es desenvolupen les ciències naturals i les ciències culturals, l'investigador de les naturals es troba en una posició molt més propícia i avantatjosa que el de les ciències culturals<sup>6</sup>, doncs pel que fa als conceptes més universals i fonamentals viuen de les rendes del passat (RICKERT, 1965, 29 a 31). No succeeix el mateix en les ciències culturals. Són aquestes molt més joves que les naturals, i, per tant, estan menys fetes.

---

<sup>6</sup> Efectivament, si realitzem una cop d'ull a la història de la ciència al llarg dels segles XVII i XVIII es pot veure l'important que ha estat la feina realitzada en favor d'una fonamentació filosòfica de la investigació natural. Aquesta feina l'han dut a terme, en part, els mateixos especialistes i, en part també, la filosofia. A l'obra de Galileu, de Newton, la investigació empírica es dona la mà amb l'afany per adquirir clara consciència de quina és la seva activitat pròpia. La filosofia de l'època en què floreix la ciència natural, el segle XVII, a penes si pot separar-se de la ciència natural mateixa. Descartes o Leibniz, per exemple, treballen amb idèntic bon èxit per exposar clarament el mètode de la ciència natural. Per últim, ja a finals del segle XVIII, Kant va assentar definitivament el concepte de natura, que fa llei en la metodologia: el de l'existència de les coses en quant que és determinada segons lleis universals, i amb això ha definit també el concepte universal de ciència natural. Kant va destruir la dominació exclusiva del concepte de natura, si bé no en les ciències particulars, almenys en la filosofia; és a dir, que la concepció física de l'univers, que en el segle XVIII, època de les llums, va haver de patir menyscabament en aplicar-se la vida històrica de la cultura, va ser rebaixada per Kant també en el sentit teòric, doncs Kant va arruïnar la seva pretensió de ser absoluta i va reduir a relativa la seva legitimitat, amb la qual cosa va recloure el mètode naturalista als límits de la investigació particular. Per mitjà d'aquesta reclusió va poder el concepte de natura quedar limitat amb major fermesa i entrar en la consciència amb més claredat.

Encara que el segle XIX els va donar un notable impuls, les investigacions metodològiques, que van donar tan excel·lents fruits als fundadors de la moderna ciència natural, és en elles escassa o mínima. No obstant això, Kant i els seus deixebles (idealisme alemany), fins a cert punt, van proporcionar ja a les ciències culturals alguns conceptes bàsics orientats a la justificació de les ciències culturals; sobretot Hegel qui, amb plena consciència, es va proposar fundar la concepció de l'univers sobre la vida històrica<sup>7</sup>.

## **2. UNA OPOSICIÓ CAPITAL: LES CIÈNCIES NATURALS I LES CIÈNCIES CULTURALS**

Les ciències poden distingir-se unes de les altres pels objectes de què tracten i pels mètodes que apliquen. La classificació de les ciències haurà de fer-se, no sols des de punts de vista materials, sinó també des de punts de vista formals. No és immediatament evident que els dos principis de divisió coincideixin, cosa que no tenen en compte els que admeten dos grups de ciències particulars, considerant-los com essencialment distints. En la filosofia continua sent general el posar per fonament de la classificació, com a *principi material*, els conceptes de *natura* i *esperit*, significant natura l'ésser corporal, i esperit l'ésser anímic; i de les peculiaritats que presenta el contingut de la vida psíquica en oposició amb el món físic, es

---

<sup>7</sup> No obstant això, ens dirà Rickert, el sistema de Hegel no pot acceptar-se tal com està, sense més ni més i, fins i tot, cal posar-se en guàrdia enfront de tot intent de galvanitzar la lletra de Hegel. Fins i tot allí on s'usen les categories de Hegel, s'adverteix que falta la consciència de la seva significació i del seu abast. Avui, per exemple, segueix dient-nos el nostre autor, quan en les ciències culturals es parla d'evolució, es pensa primer que res en el naturalista Darwin que com a investigador especial és, sens dubte, admirable, però que com a filòsof és insignificant; la moderna filosofia de la història troba la major serietat en el darwinisme i, a conseqüència d'aquesta i altres confusions

deriven després les diferències formals entre els dos mètodes amb què han de procedir les ciències de l'esperit i les ciències de la natura.

D'aquest criteri procedimental es desprèn que al costat de la *física mecànica*, la més general i fonamental de les ciències del cos, es col·loca una ciència general corresponent de la vida anímica, la *psicologia*, com a ciència fonamental de l'esperit, i que, consegüentment, els progressos essencials al camp de les ciències de l'esperit són conseqüència del mètode psicològic. Des d'aquesta perspectiva, la història s'ha considerat com a psicologia aplicada, cosa que no és admissible per a Rickert<sup>8</sup>. Les investigacions empreses des del punt de vista de l'oposició entre *natura* i *esperit*, no poden arribar a comprendre les vertaderes diferències que existeixen entre les ciències empíriques. No pot negar-se que les disciplines empíriques no naturalistes tracten, preferentment, del ser psíquic i que, per tant, en aquest sentit, la seva denominació de ciències de l'esperit no és directament falsa i, per tant, tenen una part de raó.

Ara bé, no obstant això, amb ella no s'encerta a donar la nota diferencial, que és essencial per a la teoria de la ciència, perquè

---

semblants de concepte, apel·la, per a les ciències culturals, al mètode naturalista (RICKERT, 1965, 33 i 34).

<sup>8</sup> Domina en la filosofia, ens diu Rickert, el pensament capital de què en una classificació de les ciències particulars importa primer que res la peculiaritat del ser psíquic; i aquesta idea passa per evident, fins i tot, entre pensadors que, com Dilthey, tenen un sentit històric profundament imprès i, per tant, han arribat a adonar-se que la psicologia del seu temps no pot servir de fonament, especialment per a les ciències històriques, exigint una nova psicologia, que està encara per crear. La història, per a Rickert, no pot fundar-se en la psicologia, ni tan sols en la nova psicologia que propugna Dilthey (RICKERT, 1965, 37 i 38).

amb l'ajuda del concepte del que és psíquic no s'explica clarament la diferència de principi que existeix entre els dos distints tipus d'interessos científics, diferència que correspon a les diferències materials dels objectes. Per aquest camí, ens dirà Rickert, no pot derivar-se plenament una oposició lògica utilitzable, una oposició formal entre els dos diferents mètodes de la indagació científica especialitzada. Adverteix el nostre autor que la importància de la psicologia per a algunes de les anomenades ciències de l'esperit s'exagera molt, no sols pels psicòlegs, sinó també per la lògica; i, en tot cas, mai podrà tenir el valor fonamental que posseeix la *mecànica* (física mecànica) per a les ciències naturals. L'aplicació del mètode psicològic en les ciències històriques ha de conduir, necessàriament, per camins equivocats: en comptes d'exposicions històriques es presenten, en el millor dels casos, teories psicològico-socials.

Molt més important és advertir que, partint d'una oposició única, com la de natura i esperit, no es pot dividir metodològicament la pluralitat de les ciències particulars. En comptes d'una distinció entre natura i esperit, la teoria del mètode ha d'establir altres dues parelles de conceptes fonamentals. Per als fins de la classificació de les ciències particulars, no és possible trobar, ens dirà Rickert, dos grups d'objectes que es distingeixin un d'un altre pel seu *ser*. No hi ha res, almenys en la realitat immediatament accessible, que pugui sostreure's, en principi, a una investigació de caràcter formal com la que empra la ciència natural. En aquest sentit, està justificat dir que no pot haver-hi més que una ciència empírica, ja que no hi ha més que una realitat empírica. La realitat, en la seva totalitat,

com a conjunt de tota existència corporal i espiritual, pot i ha de considerar-se, de fet, com un tot unitari, monísticament. En conseqüència, cal investigar-la, en totes i cadascuna de les seves parts, per mitjà de disciplines particulars amb el mateix mètode.

Si es fa així, resultarà que les ciències que indaguen els processos corporals i les que estudien la vida anímica estaran també unides estretament per interessos comuns. No es pot posar, per tant, com fonament de la classificació de les ciències particulars, una oposició material dels objectes, a menys que de la realitat total es destaquin un cert nombre de coses i processos que posseixin per a l'investigador una especial significació o importància, i en els quals, per aquest investigador, es vegi alguna cosa més que simple natura. Des d'aquesta perspectiva, ja no serà suficient l'exposició naturalista que, d'altra banda, és enterament legítima, sinó que s'hauran de plantejar altres preguntes molt distintes; i totes aquestes preguntes es referiran, primer que res, als objectes que comprenem immillorablement sota el nom de *cultura*. Una divisió en ciències naturals i ciències culturals basada en l'especial significació dels objectes de la cultura podria manifestar, millor que cap altra, l'oposició d'interessos que separa en dos grups als investigadors (RICKERT, 1965, 41 i 42).

Amb això no n'hi ha prou, al principi material de classificació cal afegir el *principi formal*, i en aquest últim cas els conceptes reben una configuració més complicada que la que tenen en la concepció usual, la qual deu la seva aparent senzillesa als múltiples equívocs que subjeuen en la paraula *natura*. Efectivament, d'una qualsevol de les peculiaritats materials de la part de la realitat que anomenem

cultura, no poden derivar-se les oposicions formals fonamentals entre els mètodes de les ciències particulars, com tampoc es deriven de les diferències entre natura i esperit. Per això, precisament, no es pot parlar simplement de *mètode culturalista*, com es parla de *mètode naturalista*. A més a més, és necessari fer notar que l'expressió mètode naturalista només té sentit lògic quan la veu *natura* no significa món corporal, sinó que posseeix la significació formalista kantiana, mai la significació de mètode corporalista, que seria l'exacta contraposició al mètode de la ciència de l'esperit o mètode psicològic.

L'oposició al concepte lògic de la natura com a existència de les coses, en quant que està determinada per lleis universals, no pot ser més que un concepte lògic. Així succeeix amb el concepte d'*història*, en el més ampli sentit formal de la paraula, és a dir, el concepte del succeir singular, en la seva peculiaritat i individualitat. Aquest concepte està en oposició formal al concepte de la llei universal, i haurem de distingir, ens diu Rickert, entre el *mètode naturalista* i el *mètode històric* (RICKERT, 1965, 42 i 43). La divisió des de punts de vista formals no coincideix amb la que es realitza des de punts de vista materials, com succeeix en la divisió entre ciències de la natura i ciències de l'esperit; per això no pot succeir que la distinció formal entre natura i història substitueixi la distinció material entre natura i esperit. Tal distinció només és possible substituir-la per la distinció entre *natura* i *cultura*.

Entre els dos principis de classificació hi ha un nexa, per quant per a tots els objectes de la cultura és una consideració necessària la seva exposició segons el mètode històric; i el concepte d'aquest

mètode es comprèn, al mateix temps, partint d'un concepte formal de la cultura. Sens dubte, el mètode naturalista es prolonga dins l'esfera de la cultura, i mai no ha de dir-se que només hi hagi ciències culturals històriques. Efectivament, pot, en cert sentit, parlar-se també d'un procedir històric al si de la ciència natural, de tal forma que per a la consideració lògica apareixen territoris *intermitjos* en els quals estan estretament unides investigacions que, d'una banda, són culturals en el seu contingut i naturalistes en el seu mètode i, d'altra banda, naturalistes en el seu contingut i històriques en el seu mètode. Aquesta connexió no anul·la l'oposició entre ciències naturals i ciències culturals, en l'investigació científica particular (RICKERT, 1965, 43 i 44). La tasca consistirà a desenvolupar l'oposició material entre natura i cultura, així com l'oposició formal entre mètode naturalista i mètode històric<sup>9</sup>.

### 3. NATURA I CULTURA: CONCEPTUALITZACIÓ<sup>10</sup>

Els significants natura i cultura no són unívocs<sup>11</sup>, i

---

<sup>9</sup> Rickert es refereix a les disciplines empíriques que tracten del ser real del món sensible; només a aquestes els són pròpies les dues formes oposades fonamentals d'exposició, que justifiquen la seva divisió en ciències naturals i ciències culturals.

<sup>10</sup> Rickert en lloc del significat *conceptualització*, empra el de *conceptuació*. Als efectes, nosaltres utilitzarem el primer que s'adapta més a la realitat actual del problema.

<sup>11</sup> Una investigació estrictament sistemàtica, que arranqui dels problemes lògics, hauria de començar, ens diu Rickert, per una reflexió sobre les diferències formals entre els mètodes, i, partint del concepte d'una ciència històrica, hauria d'arribar a la definició de ciència cultural. No obstant això, com les ciències particulars parteixen de diferències reals i la divisió del treball es determina primer que res per la diferència material entre *natura* i *cultura*, Rickert opta per començar per l'oposició real, per no allunyar-se dels interessos de la investigació particular, afegint als seus desenvolupaments una explicació de les diferències metòdiques formals, exposant després les relacions existents entre el *principi formal* i el *principi material* de classificació (RICKERT, 1965, 45 i 46).

particularment el concepte de natura es determina sempre, en primer terme, pel concepte al qual se li oposa, el de cultura. Natura és, ens diu Rickert, el conjunt del que ha nascut per si, oriünd de si i entregat al seu propi creixement. Davant el que és natural se situa la cultura, ja sigui com el que és produït directament per un home actuant segons fins valorats, ja sigui, si la cosa existeix d'abans, com el que és conreat intencionadament per l'home, en atenció als valors que en ell resideixin. Podem dir, per tant, que en tot procés cultural hi ha sempre incorporat algun valor reconegut per l'home, i en funció del qual els processos culturals son produïts o, si ja existeixen d'abans, són cuidats i conreats. El que ha nascut i crescut per si, pot considerar-se sense referència a cap valor, lliure d'ells (ha de considerar-se així si realment no ha de ser una altra cosa que natura en el sentit indicat).

En els objectes culturals resideixen valors, que anomenarem *béns*, per distingir-los, com a realitats valuoses, dels valors mateixos que no són realitats i dels quals pot prescindir-se. Els processos naturals no són pensats com béns i estan lliures de tota relació amb els valors. Si d'un objecte cultural es retira el valor, queda reduït a mera natura. Per mitjà d'aquesta referència als valors podem distingir amb seguretat dues classes d'objectes; i només per aquest camí podem fer la distinció, perquè tot procés cultural, si prescindim del valor que en ell resideix, haurà de ser considerat com a natura. Dels valors no pot dir-se ni que *són* ni que *no són* reals, sinó només que *valen* o que *no valen*. Un valor de cultura, o és reconegut, de fet, per tots com a vàlid, o la seva validesa, i amb ella la significació més que purament individual dels



objectes a què està adherit, és afirmada, almenys, per un home de cultura. A més a més, en la cultura, presa en el seu sentit màxim, no pot tractar-se d'objectes d'un mer desig, sinó de béns, als quals ens sentim més o menys obligats, ja sigui per consideració a la comunitat en què vivim, ja sigui per algun altre motiu, quan reflexionem, en general, sobre la validesa dels valors (RICKERT, 1965, 47).

Aquesta oposició de natura i cultura resideix realment en el fonament de la divisió de les ciències. La religió, l'església, el dret, l'Estat, els costums, la ciència, el llenguatge, la literatura, l'art, l'educació, l'economia, així com els mitjans tècnics necessaris per al seu conreu són, quan arriben a cert grau de desenvolupament, objectes de cultura o béns en el sentit que el valor en ells resident, o és reconegut per tots els membres d'una comunitat, o el seu reconeixement els és exigut a tots. Per això, precisament, basta ampliar el concepte, fins a fer entrar en ell també els moments inicials i els moments de decadència de la cultura, així com els processos que la fomenten o entrebanquen, per veure de seguida, ens diu Rickert, que comprèn tots els objectes de la ciència, de la religió, de la jurisprudència, de la història, de la filologia, de l'economia, de l'educació nacional, etcètera. Per tant, segons Rickert, el terme de ciència cultural és apropiat, excepte per a la psicologia, per designar les distintes disciplines especials no naturalistes (RICKERT, 1965, 48 i 49).

El cert, no obstant això, és que el terme cultura s'empra, de vegades massa sovint, en un altre sentit, i per això Rickert limita el concepte de cultura enfront d'altres conceptes afins, reflexionant

sobre el concepte que de ciència cultural té Herman Paul<sup>12</sup>. Aquest autor assenyala com a nota distintiva de la cultura la manifestació de factors psíquics. Aquesta li sembla l'única limitació exacta possible d'aquesta esfera (RICKERT, 1965, 51 i 52), enfront dels objectes de les ciències naturals. Segons ell, l'element psíquic és el factor essencial en tot moviment cultural, l'eix en torn del qual tot gira. En aquest sentit, per a Paul la psicologia és la base principal de tota ciència cultural, evitant emprar la terminologia ciències de l'esperit perquè tan aviat com s'endinsa en el terreny de l'evolució històrica, se les ha de veure, no sols amb les forces psíquiques, sinó també amb les físiques. La seva determinació del concepte significa que el que és psíquic, quan es presenta sols, és objecte de la ciència pura de l'esperit, però tota realitat psico-física pertany també a les ciències culturals.

Per a Rickert, el que és exacte i correcte del posicionament de Paul és la idea que les ciències culturals no poden restringir-se a la investigació de processos espirituals, i que l'expressió de ciències de l'esperit és per tal motiu poc afortunada. No obstant això, continuarà dient Rickert, cal preguntar-se també si les ciències culturals empíriques tenen algun motiu per separar l'ésser físic i l'ésser psíquic, al mode com la psicologia els separa, i si, per tant, la forma com empen les ciències culturals el concepte espiritual coincideix amb el concepte psíquic que elabora la psicologia. Dit això, es demana Rickert, per què en la determinació del concepte de cultura és tan fàcil que el concepte d'*espiritualitat* substitueixi al

---

<sup>12</sup> H. Paul va contribuir a propagar l'expressió de *ciències culturals* en comptes de *ciències de l'esperit*, i també va ser dels primers que cridaren l'atenció sobre

de *valor*? Per a Rickert la cultura constitueix la totalitat dels objectes reals en què resideixen valors universalment reconeguts i que per ells mateixos són conreats. Però els processos culturals hauran de considerar-se, no sols en relació a un valor, sinó també a un ésser *psíquic* (subjecte valorant) que els valora; com que els valors són valorats tan sols per éssers psíquics, aquesta circumstància implica que el que és psíquic, en general, es consideri com el més valuós, en comparació amb el que és corporal.

Així les coses, podem dir que hi ha un nexa entre, d'una banda, l'oposició de *natura* i *cultura*, i, per una altra, l'oposició de *natura* i *esperit*; donat que en els processos culturals, en tant que béns, hi ha sempre una valoració, no hi ha cap dubte que, en aquest sentit, la vida espiritual també juga un paper important. Malgrat això, no pot justificar-se una divisió de les ciències fundada en l'oposició entre natura i esperit, perquè la mera presència del que és psíquic no constitueix per si sola l'objecte cultural, ja que la vida anímica ha de considerar-se també com a natura; per això, precisament, no ha d'utilitzar-se en la definició del concepte de cultura. En tot cas, podria fer-se si en el que és psíquic, com a necessària condició prèvia d'una valoració, hagués de pensar-se inclòs el valor mateix com un valor universalment valuós, cosa aquesta que no sempre succeeix.

Així doncs, per al nostre autor no és possible fer aquesta identificació de l'esperit amb la valoració d'un valor universalment valuós, mentre per esperit s'entengui el que és psíquic. És precís

---

la diferència lògica fonamental que existeix entre la ciència de lleis (natural) i la ciència històrica (cultural).

distingir conceptualment l'ésser espiritual, és a dir, els actes psíquics de valoració, d'una banda, i els valors mateixos i la seva validesa, per un altre; igual que cal distingir els béns dels valors residents en ells i veure clarament que en els valors espirituals el que importa no és el que és espiritual, sinó els valors en si mateixos.

#### **4. EL CONEIXEMENT I LA TRANSFORMACIÓ DE LA REALITAT**

Si la diferència entre ciències naturals i ciències culturals quedés exhaurida en dir que en aquelles els objectes naturals i en aquestes els processos culturals són investigats sempre pel mateix mètode, no aclariríem res. Per a Rickert és indispensable realitzar algunes observacions sobre el coneixement en general de les ciències particulars. Per a això, parteix del concepte del conèixer com una *còpia* o *reproducció* de la realitat. Si aquest concepte, segueix dient-nos, no és reconegut com insostenible, almenys en tant que coneixement científic, no hi ha esperança de comprendre l'essència del mètode científic, ni el concepte de forma científica pot arribar a tenir plena claredat (RICKERT, 1965, 57).

Si la realitat per conèixer es pensa com un altre món que no és l'immediatament conegut i experimentable, un món transcendent que està darrere el món que percebem, llavors la teoria de la còpia sembla coherent. El problema del coneixement consistirà, en aquest cas, a formar amb el material immediatament donat representacions o conceptes que coincideixin amb aquell món transcendental (RICKERT, 1965, 58 i 59). Des d'aquesta perspectiva, la teoria platònica del coneixement, per exemple, veu en les *idees* la realitat, i com les idees són universals, en oposició al món sensible que

sempre és particular, individual i irreal, resulta que només les representacions generals, les que reproduïxen les idees, són vertaderes. Per això l'essència del concepte la troba Plató en la seva universalitat.

Ara bé, per a Rickert, encara que això fora cert no sabem immediatament res d'un món situat després de la realitat donada; i la coincidència de les representacions o conceptes amb ell, és a dir, la semblança de la còpia i el model, no pot mai ser comprovada directament. Així doncs, per comprendre l'essència del coneixement és necessari començar per investigar el procés de *transformació* per mitjà del qual s'elaboren les representacions o conceptes que coincideixen amb el món transcendent. Per consegüent, en el concepte transcendent de la veritat, en tot cas, tindrà la lògica que considerar el conèixer, no com a reproducció o còpia, sinó *procedimentalment*, com a procés que mitjançant el concepte transforma el material representatiu immediatament donat. Aquest és l'únic camí directament assequible per a la lògica a través del qual ha de sorgir aquesta còpia de la realitat transcendent que se cerca.

No obstant això, aquest concepte transcendent de la veritat potser sigui per complet insostenible, essent molt probable que el coneixement que ens proporcionen les ciències particulars es limiti al món sensible immanent i immediatament donat, amb la qual cosa el problema consistiria a reproduir només aquest món material. Si fos així, la coincidència de la còpia amb l'original podria comprovar-se directament. No obstant això, per a Rickert és en aquest punt on la teoria de la reproducció es fa més qüestionable i més feble. El

progrés del coneixement, a través d'aquesta hipòtesi, dependrà només de la major o menor facilitat amb què pugui donar-se una repetició de la realitat: el millor coneixement seria el del mirall; un model perfectament acolorit s'acostaria a la veritat amb més precisió que qualsevol altra cosa, almenys pel que fa a la visibilitat de les coses.

El ben cert és que una còpia perfecta només posseeix valor científic quan l'objecte que es reproduïx no ens és accessible directament; a més a més, el coneixement, com a tal, no conté mai una completa duplicació. En aquest cas el conèixer científic es mostra més aviat, com ja hem dit, com una *transformació* i, a més a més, si no s'admet un món transcendent, llavors és quan la teoria de la reproducció es fa insostenible del tot. La realitat empírica es manifesta com una *pluralitat incalculable*, que sembla anar creixent sense parar a mesura que aprofundim en ella i comencem a analitzar-la en les seves particularitats. La més mínima part conté més que el que pot descriure un home finit; és més, el coneixement que un home pot adquirir és insignificant comparat amb el que ha de deixar a un costat.

Si alguna cosa ja realitzada i complerta pot tenir la pretensió de ser un coneixement, per al concepte immanent de la veritat, haurem d'atenir-nos a l'afirmació que el coneixement no és una reproducció, sinó una *transformació*, i sempre una *simplificació*, comparat amb la realitat mateixa (RICKERT, 1965, 59 i 60). La impossibilitat d'abastir en conceptes la realitat, tal qual és, condueix a afirmar la *irracionalitat* de la realitat empírica. Ara bé, en quin sentit és la realitat irracional i en quin sentit pot anomenar-se racional? Si

considerem amb atenció un ésser o succeir qualsevol, donat immediatament, podem donar-nos compta amb facilitat que no trobem en ell cap límit estricte i absolut, perquè sempre trobarem trànsits graduals com a conseqüència del caràcter intuïtiu propi de tota realitat donada. La natura no fa salts perquè tot flueix i això val tant en l'ésser físic i les seves propietats, com en l'ésser psíquic, és a dir, en tot ser real que coneixem immediatament.

Tota forma situada en l'espai o en el temps, té aquest caràcter continu, la qual cosa podem caracteritzar com el principi de la *continuitat* de tot el que és real (RICKERT, 1965, 61). És més, no hi ha en el món cosa ni procés que sigui perfectament igual a un altre, sinó només més o menys semblant; i, fins i tot, dins de cada cosa i de cada procés cal distingir, al seu torn, la més mínima part de qualsevol altra part en l'espai o en el temps perquè tota realitat presenta un segell peculiar, propi, individual. En aquest sentit, ningú no pot sostenir que ha ensopegat mai amb alguna cosa absolutament homogènia en la realitat perquè tot és diferent, la qual cosa podem caracteritzar com el principi de l'*heterogeneïtat* de tot el que és real (RICKERT, 1965, 62). Aquest principi val també per als trànsits continus i graduals que tota realitat manifesta, i això, precisament, és el més important en el problema de la racionalitat de la realitat.

Mirem on mirem, sempre trobarem una contínua diferència, i aquesta unió de l'heterogeneïtat amb la continuïtat és la que imprimeix a la realitat el seu segell característic d'irracionalitat. Per ser la realitat en cadascuna de les seves parts un *continu heterogeni*, no pot el concepte abarcar-la tal com ella és. Si li

proposem a la ciència el problema de reproduir exactament el que és real, s'observa la impotència del concepte, i si en la teoria de la ciència impera la tesi de la reproducció, acabarà conclouent Rickert, ens acostem a un escepticisme absolut. Així doncs, no és possible proposar tal problema al concepte científic. El que cal fer és preguntar-se com arriba a adquirir poder sobre el que és real. Només mitjançant una separació conceptual de l'heterogeneïtat i de la continuïtat pot la realitat fer-se racional. El que és continu es deixa dominar pel concepte tan aviat com és homogeni, i el que és heterogeni se sotmet al concepte quan podem fer *talls* en ell, és a dir, quan ho *transformem de continu en discret*.

Així les coses, s'obren davant la ciència dos camins oposats per formar els seus conceptes: la continuïtat heterogènia, que resideix en tota realitat, és transformada en *continuïtat homogènia* (la matemàtica), o bé en *discreció heterogènia*. Des d'aquesta possibilitat la realitat pot anomenar-se racional, només serà irracional per a aquell coneixement que vulgui reproduir-la sense transformar-la prèviament. Si volem mantenir les qualitats, i amb elles la realitat, haurem d'atenir-nos al segon camí, a la seva heterogeneïtat, per a la qual cosa serà necessari fer talls en la seva continuïtat. D'aquesta manera es perdrà de la realitat tot allò que estigui comprès entre els límits traçats pels conceptes, perquè encara que posem els límits tan a prop els uns dels altres com vulguem, sempre la realitat fluirà entre ells amb la seva contínua i inesgotable heterogeneïtat. El contingut dels conceptes així construïts està, en principi, més prop de la realitat mateixa que el que és homogèniament i purament quantitatiu.



En definitiva, per a la finalitat rickertiana de classificar les ciències empíriques del ser real dels objectes, cal deixar clar que la realitat, tal com ella és, no té cabuda en cap concepte que vulgui comprendre el seu contingut. D'aquí es deriva un punt de vista decisiu per a la metodologia. Les ciències necessiten, si no ha de ser arbitrari el seu procedir transformatiu, un *a priori* o *pre-judici* que puguin fer ús per a la limitació recíproca de les realitats, per a la transformació de la continuïtat heterogènia en discreció; és a dir, necessiten un principi de selecció en què recolzar-se per procedir a separar, en el material donat, el que és essencial del que no ho és. Aquest principi, comparat amb el contingut de la realitat, té un caràcter formal. El conjunt del que és essencial, i no una reproducció del contingut de la realitat, és el que constitueix, en el seu aspecte formal, el coneixement. A aquest conjunt, que amb ajuda del principi formal desprenem de la realitat, se'l pot anomenar *l'essència de les coses* (RICKERT, 1965, 65 i 66).

A la metodologia li correspondrà el problema de donar una expressió conscient, segons el seu caràcter formal, dels punts de vista que donen la pauta en aquesta formació de les essències. El caràcter del mètode científic dependrà del mode com es facin els talls de la realitat i se seleccionin les parts essencials; i la solució del problema de si entre dos grups de ciències particulars que exposen el que és real hi ha diferències de principi respecte al seu mètode, coincidirà amb la solució al problema de saber si hi ha també dos punts de vista, diferents en el seu principi i en el seu caràcter formal general, segons els quals les ciències particulars separen en la realitat el que és essencial del que no ho és, i

redueixen a la forma de concepte el contingut intuïble de la realitat.

Rickert entén per *concepte* els productes de la ciència, i al mateix temps, el conjunt de tot allò que la ciència agafa d'una realitat per concebre-la (concepte d'aquesta realitat). Rickert, per tant, no estableix cap diferència entre el contingut d'una exposició científica i el contingut del concepte. S'aplica l'expressió de concepte no sols als últims elements irreductibles dels judicis científics, sinó també a les complexes formacions en les quals es barregen i ajunten molts d'aquests elements. Al mateix temps, distingeix els *conceptes simples*, que no poden definir-se, als que anomena *elements conceptuals*; i, d'altra banda, els *conceptes científics* pròpiament dits, que són complexos d'aquells elements i que només s'originen pel treball científic. No és possible traçar cap altra línia divisòria entre el concepte i l'exposició per conceptes, per la qual cosa resulta molt apropiat dir que un complex de conceptes, que tanca el coneixement científic d'una realitat, és el concepte d'aquesta realitat.

És necessari, doncs, un terme comú que compregui totes les formacions que tenen per contingut el que la ciència recull de la realitat intuïble i col·loca en els seus pensaments, i per assenyalar aquesta oposició a la intuïció el significant més adequat ho troba Rickert en el concepte (RICKERT, 1965, 67 i 68). Des d'aquesta perspectiva, els conceptes científics poden ser, doncs, o *complexos d'elements conceptuals no definibles*, o *complexos de conceptes científics definits*, els quals, comparats amb el concepte més complicat que formen, han de tenir el valor d'elements d'aquest. El principi formal de la conceptualització per a un objecte que ens

proposem conèixer arriba a expressar-se, segons aquesta suposició, en la manera de compondre els elements conceptuals per arribar al concepte del referit objecte; i aquest principi ha de coincidir amb el de l'exposició científica de tal objecte.

Només així aconseguim plantejar el problema de manera que sigui possible comparar els diferents mètodes en la seva estructura formal. En la conceptualització, per mitjà de la qual la realitat és recollida en la ciència, ha de residir el caràcter formal regulador de la metodologia científica; per això, per comprendre el mètode d'una ciència hem d'estudiar els principis que regeixen la seva conceptualització. Així, la terminologia es fa comprensible i també justificada. Si conèixer és tant com concebre, el resultat del coneixement residirà en el concepte. Per *conceptualització* cal entendre, doncs, la composició d'elements, siguin o no conceptes, i el que cal exposar són els principis d'aquesta conceptualització, perquè només en ella, i no en els conceptes emprats com a elements, poden manifestar-se les diferències lògiques essencials de les ciències empíriques del món real.

## **5. EL PROCEDIR DE LA METODOLOGIA NATURALISTA**

Segons l'opinió tradicional, l'essència de tota conceptualització científica consisteix, ens diu Rickert, a procurar, primer que res, la formació de conceptes universals, als quals puguin subordinar-se, com a exemplars, les distintes formacions particulars. En aquest cas, el que és essencial en les coses i en els processos serà el que tenen de comú amb els objectes que cauen sota el mateix concepte, i el que hi hagi en ells de purament individual serà

considerat com no essencial i no entrarà en la ciència<sup>13</sup>. Aquest tipus de conceptualització, es pregunta Rickert, determina realment el caràcter formal de tota ciència? La pregunta hauria de ser contestada afirmativament si per concepte entenguéssim només els elements amb els quals la ciència forma els seus conceptes i, a més a més, admetéssim que amb elements universals només podem formar conceptes universals.

En efecte, els últims elements dels conceptes científics són universals en totes les circumstàncies, i un concepte no pot formar-se més que d'elements universals, per la raó que les paraules mateixes que usa la ciència, per ser intel·ligibles a tots, han de posseir significacions universals. Així doncs, respecte als elements conceptuals no hi ha diferències formals entre els mètodes de les ciències. Per tant, la qüestió, segons Rickert, ha de formular-se d'una altra manera: els conceptes científics que es formen amb els elements universals, són sempre universals? El nostre autor entén que mentre ens limitem a considerar el mètode naturalista haurem de contestar afirmativament a aquesta pregunta. Ara bé, en aquest cas no queda més remei que prendre el significant natura en el sentit kantian, que és formal o lògic, i no reduir-la al món dels cossos físics. D'aquesta manera, conèixer la natura significarà formar amb elements universals conceptes universals i descobrir conceptes de lleis naturals, l'essència lògica de la qual inclogui el no contenir res del que es trobi més que en tal procés singular i individual.

Un concepte és universal, com sabem, quan no conté res de la

---

<sup>13</sup> Ja en la lògica aristotèlica, de la qual depenien en aquest punt gairebé totes les investigacions lògiques fins als seus dies, era concebuda la formació científica dels conceptes d'aquesta manera.

individualitat d'una determinada realitat. Ara bé, el coneixement generalitzador que d'un objecte té la ciència natural no exclou una consideració de les particularitats i dels detalls. Si no es pensa més que en la composició del que és comú, traient-lo d'una pluralitat de realitats donades, podria produir-se la il·lusió que la ciència natural, en prescindir del que és individual, recull de les coses, en els seus conceptes, menys encara del que ja se sap d'elles, o que generalitzar significa fugir de la realitat. No ha d'entendre's així l'afirmació de què la ciència ha de simplificar la realitat. Sens dubte, tota ciència aspira a penetrar més íntimament en la realitat i a prendre consciència expressa de més coses que les ja conegudes. La generalització no pot, per tant, posar-se en contraposició a l'anàlisi. No obstant això, cap anàlisi, per penetrant que sigui, és capaç d'exhaurir la multiplicitat de contingut que té la realitat (que és incaculable).

D'altra banda, la ciència natural, a més a més, deixa intacta, en l'exposició dels resultats de les seves anàlisis, tot allò que es troba només en aquest o aquell objecte particular. Pel camí de l'anàlisi, fins i tot d'un cas únic, arriba sempre a conceptes universals, considerant com no essencial el que pertany a un objecte únic. La combinació de tots els conceptes formats sobre realitats individuals no pot mai reproduir ni tan sols la peculiaritat i individualitat d'un sol objecte real<sup>14</sup>. Així, entre el contingut dels conceptes i el de la realitat s'obre un abisme que és tan profund com l'abisme que separa el que és universal del particular, i no pot mai franquejar-se.

---

<sup>14</sup> El que cregui el contrari haurà de considerar, amb Plató, el que és universal com el que és real i no veure en el que és particular i individual més que un complex d'universalitats.

Només desatenent la individualitat del que és real cal desconèixer l'abisme que separa la ciència natural de la realitat. Qui intenti alguna vegada aplicar conceptes naturalistes a la individualitat ensopegarà aviat, ens diu Rickert, amb un límit infranquejable.

Com a conseqüència d'aquesta manera de formar els conceptes, pot classificar-se la totalitat d'aquelles disciplines que són, en sentit lògic, naturalistes o generalitzadores i pot, així mateix, reunir-se en un tot unitari amb fins comuns, a la realització del qual contribueix cada ciència en la seva esfera. Per a les ciències generalitzadores, la realitat es divideix en dues espècies de realitats: les que omplen un espai i les que no l'omplen, o el que és el mateix, s'atenen estrictament a la separació entre el *ser físic* i el *ser psíquic*. Aquesta classificació és fruit de la seva conceptualització, encara que aquesta separació del que és *extens* i el que *no és extens* és, en cert sentit, el producte d'una abstracció conceptual i generalitzadora. No poden abarcar sota un sistema conceptual unitari les dues espècies d'objectes, els conceptes de les quals s'exclouen; només poden intentar coordinar les dues sèries l'una a l'altra, per mode unívoc, després d'haver concebut cadascuna d'elles per generalització.

Així doncs, per a les ciències generalitzadores hi ha dos territoris separats d'investigació i, en justa correspondència, cal instaurar dos sistemes de ciències particulars generalitzadores: les que tracten de les realitats corporals i les que tracten de les realitats anímiques. Ambdós sistemes són iguals per complet pel que fa a la seva estructura lògica i, per tant, formal, i tota investigació de processos corporals o espirituals té cabuda en ells (RICKERT,

1965, 80). La psicologia (la del seu temps), ens dirà Rickert, no ha arribat a construir una teoria de la vida anímica, universalment reconeguda, i per aquest motiu està molt endarrerida respecte a les ciències del cos, pel que fa a una formació total sistemàtica. Però aquesta diferència no és una diferència de principi, sinó només de grau, i per molt que es distingeixi, en la seva peculiaritat, de les ciències del cos, no obstant això, el ben cert és que la psicologia aplica igualment un mètode generalitzador, un mètode naturalista en sentit lògic.

Amb això, Rickert no està advocant per traslladar a la psicologia, sense crítica, el procediment que empren amb èxit provat les ciències del cos, perquè tot mètode científic d'investigació ha de regir-se, en el que és particular, per les peculiaritats de contingut que posseeixen els seus objectes. El que importa aquí, ens dirà Rickert, és saber si aquestes peculiaritats tenen tal significació lògica que excloguin una formació generalitzadora dels conceptes, com la que duen a terme les ciències de la natura, i això no pot inferir-se de l'essència de la vida anímica (RICKERT, 1965, 82). Efectivament, amb molta freqüència s'ha assenyalat la connexió unitària que caracteritza l'èsser *psíquic viscut*, connexió que no es dona en el món dels cossos. No cal dubtar d'aquesta unitat, no obstant això, seria necessari indicar exactament en què consisteix i, després, en el cas que realment oposi resistència, veure si prové de l'essència mateixa del ser psíquic o si és, més aviat, conseqüència d'altres factors, els quals o no pertanyen en absolut a una ciència empírica, o es concep només per la peculiaritat de la vida anímica de la cultura.

Així, per exemple, es pot parlar d'una unitat de la consciència, oposant-la a la pluralitat de la realitat física. Ara bé, si en parlar d'aquesta unitat ens referim al concepte gnoseològic, llavors aquesta unitat, merament formal, no reuneix en el seu si la multiplicitat psíquica d'una manera que en principi sigui diferent de la física, i aquesta forma, per tant, no entra en consideració per a la qüestió del mètode de la psicologia. Com sigui que la conceptualització psicològica es refereix, exclusivament, al contingut de les realitats psíquiques, no pot mai la unitat lògica de la consciència arribar a ser objecte seu. És més, cap ciència empírica se n'ocuparà d'aquesta forma, perquè pertany a les suposicions lògiques prèvies de tot empirisme. De fet, en realitat no és aquesta l'única unitat que la vida anímica presenta. Es pot assenyalar una altra connexió distinta, que impedeix que els elements psíquics puguin aïllar-se conceptualment del mode com s'aïllen els físics, que exclou una atomització del ser anímic i que, per tant, imposa a la conceptualització certes peculiaritats lògiques que són en principi importants.

La unitat d'aquesta connexió pot procedir d'una d'aquestes dues consideracions: o que no és possible investigar la vida anímica sense referir-se al cos a què pertany (i en aquesta referència al cos entra aquest com a organisme que transmet la seva unitat al ser psíquic unit a ell)<sup>15</sup>; o que la unitat prové que l'home estableix *valors*

---

<sup>15</sup> En el primer cas de la unitat orgànica, ens dirà Rickert, en la qual els valors no representen cap paper, aquesta unitat, ja hagi estat traslladada del cos a la vida anímica, ja correspongui, en últim terme, de la vida anímica mateixa, constitueix un problema important en la metodologia de la psicologia, problema que, potser, no hagi estat encara bastant atès i la solució del qual, en realitat, podria excloure el pensament d'una mecànica o atomització de la vida anímica,



i que la seva vida anímica, amb referència a aquests valors, es tanca igualment en una unitat. Aquestes dues maneres d'entendre la connexió del que és psíquic cal mantenir-les atentament separades, encara que sigui necessari admetre que la concepció d'un cos com a organisme només és possible per mitjà d'un ésser anímic que estableixi fins, i que així la unitat orgànica de la vida anímica s'origina només en el fet d'aplicar retrospectivament aquesta a aquell. Quan la unitat es presenta com una referència als valors, llavors pot afirmar-se que la consideració generalitzadora destrueix aquesta unitat i que, per tant, no és lícit investigar l'ànima unitària només pel mètode naturalista, ja que, si ho féssim, suprimiríem la referència als valors.

Amb això, no obstant, no es demostra que la vida anímica, com a tal, s'oposi a entrar en una concepció naturalista, o que la unitat, inconcebible per mètodes naturalistes, procedeixi de l'essència mateixa del que és psíquic; només es demostra que determinades espècies de la vida anímica, per la significació que en elles resideix, no poden tractar-se exhaustivament pel mètode generalitzador.

---

com el d'una mecànica pura dels organismes. Aquests no poden, sens dubte, concebre's mai com a simples mecanismes, doncs deixarien amb de ser organismes; la biologia continuarà, doncs, ostentant sempre principis particulars de conceptualització que no podran reduir-se, sense residus, als principis de la consideració purament física. Conforme a això, podria dir-se que una concepció de la vida anímica anàloga a la teoria purament mecànica és impossible, i que, per tant, tot procés psíquic ha de ser investigat en la seva connexió amb la unitat del conjunt anímic. Però per molt exacte que això sigui, no exclou un mètode naturalista de la psicologia, en el sentit lògic o formal, com així mateix els organismes no estan sostrets al mètode naturalista; per la qual cosa aquesta unitat orgànica de la vida anímica no té significació per al desplegament del problema que vol resoldre Rickert (RICKERT, 1965, 84 i 85).

Aquest és, justament, el problema de la ciència cultural<sup>16</sup>. El que vol Rickert és mostrar que la ciència que investiga la vida anímica, referint-se, exclusivament, a què és anímica i no corporal, no té cap fonament per usar un altre mètode que el naturalista, és a dir, generalitzador en el sentit lògic, perquè tota realitat, i la psíquica també, pot ser abastada per mode generalitzador com a natura i, per consegüent, ha de ser concebuda també per mode naturalista; de no ser així seria possible formar un concepte que compregués en general tota la natura psicofísica (RICKERT, 1965, 85).

## **6. NATURESA I HISTÒRIA: LES DUES CARES D'UNA MATEIXA MONEDA**

\*Si es comprèn el concepte de ciència natural amb tal amplitud que coincideixi amb el de ciència generalitzadora, es pregunta Rickert, queda en el coneixement del món sensible real algun altre procedir científic possible que no sigui el naturalista?

La ciència necessita, com sabem, un principi directiu per a la selecció del que és essencial. Tal principi se'l proporciona la composició o reunió del que és comú mitjançant comparació empírica, o l'exposició del que és universal, en la forma de llei natural.

Si el que és corporal i el que és anímic només poden ser investigats d'aquesta manera, i no podem trobar un tercer territori per investigar el que és real, el concepte de ciència del que és real sembla coincidir amb el concepte de ciència natural, en el sentit més ampli i formal de la paraula, i tota ciència que tracti del ser real

---

<sup>16</sup> Aquesta qüestió no pot ser tractada fins després d'haver relacionat les diferències purament lògiques i formals entre els mètodes amb el principi

sembla reduir-se al problema de trobar els conceptes universals o lleis naturals a què se subordinen els seus objectes.

En cert sentit podríem dir que no sols la ciència natural, sinó tota ciència seria generalitzadora<sup>17</sup>. Per molt que la psicologia es distingeixi en els seus detalls de les ciències del cos, no obstant això, el seu fi últim és sempre el de reduir els processos particulars i individuals a conceptes universals i cercar lleis. També les lleis de la vida psíquica han de ser lleis naturals, en el sentit lògic i formal.

La psicologia, com veiem, considerada lògicament, és una ciència natural; i ho és, no sols respecte a la distinció de natura i cultura, sinó també respecte al seu mètode generalitzador. Si ha d'haver-hi per al món real, dins la investigació particular, un mode de conceptualització que es diferenciï, en principi, del que emprava la ciència natural, no el podem sustentar sobre les propietats de la

---

material de divisió de *natura* i *cultura*.

<sup>17</sup> En realitat, ens dirà Rickert, qui vulgui dividir la ciència en dos grups, partint de l'oposició entre *natura* i *esperit*, no trobarà, per rebutjar aquesta concepció, cap argument decisiu, mentre per esperit entengui el que és psíquic. Si algú es proposa derivar de les propietats de la vida anímica fonaments que serveixin per demostrar que és impossible investigar l'ànima pel mètode naturalista, no trobarà, pel cap alt, més que diferències lògiques secundàries, que no legitimen l'establiment d'una oposició formal de principi entre ciències de la natura i ciència de l'esperit, i, a més a més, no prenen el concepte de ciència natural en el sentit lògic; o hauran actuat amb procediments metafísics, els quals, encara que fossin exactes, no signifiquen res per a la metodologia. La vida espiritual, per exemple, ha de ser lliure en oposició a la natura, condicionada per la causalitat, i per això no s'avé a subordinar-se a lleis, perquè el concepte de la legalitat o regularitat contradiu al concepte de la llibertat. Amb tals afirmacions no s'aconsegueix més que introduir la confusió en la teoria de la ciència. Mill hagués sortit triomfant, amb justícia, en la seva opinió que no hi ha més que ciència natural, si realment en aquesta qüestió l'important fos la llibertat a la necessitat causal, doncs fundant-se en un concepte metafísic de la llibertat ningú podrà mai oposar-se a l'assaig de presentar la vida de l'ànima, empíricament donada, com una cosa que obeeix a lleis, de la mateixa manera que el món dels cossos; d'on es dedueix que la llibertat no pot entrebancar, en cap manera, el procedir empíric generalitzador (RICKERT, 1965, 87 i 88).

vida psíquica.

El cert, no obstant, és que hi ha ciències que no es proposen establir lleis naturals, que no es preocupen de formar conceptes universals; aquestes ciències són les ciències històriques que volen exposar la realitat (que mai és general, sinó constantment individual) en la seva individualitat. Tan aviat com la individualitat entra en consideració, ha de fallar el concepte naturalista, perquè la significació d'aquest consisteix justament a separar i excloure el que és individual, per no ser essencial.

Windelband col·loca, com ja sabem, al costat del poder nomotètic de les ciències naturals, el procedir idiogràfic de la història, caracteritzant-lo com encaminat a l'exposició del que és singular i particular. Si afegim l'advertència, ens dirà Rickert, que el procedir nomotètic ha de referir-se, no sols al descobriment de lleis, en sentit estricte, sinó a l'elaboració de conceptes empírics universals, tal distinció és exacta<sup>18</sup>.

El nostre autor, per arribar als conceptes purament lògics i, per tant, purament formals, de natura i història, amb els quals es refereix, no a dues realitats distintes, sinó a la mateixa realitat des de dos distints punts de vista, intenta formular el problema lògic fonamental d'una classificació de les ciències pels seus mètodes, considerant que la realitat es fa natura quan la considerem amb referència al que és universal, i que es fa història quan la considerem amb referència al particular i individual. D'acord amb

---

<sup>18</sup> Rickert comparteix amb Windelband els supòsits bàsics neokantians relatius al caràcter intemporalment i universalment vàlid dels judicis ètics i morals, així com la fe en la possibilitat d'un coneixement objectiu, tant en les ciències naturals com en les ciències històriques.

això oposa al procedir generalitzador de la ciència natural el procedir individualitzador de la història (RICKERT, 1965, 91 i 92).

Amb aquesta distinció Rickert estableix el principi formal per a la divisió de les ciències, i qui vulgui treballar en la teoria de la ciència amb un sentit veritablement lògic, ens dirà, ha de partir d'aquesta distinció formal, perquè en cas contrari mai aconseguirà entendre l'essència lògica de les ciències empíriques. La conceptualització científica es divideix en aquestes dues direccions, oposades lògicament una a una altra. Aquesta divisió o separació és la que ha de tenir en compte la teoria de la ciència.

Les ciències empíriques tenen totes en comú el fet de formular judicis vertaders sobre l'ésser real del món sensible, és a dir, el voler exposar només objectes presents i no productes de la fantasia. En aquest sentit no hi ha més que una ciència unitària referida a la realitat. Les ciències es proposen, igualment, els dos fins diferents en la forma de la generalització i de la individualització; per tant, ha d'haver-hi, per aconseguir aquells fins, modes de conceptualització que siguin diferents també en la forma.

Així, a qui vulgui reservar el nom de ciència per als productes de la concepció generalitzadora, ens dirà Rickert, no hi ha cap objecció que oposar-li, perquè semblants determinacions terminològiques cauen més enllà de la veritat i de la falsedat. No obstant això, és millor esforçar-se per elaborar un concepte de la ciència que compregui tot el que generalment s'anomena ciència, i per a tal objectiu és necessari, primer que res, tenir en compte el fet que les ciències no presenten sempre la mateixa forma del mètode naturalista i generalitzador.

Per comparar ambdues formes de procedir, Rickert recorre a l'ús de dos exemples. Estableix una comparació entre la famosa exposició que va fer K. E. von Baer del desenvolupament del pollastre en l'ou, i la que va fer Ranke dels Papes romans en els segles XVI i XVII.

En el primer cas, una multitud d'objectes, en nombre incalculable, queda reduïda a un sistema de conceptes universals que es proposen valer per a un exemplar qualsevol d'aquesta multitud i exposar el que sempre es repeteix novament. En canvi, en el segon cas tenim una sèrie de realitats concebuda de tal manera que la particularitat i individualitat de cada cosa rep una expressió i que l'exposició acull i manifesta allò que no ha existit mai abans.

D'aquesta diversitat de problemes se segueixen, necessàriament, diversos mitjans i diverses formes lògiques del pensament. K. E. von Baer, com tots els especialistes de la ciència natural, reuneix el que tenen de comú els diferents objectes, i el producte del seu pensament és, en aquest cas, el concepte específic universal. En canvi, Ranke ha de reduir cadascun dels Papes a un concepte particular i per a això necessita formar conceptes amb contingut individual.

Els fins intel·lectuals i les formes de pensament que són peculiars a cadascuna de les dues exposicions s'exclouen, doncs, totalment els uns als altres, de manera que ningú pot posar en dubte la diferència lògica radical que existeix entre els dos mètodes que s'han aplicat respectivament. Si una de les dues exposicions considera els seus objectes amb referència al que és comú o universal i l'altra, en canvi, amb referència al que és singular i

individual aquí es manifesta la màxima diferència lògica pensable entre els mètodes de les ciències empíriques (RICKERT, 1965, 94 i 95).

## **RESUM**

**Rickert, seguint a Windelband, distingeix entre ciències naturals i ciències culturals. Parteix de l'oposició entre natura i esperit (tot el que és psíquic); les disciplines culturals són ciències de l'esperit. La psicologia, que primer apareix com a ciència fonamental de l'esperit, és relegada a ciència natural perquè estudia les lleis de la vida psíquica i pel seu mètode generalitzador. En el millor dels casos, pot convertir-se en una ciència auxiliar de la història. Unes i altres ciències es distingeixen també pel tipus de mètode que empren; en les ciències naturals se segueix el mètode naturalista, i en les culturals, el mètode històric, la qual cosa no implica que totes les ciències culturals siguin històriques. El mètode naturalista és el mètode generalitzador que actua mitjançant conceptes i lleis universals. En canvi, el mètode històric és individualitzador, no es preocupa de formar conceptes universals, perquè vol exposar la realitat en la seva individualitat. Aquesta diferència de mètode no implica sempre diversitat d'objectius, la mateixa realitat empírica pot ser considerada, segons l'un i l'altre punt de vista lògic, com a natura i com a història. La nota més essencial de la ciència cultural és la referència a un valor. Els objectes culturals es constitueixen per referència als valors, mentre que els objectes naturals són aliens a tota relació amb els valors.**

**Si Windelband i Rickert, partint del jo transcendent, es mantenen en el nivell metodològic, enllaçant la seva crítica amb la teoria kantiana del coneixement, elaborant, de forma lògica, els principis d'una ciència del singular; Dilthey, com veurem a continuació, partint del jo immanent, reemplaça les categories kantianes per altres que deriven de relacions vitals, analitzant els conceptes fonamentals de les ciències de l'esperit, preguntant-se pel mode en què coneix la ciència.**



**W. DILTHEY**

**COM CONEIX LA CIÈNCIA: LES  
CIÈNCIES NATURALS I LES  
CIÈNCIES DE L'ESPERIT**

# W. DILTHEY<sup>19</sup>

## COM CONEIX LA CIÈNCIA: LES CIÈNCIES NATURALS I LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT

### 1. LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT: LA NECESSITAT DE LA SEVA FONAMENTACIÓ

Dilthey entén que el fonament i el mètode de les ciències de la natura ja havia estat establert prou a partir de Bacon, faltava fer la mateixa operació amb les ciències de l'esperit<sup>20</sup>, l'objecte de les quals és la realitat històrica i social. Era precís, per tant, resoldre la qüestió dels fonaments filosòfics de les ciències de l'esperit amb el major grau possible de certesa. Tals ciències van estar, primer,

---

<sup>19</sup> W. Dilthey (1833-1911) estudia a l'Universitat de Berlín. Va ser, successivament, professor a Basilea, Kiel i Breslau, fins que el 1882 succeeix a Lotze a la càtedra d'Història de la Filosofia a Berlín. És contemporani de grans historiadors alemanys (Mommsen, Burckardt, Zeller) als qui considera *l'escola històrica*. Ell mateix va ser, primer que res, un historiador que va treballar durant tota la seva vida en una història universal de l'esperit europeu. També ha contribuït a la història de l'educació a través de la seva obra *Història de la Pedagogia* que, conjuntament amb *Fonaments d'un sistema de pedagogia*, suposen la seva aportació al camp de l'educació. La part més interessant de la investigació diltheyana està dedicada a la metodologia de les ciències de l'esperit: *Introducción a las ciencias del espíritu, Ideas sobre una psicología descriptiva y analítica; Fundamentos de las ciencias del espíritu, La esencia de la filosofía, Estructuración del mundo histórico; i Los tipos de visión del mundo*.

<sup>20</sup> Dilthey entén que l'expressió *ciències de l'esperit* és la menys inadequada d'entre totes les que es poden triar. Les denominacions *ciència de la societat, ciències morals, ciències de la cultura o ciències històriques* expressen de manera imperfecta el seu objecte, ja que en ell no es troben separats els fets de la vida espiritual de la unitat psicofísica de vida que és la natura humana; una teoria que pretengui descobrir i analitzar els fets històricsocials no pot prescindir d'aquesta totalitat de la natura humana i limitar-se a allò espiritual. La denominació de ciències de l'esperit, si bé pateix també de la dita estretor de mires, almenys té l'avantatge de dibuixar adequadament el cercle de fets centrals a partir del qual s'ha verificat en la realitat la visió de la unitat d'aquestes ciències, se'ls ha fixat el seu àmbit i se les ha demarcat, si bé imperfectament, respecte a les ciències de la natura. El conjunt de les ciències que tenen per objecte la realitat històrica i social constitueixen les ciències de l'esperit: història, política, dret, pedagogia, literatura, art... (DILTHEY, 1978, 13 i 14).

subordinades a la metafísica, per a més tard veure amputada la seva realitat i adaptats els seus conceptes i mètodes a les ciències de la natura. Dilthey es troba, doncs, amb la necessitat de dur a terme una clara distinció entre les ciències de la natura i les ciències de l'esperit<sup>21</sup> i amb l'exigència d'establir fonamentadament el mètode i la natura d'aquestes últimes. Dilthey separarà radicalment les ciències de la natura (la tasca de les quals és la mera explicació de la realitat) de les ciències de l'esperit (que han de cercar la descripció comprensiva de l'home), i delimitarà el camp d'actuació d'aquestes últimes, fonamentant-les en la història<sup>22</sup>.

L'estructura interna del pensament de Dilthey pot resumir-se en dos punts: d'una banda, la visió i comprensió de la vida com una totalitat; i, per una altra, la historicitat de totes les produccions de l'esperit humà. Dilthey es pot enquadrar, si bé amb peculiaritats pròpies, en el corrent general del neokantisme alemany, assumint de Kant l'exigència de la validesa universal del saber mitjançant determinacions axiològiques i normes d'obrar segons fins de validesa universal (filosofia transcendental i autonomia de la consciència). Així doncs, el que Kant va fer negativament, Dilthey ho farà positivament, desvinculant de la metafísica el saber que l'home té de l'esperit, de la cultura, de la història i de si mateix. La crítica de la raó històrica cerca, d'una banda, analitzar els caràcters propis de les ciències històriques, remuntant-se per a això fins a les formes i categories de l'esperit que actuen en el coneixement

---

<sup>21</sup> Dilthey ha estat el primer, fins i tot abans que Windelband o Rickert, a establir les ciències de l'esperit com distintes i independents de les ciències de la natura.

<sup>22</sup> Windelband i Rickert, com ja hem vist, les presenten com a *ciències de la cultura*, fonamentant-les des de la *teoria dels valors*.

històric; i, d'altra banda, vol fer amb la metafísica de la història una operació anàloga a la què havia dut a terme la dialèctica transcendental amb la metafísica de la natura<sup>23</sup>.

Ara bé, el ben cert és que Dilthey també se sent lligat al positivisme que imperava en la seva època<sup>24</sup>. La seva filosofia ho és de la realitat històrica i de la vida en general. El mètode de la investigació històrica ha de ser, essencialment, individualitzant. La historiografia requereix una fonamentació filosòfica que l'escola històrica no va saber dur a terme. No obstant això, tal fonamentació no pot ser apriorística, independent de l'experiència, sinó tot el contrari, ha de basar-se en l'experiència concreta. D'aquesta manera, Dilthey, coincidint amb el positivisme, rebutja la metafísica, recorrent a l'experiència, a una comprensió de la realitat sencera i al desig de fundar la seva validesa i assegurar el coneixement objectiu d'aquesta. Ara bé, Dilthey no es deté en el positivisme, ja que, no sols nega un fons de realitat exterior als objectes de les ciències empíriques (DILTHEY, 1978, 341 a 353), sinó que acaba dissolent les ciències de la natura en les ciències de l'esperit, enteses com el món interior de la consciència.

---

<sup>23</sup> Dilthey vol demostrar que totes les filosofies anteriors han tractat de fonamentar des d'un punt de vista metafísic les ciències de l'esperit i, per tant, la filosofia de la història. Tal tasca implicava dues passes: en primer lloc, una demarcació entre les ciències històriques i la filosofia tradicional de la història, amb la qual cosa la crítica de la raó històrica seria a la filosofia de la història el que la crítica kantiana va ser a la metafísica dogmàtica; i, en segon lloc, una demarcació entre ciències de la natura i ciències històriques, traient a la llum els seus conceptes i principis propis, en un procés semblant a l'analítica transcendental kantiana (DILTHEY, 1978, 123 a 184).

<sup>24</sup> Podem xifrar en quatre els fets culturals i filosòfics que configuren i condicionen el seu temps: la generalitzada *positivització* del saber; la *relativitat* de tots els sistemes filosòfics i metafísics (amb pretensions de valor universal i

Es tracta, com podem veure, de substituir la posició metafísica (DILTHEY, 1978a, 3 a 8) pel punt de vista gnoseològic de la filosofia transcendental que és la nova versió kantiana expressada en termes vitalistes i historicistes. L'empresa principal que Dilthey es proposa dur a terme és l'elaboració d'una gnoseologia o teoria del coneixement que ens indiqui encertadament com és possible establir les ciències de l'esperit, i quin ha de ser el seu estatut epistemològic (DILTHEY, 1978b, 79 a 87). Per a Dilthey els tres intents realitzats en el seu temps per fonamentar i explicar les ciències de l'esperit havien fracassat:

- La fonamentació de la ciència natural no és més que una confusió i una reducció de les ciències de l'esperit a les ciències de la natura i, a més a més, un error ontològic en entendre la vida com una cosa natural.
- L'equivocació de la metafísica consisteix en la seva pretensió de valor absolut i en el seu caràcter exclusivament intel·lectual (l'intel·lectualisme és insuficient per explicar la riquesa i complexitat estructural de la vida, els enigmes de la qual cal comprendre en el seu esdevenir històric).
- L'escola històrica, si bé és el primer intent seriós d'abordar i estudiar la història com una parcel·la determinada de la realitat, s'equivoca en considerar el que és històric i cultural com simples fets, limitant-se a observar-los i descriure'ls, sense indagar pel seu sentit dins el tot unitari

---

absolut); la *historicitat* de tot fenomen cultural; i, l'*escepticisme* conseqüència de l'anarquia dels sistemes filosòfics.

de la vida humana (l'escola històrica serà una forma més del positivisme regnant, un positivisme històric, explicatiu i descriptiu).

La consciència històrica, ens dirà Dilthey, ens fa veure, d'una banda, que no hi ha un sistema filosòfic unitari de validesa universal i, per una altra, que la pugna entre els sistemes metafísics descansa, en últim terme, en la vida mateixa, en l'experiència i en les posicions que l'home adopta davant els problemes que sorgeixen d'ella. Tots els desenvolupaments metodològics de Dilthey pressuposen una concepció filosòfica que considera la vida com a realitat radical, irreductible a qualsevol altre tipus de realitat i només comprensible des de si mateixa. Des d'aquesta perspectiva, la filosofia es converteix en una *hermenèutica* de la vida: la vida és tan rica i dialèctica que no pot ser tancada en categories estàtiques, sinó construïda intel·lectualment a través de categories dinàmiques viscudes. En la vida es fonen l'home, el món i la història perquè la vida és una unitat substancialment històrica; la història és simplement la vida concebuda des del punt de vista del tot de la humanitat amb la qual forma una connexió unívoca<sup>25</sup>: l'home és una essència històrica<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> La categoria de *connexió*, potser la més empleada per Dilthey per expressar els fets psíquics o les realitats de l'esperit, no es tracta dels enllaços lògics que el pensament estableix en les dades de l'experiència exterior, sinó que es tracta del producte de l'activitat interna de la consciència, formant unitats de vida, donant unitat als processos psíquics pel seu enllaç íntim amb el jo. Les sèries de connexions vitals en la seva articulació mútua constitueixen l'estructura de la vida psíquica. La psicologia de Dilthey està penetrada també per la noció d'*estructura*: és una teoria de la *connexió estructural* (DILTHEY, 1978b, 5 a 29 i 78).

<sup>26</sup> L'esperit, l'individu és una essència històrica que viu, pensa, obra i es desenvolupa sempre en un determinat context social, en una específica esfera de la comunitat que està condicionada històricament. La seva pròpia vida és

Per tant, el centre del pensament de Dilthey està constituït pel concepte de vida. La reflexió filosòfica ha d'abordar els problemes de la vida i ha de fer-ho amb un tractament històric, perquè el que l'home és o hagi de ser ho experimenta només per mitjà de la història. Basant-nos en això, podem dir que per a Dilthey tota comprensió és *comprensió històrica*<sup>27</sup>. El coneixement de la realitat històrica i social es du a terme en les ciències particulars de l'esperit les quals necessiten, d'una part, una clara consciència sobre la relació de les seves veritats amb la realitat total, de la qual són tan sols continguts parcials; i, d'una altra part, saber quina relació mantenen amb altres veritats que, el mateix que elles, han estat abstretes de la mateixa realitat.

D'aquests pressupostos sorgeix la missió de desenvolupar una fonamentació gnoseològica (epistemològica) de les ciències de l'esperit, alhora que utilitzar el recurs així creat per determinar la connexió interna de les ciències particulars de l'esperit, les fronteres dins les quals és possible en cadascuna d'elles el coneixement i la relació recíproca de les seves veritats. Aquesta comprensió i

---

història i, consegüentment, a l'home només se li pot conèixer a través de la història. La història no és res separada de la vida. Es tracta, doncs, d'establir la connexió dinàmica, unitat entre allò històric i l'estructura de la vida humana. Ambdues, en coincidir i ser equivalents, tenen una mateixa fundació gnoseològica, que no és una altra cosa que l'anàlisi de les realitats de les ciències de l'esperit.

<sup>27</sup> La història construeix estructures i connexions dinàmiques que engendren valors i realitzen fins immanents i que, per tant, estan centrades en si mateixes. Cada època històrica configura un horitzó tancat i, al mateix temps, transitori, d'on es dedueix el caràcter relatiu dels valors i de la veritat: tot valor i tota concepció del món ha de ser jutjada des de la totalitat de la vida i en el seu context històric. Per tant, la comprensió del sentit de la veritat només pot dur-se a terme des de la pròpia estructura de la vida i en la reflexió sobre les seves manifestacions històriques per mitjà de la qual anirà descobrint progressivament en què consisteix ella mateixa.

fonamentació que vol aconseguir Dilthey cal entendre-la com la capacitat de l'home per conèixer-se a si mateix, a la societat i a la història creades per ell (DILTHEY, 1978, 117 a 120).

## **2. LES CONCEPCIONS DEL MÓN: LA SUPREMACIA DE L'ESPERIT**

Dilthey, a través de la seva teoria de les concepcions del món, vol posar de manifest, sobretot, la supremacia de l'esperit i de les seves manifestacions enfront de qualsevol concepció unilateral del món. El punt de partida no pot ser un altre que la immanència de la consciència, és a dir, l'home real en la seva situació històrica. La vida té una estructura constituïda per tres dimensions (DILTHEY, 1978b, 50 a 79): la primera, *representativa* o *intel·lectual*, regida per l'entesa, mitjançant la qual la vida crea una imatge objectiva del món (coneixement científic o coneixement objectiu); la segona, *afectiva*, sobre la qual s'aixeca el conjunt de valoracions que acompanyen necessàriament el viure (experiència de la vida o estimació dels valors); i, la tercera *volitiva*, des de la que s'inicien les accions que configuren la vida (principis d'acció o direcció de la voluntat).

La vivència és el moment fonamental en el pensament diltheyà, identificant-se amb l'experiència viscuda d'alguna cosa (DILTHEY, 1978a, 112 a 114). Es tracta d'un estat intencional interior: viure o tenir consciència d'alguna cosa (fenomenologia de la consciència). En allò en el que el subjecte té consciència, l'experiència vivencial, es fonen la representació de l'objecte i l'actitud del subjecte respecte del contingut de la consciència. Hi ha vivències *cognoscitives*, *volitives* i *afectives*, unint-se totes en la diversitat de



connexions, donant lloc a l'estructuralitat del viure total, als complexos de fets de consciència. Totes les manifestacions de la vivència són portades a l'*expressió* i aquesta és entesa mitjançant la *comprensió*; l'expressió sempre conté una relació de l'estat del subjecte a l'objecte, sorgint com a explicació i delimitació de les distintes vivències; la comprensió fa referència a la conceptualització universal de les experiències viscudes. Si la vivència representa el moment del que és singular i subjectiu (relativitat), l'expressió i la comprensió, constitueixen el procés de la generalitat i l'objectivitat (universalitat).

Les ciències de l'esperit es funden constantment en la connexió de la vivència, l'expressió i la comprensió: dialèctica de la singularitat i la generalitat. La concepció del món es configura entorn de la triple dimensió de l'estructura de la vida: el coneixement objectiu, l'estimació dels valors i l'acció de la voluntat. Aquest mode es comprèn, al mateix temps, en el que és i en les seves expressions objectives i històriques (DILTHEY, 1978b, 153 a 161). Com ja hem dit, per a Dilthey la vida és la realitat última i l'arrel de la visió del món, la qual demanda una interpretació i una comprensió a partir de la repetició de vivències (DILTHEY, 1978a, 111 i 115). La diversitat de les concepcions del món neix de la mateixa varietat de les experiències psíquiques i de les distintes actituds davant la vida o temperis vitals dels homes (els temperis anímico-vitals determinen les vivències i constitueixen l'estrat inferior de les visions del món).

Totes les concepcions del món contenen una semblant estructura, consistent en una connexió en la qual es decideix sobre

el significat i sentit del món sobre la base d'una imatge d'ell, i es dedueix així l'ideal, el bé suprem, els principis màxims de la conducta (DILTHEY, 1978a, 115 a 117). Però aquestes estimacions del món es desenvolupen en condicions canviantes que són les que originen aquesta diversitat. Com la vida sorgeix en condicions tan diverses, així són també diversos els tipus d'homes que conceben la vida i les seves visions de la realitat. Les concepcions del món es distingeixen segons la seva llei formativa i la seva estructura, i s'expressen en les tres formes següents<sup>28</sup>:

- *Religioses*: la concepció religiosa del món queda relegada a l'etapa primitiva de la concepció del món, ocupant el rang inferior dins aquestes interpretacions. Dilthey professa un agnosticisme total que implica la negació de tota transcendència i es funda en la pura experiència immanent. La religió és una forma de l'experiència de la vida, el caràcter específic de la qual resideix en la relació amb el que és invisible. Les diferents concepcions religioses neixen de la diversitat de connexions vitals que poden establir els homes. Totes elles reben un mateix tracte per part de Dilthey. Les religions més elevades, monoteistes o panteistes, representen la preparació per a la concepció metafísica, si bé mai es dissolen l'una en l'altra.
- *Poètiques*: la concepció artística del món neix d'una experiència de la vida fruit de l'estat anímic de l'artista, la

---

<sup>28</sup> (DILTHEY, 1978a, 24 a 38). La posició de Dilthey està en relació de dependència respecte de la de Comte, qui distingia tres estadis del pensament: el *religiós*, el *metafísic* i el *positiu*.

tendència de la qual és la de realitzar valors vitals creatius. La reacció artística li obre la visió d'un món superior. Així, la poesia mostra les possibilitats infinites de veure la vida, de valorar-la i de configurar-la de forma creadora. Aquesta realitat creadora condueix el poeta a expressar en el succés de la seva producció artística una concepció de la vida; el succés es converteix en símbol, però no d'un pensament, sinó d'una connexió contemplada de la vida des de l'experiència vital del poeta.

- *Metafísiques*: les formes metafísiques, molt més conceptualitzades que les religioses o les poètiques, es basen sempre en experiències vitals múltiples (poden adoptar infinites formes), produint-se entre elles una selecció, perdurant tan sols les més eficaces per a la comprensió de la vida (Dilthey les compara al procés biològic de selecció i evolució de les espècies). D'aquesta manera poden reduir-se a un nombre limitat de tipus. Les categories diltheyanes constitueixen els modes de coneixement del món històric i, al mateix temps, les estructures fonamentals d'aquest món. El seu significat objectiu és el més important, ja que tals estructures només poden explicar-se a través de l'anàlisi del món històric. Aquests tipus no tenen un origen conceptual, sinó vivencial i per això només poden establir-se a posteriori, a partir de la vivència.

Amb la teoria de la concepció del món Dilthey vol allunyar-se de la dissolució historicista-relativista, del positivisme històric i de

l'escepticisme, sense caure, no obstant això, en un saber universal, necessari i rigorós al mode dels sistemes filosòfics del passat (metafísica com a sistema tancat i ahistòric). Malgrat això, els problemes que imposa la vida, irresolubles d'una manera definitiva, necessiten ser ordenats mitjançant les concepcions del món. Això significa que la metafísica, encara que impossible, és inevitable (DILTHEY, 1978, 365 a 384). La metafísica, com ja hem dit, pot tenir infinites formes, encara que és possible distingir tipus fonamentals que, segons Dilthey, a través d'un examen històric comparatiu, poden ser tres<sup>29</sup>:

- El *naturalisme*<sup>30</sup> (materialista i antiespiritualista): aquesta concepció del món es funda en el concepte de causa i, per tant, de la natura com a conjunt de fets que constitueixen un ordre necessari. En aquesta concepció no hi ha lloc per als fins ni els valors.
- L'*idealisme subjectiu*<sup>31</sup> (concep el món a partir de la persona humana, de la llibertat i de la transcendència): aquesta concepció interpreta el món en termes de voluntat i afirma la independència de l'esperit respecte a la natura, és a dir, la seva llibertat.

---

<sup>29</sup> L'objecte del comprendre, operació cognoscitiva fonamental al camp de les ciències de l'esperit, és la individualitat, però com aquesta no pot aconseguir-se si no és a través de la generalitat, és necessari recórrer a la forma del *tipus* que és el terme mitjà entre la uniformitat i l'individu. Aquesta noció li serveix a Dilthey per definir l'objectiu de les ciències de l'esperit: unir en un sistema la constatació de *l'element comú*, en un camp determinat, amb la *individuació* que en aquest es realitza (comprendre la individualitat a partir de la uniformitat sobre la qual la mateixa es destaca). Veure (DILTHEY, 1978a, 109 a 146).

<sup>30</sup> Demòcrit, Lucreci, Epicur, Hobbes, els enciclopedistes, els materialistes moderns i Comte.

- *L'idealisme objectiu*<sup>32</sup> (panteista, domina en ell la idea del Tot i de la unitat de l'Univers): aquesta concepció del món està fundada en la vida del sentiment i es troba dominada pel sentit del valor i la significació del món; tota la realitat apareix com a expressió d'un principi interior, per la qual cosa és entesa com una connexió espiritual que actua conscient o inconscientment. Aquest punt de vista porta a veure en els fenòmens del món manifestacions d'una divinitat immanent (Panenteisme o Panteisme).

Cadascun d'aquests tipus dota les diferents produccions humanes d'una personalitat singular en què resideix la seva força. Cada tipus empra un fet últim de consciència, una categoria: el materialisme, la categoria de *causa*; l'idealisme subjectiu, la categoria de *finalitat*; i, l'idealisme objectiu, la categoria de *valor*. Cadascuna d'aquestes categories fonamentals és una relació entre l'home i el món, una manera de situar-se davant la vida i els problemes que aquesta suscita. Ara bé, no és possible una relació total fruit de la conjunció d'aquestes tres categories, la qual cosa significa que la metafísica és impossible: o bé intenta unir fictíciament tals categories, o bé ha de mutilar la relació vital de la natura humana amb el món, reduint-la a una sola d'elles. La metafísica és impossible, fins i tot, en l'àmbit de cadascun dels tres tipus fonamentals, ja que no és possible determinar la unitat última de l'ordre causal (positivisme), ni el fi absolut (idealisme subjectiu),

---

<sup>31</sup> Sòcrates, Plató, Aristòtil, filosofia hel·lenisticoromana, filosofia cristiana, Ciceró, especulació cristiana, Kant, Fichte, i Maine de Biran.

<sup>32</sup> Heràclit, estoics, Spinoza, Leibniz, Shaftesbury, Goethe, Schelling, Schleiermacher i Hegel. En aquesta forma podria inserir-se perfectament el propi Dilthey doncs el seu sistema acaba sent un idealisme més.

ni el valor incondicionat (idealisme objectiu). Malgrat tot, com ja hem dit, la metafísica és necessària.

El ben cert, no obstant això, es que la teoria de les concepcions del món no vol caure en la relativitat ni en l'escepticisme, sinó posar de manifest la supremacia de l'esperit enfront de totes elles i, alhora, evidenciar que en la pluralitat s'expressa la diversitat del món, i que aquesta consciència constitueix l'única realitat, només abastable vivencialment i comprensivament (DILTHEY, 1978a, 249 a 258).

### **3. LES CIÈNCIES DE LA NATURA I LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT: LA SEVA DEMARCACIÓ**

És, precisament, en la consciència que l'home té de si com ésser dotat de voluntat on sorgeix la necessitat d'establir una demarcació entre el regne de la natura i el de la història, a partir de la qual es pugui elaborar una epistemologia de les ciències de l'esperit. Una necessitat que sorgeix, per tant, del fet que l'home sent en si mateix que la seva voluntat és autònoma, que ell és el responsable dels seus actes, que pot resistir a les seves inclinacions, a allò que representa en ell la part de la naturalesa, en definitiva, perquè l'home se sap i se sent lliure, per oposició a la resta de la natura, sotmesa al determinisme; a més, aquesta tasca es fa més palesa quan l'home experimenta aquesta diferència que s'expressa quan es pensa a si mateix com a esperit o com a vida<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Natura i esperit no són dues dimensions radicalment diferents, sense possibilitat de pas entre l'una i l'altra. L'esperit és aquella dimensió de la natura en què, a diferència del que és només natura, els fenòmens poden portar la marca de la llibertat (causalitat per llibertat). L'esperit no és exterior a la natura: natura i esperit són dos punts de vista de la realitat fenomènica que, d'una part, pertany (en tant que fenomen) a la natura com a conjunt coordinat per la

Ara bé, com és possible delimitar les ciències de l'esperit de les ciències naturals? Totes les ciències de l'esperit, ens dirà Dilthey, es refereixen als homes, a les seves relacions entre si, i a les relacions d'aquests amb la natura exterior. El que és comú a totes aquestes ciències és que es funden en la vivència, en l'expressió de vivències i en la comprensió d'aquesta expressió.

La vivència i la comprensió de tota mena d'expressions de vivències fonamenten tots els judicis, conceptes i coneixements que són propis de les ciències de l'esperit. Així sorgeix una estructura del saber en la que el que s'ha viscut, el que comprèn el que ha viscut i la seva representació en el pensar conceptual es troben enllaçats entre si. Aquesta configuració es dona en tot el grup de ciències que constitueixen el *faktum* que es troba en la base de la teoria de les ciències de l'esperit (DILTHEY, 1978b, 91 i 92). Les ciències de l'esperit parteixen de la connexió psíquica donada en l'experiència interna. La diferència fonamental entre el coneixement de les ciències de l'esperit i el de les ciències naturals consisteix que en la vida psíquica es dona la connexió d'una manera primària i immediata, la qual cosa constitueix la peculiaritat bàsica i fonamental de les ciències de l'esperit.

En l'experiència que té l'home dels fenòmens exteriors tan sols es donen la *coexistència* i la *successió*, i per això la idea de *connexió* no podria sorgir si no es donés en la mateixa unitat connexa, és a dir, interiorment a l'home (identitat del subjecte i de l'objecte). Aquesta connexió unitària se'ns dona directament a

---

necessitat objectiva; i, d'una altra, deixa també en ella, en més d'un punt que la llibertat jugui un paper important (en tant que esperit).

través de les nostres percepcions internes i els seus enllaços, en la pròpia estructura de la vida psíquica. Aquesta estructura comprèn totes les formacions unitàries i totes les connexions particulars: no és possible anar més enllà d'aquesta connexió, ja que constitueix la condició unitària de la vida i del coneixement (DILTHEY, 1978c, 360). Així doncs, l'autonomia de les ciències de l'esperit enfront de les de la natura es basa en dos aspectes, d'una banda, la peculiaritat del seu contingut, ja que els fets espirituals, a diferència dels fenòmens investigats per la ciència natural, són realitats percebudes de mode immediat; i, per una altra, en el mètode emprat per les distintes ciències: si l'explicació (la reducció de qualitat a quantitat i enllaç mitjançant lleis) és la metodologia emprada per les ciències de la natura, la comprensió ho és de les ciències de l'esperit.

En les ciències de la natura la qüestió consisteix en la diferència que existeix entre el subjecte i l'objecte del coneixement: el món de la natura és exterior a l'home i per això exigeix un procés mediat de comprensió. En la mesura que la natura ens és aliena, transcendeix al subjecte cognoscitiu, i aquest arriba a ella a través de construccions instrumentals, mitjançant la dada fenomènica. La construcció de les ciències de la natura està determinada pel mode en què ens és donat el seu objecte, és a dir, la natura. Les imatges es presenten en continu canvi i són reunides en objectes, aquests omplen i ocupen la consciència empírica, configurant l'objecte de la ciència descriptiva de la natura. La natura permet un mesurament dels fenòmens, en reduir-els a elements objectius organitzats en un coneixement conforme a lleis de caràcter generalitzat.



La situació és distinta quan els mateixos fenòmens són considerats des del punt de vista de l'home. El món històric no és una còpia d'una realitat subsistent fora de l'home; el conèixer no pot configurar-se de la mateixa manera que en les ciències de la natura ja que en les ciències de l'esperit el saber depèn de la intuïció, l'entendre i el pensament conceptual<sup>34</sup>. Tots els objectes de la ciència històrica i de les ciències de l'esperit s'engloben en la realitat històrica i social. L'escola històrica, ens diu el nostre autor, en el seu moment va dur a terme l'emancipació de la consciència i de la ciència històrica, alhora que els pensadors de la Revolució Francesa van traçar el camí de les ciències particulars de la societat. Malgrat això, els uns i els altres es van equivocar, ja que, sota la influència comtiana i del positivisme anglès, van amputar la realitat del problema en enfocar-lo des de la perspectiva empirista dels fets, traspasant els principis i els mètodes de les ciències naturals, sense tenir en compte les condicions de la consciència dins la totalitat de la nostra natura.

Per això, Dilthey, en la seva reflexió sobre les ciències de l'esperit, les contextualitzarà històricament, perquè els fets espirituals, objecte de les ciències de l'esperit, s'han desenvolupat històricament i la seva metodologia ha de tractar i analitzar els fets experiencials des de la consciència immanent que ha de

---

<sup>34</sup> L'objecte de les ciències de l'esperit no és exterior a l'home sinó interior; no és captat, com l'objecte natural, a través de l'experiència externa, sinó a través de l'experiència interna, que és aquella amb què l'home es capta a si mateix. Dilthey anomena vivència a aquesta experiència i la considera com la font de la qual el món humà va prendre el seu origen autònom i el seu material. La vivència significa experiència viva o viscuda: les ciències de la natura tenen caràcter exclusivament teòric; les ciències de l'esperit, en virtut de l'òrgan que és propi d'elles, tenen al mateix temps caràcter teòric, sentimental i pràctic.

desenvolupar, presentant la realitat en conjunció inseparable del que és empíric i del que és idealista. Per tant, el nostre autor entén que s'ha de combatre l'epistemologia positivista que adjudica un estatut subaltern a les ciències històriques enfront de les ciències de la natura. El positivisme té la tendència a posar entre parèntesi el moment de la constitució de l'objecte de les ciències de l'esperit, donant-lo com un problema resolt, definint-se per voler assimilar les ciències històriques a les ciències naturals pel que fa a pressupostos i mètodes (positivització de les ciències de l'esperit).

Contra aquest positivisme, Dilthey serà radical i augmentarà la distància existent entre ambdós tipus de ciència: mentre que la natura s'*explica*, ens dirà, la història es *comprèn*. Si les ciències històriques han de ser concebudes com a disciplines comprensives, interpretatives o hermenèutiques, tot el problema es redueix a donar validesa o un valor de debò a les seves proposicions. En aquest sentit, l'obstacle que Dilthey ha de superar consisteix, d'un costat, en no cedir al subjectivisme (relativisme)<sup>35</sup>; i, a esforçar-se, d'un altre, a desembarassar-se de les il·lusions del positivisme sense anul·lar, per això, la idea de bàsica ni acceptar sense més la dissolució de l'objecte. Per tant, com podem veure, es tracta de determinar quina dimensió d'objectivitat pot tenir el coneixement històric. La millor manera de començar aquesta tasca és duent a terme una crítica fonamentada del positivisme imperant en las ciències de l'esperit.

---

<sup>35</sup> En insistir, contra el positivisme, en la inutilitat de tot esforç per reconstruir el passat tal com aquest ha tingut lloc, és a dir, en subratllar el paper actiu del subjecte en el procés de coneixement històric, la raó històrica es veu abocada, de forma irremeiable, a un pur relativisme que acabarà desembocant en un escepticisme cultural i moral.

#### 4. CRÍTICA AL POSITIVISME: EL SOCIOLOGISME DE COMTE I EL PSICOLOGISME DE STUART MILL

Respecte al positivisme, Dilthey dedica una atenció preferent als posicionaments del *sociologisme* (DILTHEY, 1978, 90 a 122) de Comte i del *psicologisme* (DILTHEY, 1978c, 210 a 238) de Stuart Mill. Respecte al primer, Dilthey es deté en la relativa autonomia que per a Comte té la sociologia respecte a la resta de les ciències. Comte subordina, com sabem, la sociologia a la biologia, basant-se en dos pressupostos que són inadmissibles als ulls de Dilthey: d'una part, l'afirmació del paral·lelisme psico-físic; i, d'una altra, la condemna de la psicologia. El nostre autor rebutja que els estats psíquics estiguin determinats únicament pels estats fisiològics, col·locant a aquesta forma de naturalisme sota l'etiqueta de *psicologia explicativa i causalística* (DILTHEY, 1978c, 210 a 218). D'altra banda, el paral·lelisme psico-fisiològic consisteix a explicar els estats psíquics per mitjà dels estats fisiològics, o el que és el mateix, a subordinar els fenòmens de la vida psíquica a un sistema de causalitat per mitjà d'un nombre limitat d'elements ben determinats, la qual cosa, transferit a la vida psíquica i considerat com a règim exclusiu dels fenòmens psicològics, suposaria un determinisme i un mecanicisme que eliminaria la llibertat.

Dilthey també condemna el rebuig que Comte fa de la psicologia; aquest sostenia que l'observació interior era absurda, perquè l'individu pensant no podia partir-se en dos, un dels quals raonaria mentre l'altre contemplaria els raonaments. Encara essent possible superar aquest problema, argumentava Comte, l'observació interior continuaria sent un espai per a la subjectivitat

que acabaria desembocant en la relativitat en funció de les distintes i divergents opinions dels subjectes que les formulessin. A aquests plantejaments respon Dilthey que cada individu sap el que és un sentiment agradable, un impuls o una operació intel·lectual sense que ningú corri el risc de confondre'ls. Si tal coneixement existeix, acabarà dient Dilthey, és necessari que també sigui possible. Un testimoni d'aquesta realitat és el *record* que, com veurem en la següent part del treball, és una peça clau per a la feina de l'historiador.

Mentre experimentem un estat anímic som conscients de la seva existència per a nosaltres i les dites percepcions internes poden ser perfectament memorades a través, precisament, del record<sup>36</sup>; el record, per tant, assenyala una operació mínima per la qual el que és un fet (tenir un cert saber d'un mateix) es troba comprès en la pròpia possibilitat de dit saber. A més a més, hi ha altres instruments del coneixement d'un mateix gràcies als quals queda resolt el problema d'una coincidència entre el subjecte i l'objecte: l'aprehensió d'altres subjectes. Completament la percepció interna, continuarà dient Dilthey, amb l'aprehensió de la vida interior d'altres persones; a partir d'aquí és possible articular la connexió entre l'aprehensió dels altres i la utilització dels productes objectius de la vida psíquica.

---

<sup>36</sup> Com ja sabem, l'arrel última del filosofar diltheyà és la vida. La vida, malgrat presentar-se en innumerables formes, posseeix, en tot moment i lloc, els mateixos trets comuns. S'estén en innumerables manifestacions concretes i singulars, és reviscuda novament en cada individu, i encara que no és possible la seva observació directa, com a moment que és del present, és retinguda en el record i, d'altra banda, pot ser compresa plenament a través de la comprensió i de la interpretació per mitjà de la seva objectivació en les

La crítica a Stuart Mill és més suau ja que aquest autor concedeix una certa independència a les ciències de l'esperit respecte a les naturals, i els reconeix, per tant, una certa singularitat. Stuart Mill es preocupa per l'especificitat de les ciències de l'esperit i pel grau de científicitat que poden aconseguir. Es tracta d'assegurar la independència de les ciències morals sense negar el seu estatut científic. L'especificitat d'aquestes ciències es funda en la peculiaritat del seu objecte, en el que l'home té d'irreductible enfront dels fenòmens naturals. En ser l'home esperit, només mitjançant la natura humana i les seves lleis (psicologia) serà possible descobrir l'entramat social del que l'home és el seu principal actor. D'altra banda, també cal demostrar que hi ha lleis autònomes de la vida psíquica i que aquestes lleis són susceptibles de ser conegudes científicament.

Doncs bé, Stuart Mill no està d'acord amb el paral·lelisme psico-físic que Comte oposava com a argument contra la possibilitat d'aconseguir les lleis de la vida psíquica. A la hipòtesi de que les uniformitats de successió dels estats de l'esperit eren simples uniformitats producte de les lleis de successió dels estats dels cossos que les causen, Stuart Mill oposa la realitat de fet, perquè de la mateixa manera que tenim coneixement efectiu dels nostres propis estats interiors, també hi ha lleis de la vida psíquica susceptibles de ser descobertes per observació i experimentació. Respecte a la possibilitat d'estipular lleis del que és psíquic i, per tant, d'eleva la psicologia al rang de ciència, Stuart Mill situa la qüestió en la polèmica entorn del lliure albir. Els deterministes

---

manifestacions exteriors, igual que pot ser-ho quan som conscients de la nostra

afirmen que les accions humanes són necessàries i inevitables; els defensors del lliure albir sostenen que la voluntat no està determinada, sinó que es determina a si mateixa.

El problema, com podem veure, és el de la *causalitat*. Stuart Mill s'allunya de posicionaments extrems i cerca un punt intermedi en què poder tractar l'objecte de les ciències de l'esperit i el troba en aquell espai de la natura en què hi ha la llibertat; es tracta de redefinir el concepte de causalitat. Si la causa és l'antecedent que engendra el conseqüent, aquest succeeix necessàriament a aquell. Ara bé, aquesta anàlisi, que és cert per als fenòmens naturals, es contradiu amb la nostra consciència de la llibertat (el sentiment que la nostra voluntat es troba sostreta a les lleis naturals). El nou concepte causal no ha de ser reductor del subjecte humà. Si en l'explicació dels fenòmens naturals, causalitat i necessitat van separades serà possible sotmetre també la voluntat a la causalitat i deixar un espai per a la contingència de la llibertat.

Stuart Mill, per fer intel·ligible la problemàtica i complexitat del món social, parteix de l'estudi de l'home individual i de la seva psicologia. Les lleis del món social sorgeixen de les lleis de la individualitat psíquica, amb la qual cosa la psicologia té un valor fonamental en la lògica de les ciències morals. Els fets socials i històrics es conceben com a fenòmens psíquics i sobre la psicologia s'erigirà el sistema de les ciències morals. Donada la multiplicitat de causes i efectes que es produeixen en la complexitat dels fenòmens socials, es fa difícil aplicar els procediments inductius del mètode experimental, en particular els que s'empren per fixar variables. A

---

pròpia vivència.

les ciències socials només és possible aplicar els procediments deductius; a més a més, si les lleis dels fenòmens socials no poden ser més que les lleis de les accions dels homes reunits en societat, haurem de partir inductivament de les lleis simples de la vida mental per poder efectuar la deducció de les lleis més complexes que regeixen el món social.

La concepció de Stuart Mill, en els fons, ens dirà Dilthey, no deixa de ser una física mecànica aplicada a la vida mental que ignora la plenitud i riquesa de la vida interior, és a dir, el bé més preciat que té l'home, que no és altre que la seva llibertat espiritual. Stuart Mill en sotmetre l'objecte de les ciències socials a la causalitat del món natural, destrueix la identitat i singularitat de la vida psíquica, de les ciències de l'esperit. Dilthey vol escapar a qualsevol forma de monisme epistemològic combatent per a això la psicologia explicativa que dona una descripció naturalista i causalística de la vida interior, posant en evidència el que que distingeix netament el món humà del món natural. Dilthey, per tant, voldrà renovar la psicologia explicativa i causal per mitjà d'una psicologia descriptiva, comprensiva, analítica i no causal, que s'ajusti a la identitat, problemàtica i continguts propis de les ciències de l'esperit.

## **5. PSICOLOGIA EXPLICATIVA VERSUS PSICOLOGIA DESCRIPTIVA**

Les ciències de l'esperit difereixen de les ciències de la natura en què intervenen valors, fins i mòbils que no podem simplement explicar, sinó que també hem d'interpretar comprensivament. A la causalitat del món natural cal oposar la comprensió i el sentit, que

és, precisament, el que confereix identitat a les ciències de l'esperit. La psicologia explicativa vol edificar els fenòmens mentals més complexos, les més altes manifestacions de l'esperit, a partir d'un nombre limitat d'elements simples, com són les lleis simples d'associació d'idees establertes per inducció. Aquest procedir, ens diu Dilthey, combina l'anàlisi (descobreix els elements per inducció) i la síntesi (reconstrucció dels fenòmens de conjunt), per posar de manifest el mode com es desenvolupen mecànicament els diversos aspectes de la vida mental en un espai interior regit per lleis d'associació, mitjançant relacions de causa i efecte.

En aquesta psicologia mecanicista no hi ha espai per a la contingència, per a la llibertat. El ben cert, no obstant, és que Dilthey no descarta del tot aquest tipus de psicologia explicativa perquè com que l'home és un ésser psico-biològic, també és possible explicar-lo causalment en el que té de biològic, de natural, encara que sense caure en reduccionismes. La comprensió no pot privar a les ciències de l'esperit de la seva dimensió explicativa. És necessari integrar explicació i comprensió, sense sacrificar cap d'ambdós processos (DILTHEY, 1978, 22 a 28). Per a Dilthey la unitat de la raó teòrica i de la raó pràctica kantiana es troba en les mateixes ciències de l'esperit, en el seu desenvolupament històric. La crítica a la raó històrica diltheyana vol articular correctament la raó teòrica (implica una concepció de l'objectivitat que es mou pel principi del determinisme) i la raó pràctica (centrada en les categories que emanen de la llibertat).

Dilthey entén que aquestes dues formes de racionalitat troben la seva integració en el nexa d'unió en què l'esdeveniment històric



(fenomen natural subjecte a les variables d'espai i temps) només és comprensible sota les categories de la llibertat (unitat de la raó dins d'un sistema crític)<sup>37</sup>. Tal nexa d'unió s'allunya dels posicionaments positivistes de l'època i se situa en les mateixes ciències de l'esperit, on aconseguiran el fonament, la cohesió i la seva sistematicitat dintre d'un sistema ordenat de conceptes vius. Aquesta ciència fonamental per a les ciències de l'esperit és, com és lògic, la psicologia (descriptivo-comprensiva). Des d'aquesta perspectiva, Dilthey, en col·locar el principi d'unitat en una de les ciències de l'esperit aconseguix que aquestes ciències proclamin en veu alta i forta la seva autonomia enfront de les ciències de la natura; una autonomia que, com ja havíem anticipat, es fa més sòlida en renunciar la nova psicologia diltheyana a qualsevol forma metafísica<sup>38</sup>.

Aquesta nova psicologia descriptiva i comprensiva (DILTHEY, 1978c, 219 a 238) consisteix en la descripció i l'anàlisi que se'ns dóna sempre d'una manera originària, com la vida mateixa. Té per objecte les regularitats de la vida psíquica desenvolupada. Com a psicologia descriptiva procedeix per observació de les individualitats a través de la percepció de nosaltres mateixos i dels altres, sobretot de les personalitats tipològiques, descrivint les seves uniformitats i

---

<sup>37</sup> Natura i esperit no són dos dominis ontològicament diferents (no es tracta d'una distinció ontològica, sinó transcendental). L'autonomització històrica de les ciències de l'esperit remet a un fet de consciència, el del sentiment íntim pel qual l'home s'experimenta com diferent de la natura. El món interior, quan capta els fets i les activitats psíquiques, es converteix en dada primària.

<sup>38</sup> En Dilthey la necessitat de la fonamentació autònoma de les ciències de l'esperit s'explica com l'esforç per alliberar-les, d'una banda, dels seus *origens metafísics*, per constituir-les com a ciències; i, per una altra, del *reduccionisme naturalista*, per fer-les autònomes. Per trobar els criteris de validesa, com hem

les seves modalitats diferencials. A més, la psicologia descriptiva s'ha d'estendre, segons Dilthey, a una *psicologia comparada* que estudiï les diversitats de la vida psíquica, utilitzant els productes objectius de la vida psíquica, és a dir, el llenguatge, el mite, la literatura, l'art, l'educació i, en general, en totes les realitzacions històriques (en tot allò en el que l'esperit s'ha objectivat). D'aquesta manera, com podem veure i desenvoluparem a la segona part del treball, la psicologia és també la base del coneixement de la realitat històrica (DILTHEY, 1978c, 285 a 310).

Per a Dilthey, com hem dit, el nexa d'unió en què les ciències de l'esperit poden autofundar-se és la psicologia perquè els elements de què estan construïts la història, la societat i les ciències de l'esperit són les persones que interrelacionen en societat. L'única ciència que té com a objecte les qualitats generals de les individualitats psíquiques és la psicologia; fora de les entitats psíquiques concretes i singulars que subministren el seu objecte propi a la psicologia, no existeix en la nostra experiència cap fet espiritual. Com a pas previ a la fonamentació psicològica de les ciències de l'esperit és necessari dur a terme la crítica a la facultat que l'home posseeix de conèixer-se a si mateix i de conèixer la societat i la història que són les seves creacions. En les investigacions diltheyanes trobem una pugna evident entre una fonamentació psicològica i una fonamentació epistemològica o gnoseològica de les ciències de l'esperit.

Aquesta ambigüïtat, present en *Introducción a las ciencias del*

---

vist, les ciències de l'esperit només hauran de recolzar-se en si mateixes, en una d'elles, en la *psicologia*.

*espíritu*, desapareixerà en favor de l'exclusiva fonamentació psicològica en *El mundo histórico*. Aquí la psicologia s'erigirà en el fonament de les ciències de l'esperit sense compartir protagonisme amb l'epistemologia. La vida psíquica és la dimensió comuna de la vida de l'esperit i també ho és de la teoria del coneixement, doncs aquesta, sense deixar de ser un moment essencial del seu constructe històric, per a Dilthey no serà una altra cosa que una *psicologia en moviment*. Prendre la psicologia com la ciència en la què s'autofonamenten la resta de les ciències de l'esperit, en última instància, no és més que, com ja havíem anunciat, una crítica global a l'apriorisme del coneixement kantian. Només en l'experiència concreta podem situar el moment en què l'esperit s'eleva per sobre de les seves representacions particulars. Es tracta de fer valer els drets de l'experiència en l'origen dels conceptes apriorístics, com ja havia fet en el seu moment l'empirisme.

No obstant això, Dilthey no vol caure en el reduccionisme empirista, no vol reduir la seva teoria a les impressions particulars del subjecte que coneix (el subjecte considerat únicament i exclusivament en la seva activitat representativa). Ara es tracta, a diferència de l'empirisme, de partir del subjecte entès en la seva globalitat, holísticament, del subjecte en tant que conjunt psíquic, de la totalitat de la vida psíquica, de l'acció de l'home sencer, amb la seva voluntat, la seva sensibilitat i la seva imaginació, que és el vertader objecte de la psicologia descriptivo-comprensiva, i que constitueix, per tant, la base de tot coneixement espiritual<sup>39</sup>. Per a Dilthey la diferenciació entre ciències de la natura i ciències de

l'esperit no es redueix a una simple diversitat d'orientacions metodològiques (mètode generalitzant versus mètode individualitzant), ni tampoc suposa una heterogeneïtat substancial entre dues classes d'objectes; és molt més, ja que es tracta d'una dualitat de punts de vista (perspectivisme) que sempre condueix, d'una banda, a un posicionament en funció de determinats interessos o criteris de selecció de l'objecte per part del subjecte; i, per una altra, a la possibilitat de què es pugui localitzar en l'objecte un contingut específic de significació per a la ciència.

Aquesta diferència fonamental de contingut de les distintes ciències implica una diferència gnoseològica en funció del mode com aquests dos grans sistemes de continguts ens són donats: la *percepció externa* dóna accés als objectes físics, l'*experiència interna* fonamenta el coneixement de tot el que és espiritual. En definitiva, per a Dilthey la diferència de contingut entre les ciències de l'esperit i les ciències de la natura sempre ve acompanyada d'una diferenciació metodològica (DILTHEY, 1978c, 210 a 238). En aquest sentit, el que Dilthey tracta d'establir és el mode com es du a terme la individualització d'una determinada forma particular de vida, a partir de la generalitat de les veritats de la vida humana, social i històrica. La caracterització de les ciències de l'esperit és la constant combinació de semblances generals amb la singularització que d'aquelles es pot aconseguir: combinació de teories generals i estudi comparatiu<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Windelband i Rickert, com ja hem vist, ataquen aquesta fonamentació psicològica i científica de la història.

<sup>40</sup> D'aquesta manera Dilthey pretén evitar, d'una banda, el risc del relativisme que suposaria un coneixement dels conceptes o categories del qual ostentessin un contingut no autònom en relació al procés de la seva gènesi psicològica

Dilthey, com ja hem anunciat, no cerca trencar el llaç d'unió de l'home amb la natura, ja que el medi natural condiona la totalitat de la vida humana: en la història veu el nexa d'unió entre el que és natural i el que és espiritual. Es parteix de la unitat física i psicològica de la vida humana, sense separar la significació que l'home dóna a la seva existència a través de la concepció que té de l'univers. En les ciències de l'esperit les coses ens són donades immediatament a través de la pròpia experiència de l'home. A més a més, el món històric, a diferència de la natura, no és mut sinó que ens respon. Captem les coses interiorment per mitjà de l'observació interior (autoobservació) i en l'observació exterior (les creacions de l'home, la cultura, l'esperit objectivat): no és possible ser espectadors purs, esteim, necessàriament condicionats per la nostra realitat espiritual. El passat està fet per nosaltres, és la nostra vida, i les ciències de l'esperit són expressió d'aquesta vida. En la investigació en el camp de les ciències de l'esperit el que és singular constitueix el fi últim amb igual rang que el que és general<sup>41</sup>. El que vol Dilthey és *comprendre* les ciències de l'esperit, les ciències històriques, en cap moment cerca la seva reconstrucció (DILTHEY, 1978b, 185 a 213).

---

(psicologisme); i, per una altra, el risc d'un reduccionisme extrem si tot fet espiritual, individual o col·lectiu, s'entén com una combinació d'elements psíquics.

<sup>41</sup> Es dóna, per tant, una contínua col·laboració entre el que és teòric i el que és històric. Les ciències de l'esperit analitzen l'estructura d'un sistema i formulen proposicions generals. Tan important com pugui ser aquesta combinació de singularitat i de generalitat és la unió del fet i dels valors: la síntesi d'allò real i de l'imperatiu és una dada de la vida. Veure (DILTHEY, 1978, 35 i 36).

## **6. LA FONAMENTACIÓ DE LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT: LES INDIVIDUALITATS I ELS CONJUNTS**

Ciència per a Dilthey és el conjunt coherent i ordenat de judicis estructurats, el sistema de proposicions encadenades amb la seva terminologia rigorosament definida: “[...] un conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos, completamente determinados, constantes y de validez universal en todo el contexto mental, cuyos enlaces se hallan fundados, y en el que, finalmente, las partes se encuentran entrelazadas en un todo a los fines de la comunicación [...]” (DILTHEY, 1978, 13). La ciència, com ja hem vist, no és necessàriament causal i per això la presència d'imperatius morals o de judicis de valor no fa perillar la científicitat de les ciències de l'esperit. Els problemes que ha de resoldre la teoria fonamental de les ciències de l'esperit són: d'una banda, acostar les ciències antropològiques, culturals i socials en el fonament comú (psicologia); d'altra banda, unir teoria i història, mostrant la interdependència del saber sistemàtic i històric, diferenciant clarament les proposicions universalment vàlides d'aquells judicis històricament condicionats; i, per últim, és necessari també fer la síntesi del fet i del deure, oposant el que és necessari i el que és contingent.

Així doncs, la síntesi de la teoria i de la pràctica, del fet i del valor, del que és universal i del que és històric, constitueix la tasca de la filosofia i respon a les exigències de la ciència positiva. Ara bé, donat que la psicologia és el fonament de les ciències espirituals, cal preguntar-se si en aquesta fonamentació cal partir dels individus o dels conjunts d'individus (societat). La realitat de la història és tan

complexa, que no es pot, sense deformat-la, assignar-li un sentit unívoc, una única direcció. L'individualisme metodològic diltheyà es mou entre dos extrems: d'un costat, la substitució del totalitarisme hegelian o comtí per l'individualisme; i, d'un altre, el seu rebuig de l'individualisme atomista. La marxa de les ciències de l'esperit, com hem vist, ha de ser analítica, perquè és l'anàlisi el que descobreix en les individualitats psico-físiques els elements de què estan construïdes la societat i la història. L'anàlisi consisteix en la percepció interna, la qual es configura com una experiència dels fets o estats interns. Es tracta d'un procés que eleva les percepcions externes a una major comprensió i les enllaça en la totalitat de la vida o en la consciència del jo.

Ara bé, en la societat humana, l'entitat vivent que se'ns dona és l'home mateix en les seves relacions amb els altres homes. Contra l'individualisme entén Dilthey que no es pot aïllar l'individu i intentar construir la societat per juxtaposició mecànica d'individus. Aquest constructivisme atomístic oblida que l'home, si és un element de la societat, no pot ser concebut si se li abstruï dels diversos sistemes de civilització que en la realitat històrica i social es troben estretament implicats. Per al nostre autor l'home que la ciència analítica ha de prendre per objecte és l'ésser humà integrant de la societat, en les seves relacions socials (DILTHEY, 1978, 38 a 44). Per a Dilthey cada individu particular és, al mateix temps, un punt en què s'encreuen els conjunts que ho travessen, i que, no obstant això, s'estenen més allà de la seva vida en posseir, gràcies al contingut, al valor i al fi que realitzen, una existència autònoma i un desenvolupament particulars. Els objectes de la història, ens dirà,

són tant els subjectes com les comunitats i, en tant que històricament l'individu sempre està contextualitzat en un temps i en un espai, la comunitat de les unitats vitals és el punt de partida de totes les relacions existents entre el que és contingent i el que és necessari (conjunts interactius)<sup>42</sup>.

Aquest és el sentit que la història posseeix per a Dilthey i que reposa sobre l'estructura de la vida individual que es manifesta en l'estructura dels conjunts interactius complexos, sota la forma d'objectivació de la vida. El món de l'home, de la societat i de la història està constituït per aquestes unitats vitals psico-biològiques en les que una voluntat es troba lligada a un cos que actua i es mou per un impuls intern<sup>43</sup>. Els conjunts interactius no són realitats ontològiques, tal com ens són donades en l'experiència, sinó creacions del subjecte que reflexiona sobre aquesta experiència per mitjà d'operacions lògiques; són, en definitiva, creacions del pensament segons un principi d'elecció, mitjançant el qual l'historiador pot fer un retall i practicar una síntesi perquè el fet

---

<sup>42</sup> L'individualisme metodològic de la *Introducción a las ciencias del espíritu* ha quedat integrat en una actitud més holística, més globalitzant. En *El mundo histórico*, ens dirà que el sentit manifest de la història ha de cercar-se, en primer lloc, en allò que sempre es troba present, en el que reapareix eternament al si de les relacions estructurals, en els *conjunts interactius*, en el mode en què en ells es formen els valors i els fins, en l'ordre íntim que els relliga. Veure (DILTHEY, 1978b, 157 a 160).

<sup>43</sup> Per il·lustrar la idea de conjunt interactiu podem recórrer a l'exemple següent: un professor, amb independència de la funció que ocupa en l'espai docent, pertany a diversos conjunts interactius: actua en interès de la seva esposa i fills, és a dir, en benefici de la seva família; compleix una activitat econòmica i fiscal; exerceix les seves funcions cíviqes i polítiques; pot estar sindicat i col·laborar activament al sindicat; pot també pertànyer a un col·lectiu preocupat per la conservació del medi ambient; i pot ser que, a més a més, tingui com hobby la construcció de maquetes en miniatura. D'aquesta manera els individus es troben enterament lligats a un conjunt interactiu i el que constitueix la base de cadascun d'aquests sistemes són les persones.



històric aconsegueixi plena significació.

Només si l'individualisme i l'holisme s'entenen com metodològics, poden romandre al camp de la ciència i escapar de l'ontologia; i, al mateix temps, escapar també de la ficció del realisme en què han caigut sovint les ciències socials, creient poder interpretar com a propietats de les coses el que simplement són esquemes per a la seva intel·ligibilitat, és a dir, esquemes conceptuals, creacions de l'home. La funció que tenen els conjunts interactius és la producció de sentit. Ara bé, l'aplicació del procés comprensiu ha de fer-se extensible també als comportaments individuals, dels que el fenomen social és l'efecte emergent, i també al fenomen mateix, sense la qual cosa no feríem altra cosa que explicar la realitat espiritual de la mateixa manera que l'explica la realitat natural. Dilthey, com podem veure, entén el sentit en termes de causalitat recíproca o finalitat interna.

La categoria de significació designa les relacions de les parts de la vida amb el tot, tal com està fundada en l'essència de la vida. Pensar un element de la realitat espiritual com a significant consisteix en pensar-lo com a part d'una totalitat de la què rep el seu sentit, alhora que la totalitat es desplega a través de la indissolubilitat dels seus elements. Comprendre equival, per tant, quan es tracta de fenòmens socials, històrics o espirituals, a col·locar l'objecte en un conjunt finalístic, en el que Dilthey veu una manifestació objectivada de la vida. La història, com a conjunt de conjunts, no és una altra cosa que el regne de la vida, considerada a través de la seva objectivació al llarg del temps històric.

## 7. L'OBJECTIVITZACIÓ DE L'ESPERIT I LA SEVA COMPRENSIÓ

Dilthey afirma que les ciències de l'esperit només tenen un horitzó que les limita: la *comprensió*. La comprensió, per tant, és el criteri de demarcació de les ciències de l'esperit enfront de les de la natura i, al mateix temps que defineix l'objecte d'aquestes, configura la lògica que les regeix i la metodologia que les és pròpia (DILTHEY, 1978b, 256 i 257). Ara bé, si comprenem la vida psíquica i expliquem la natura, això no significa, com ja hem vist, que les ciències de l'esperit renunciïn a l'explicació. En absolut, al contrari del que succeeix en les ciències de la natura, en les de l'esperit no es dóna cap tipus de neutralització de la vivència. L'activitat comprensiva consisteix, precisament, a interpretar hermenèuticament i a reintroduir els esdeveniments en el conjunt dels fets humans, en el conjunt viscut en el que cobren sentit<sup>44</sup>. A més a més, el moment de l'explicació causal es troba present en el procés mateix de la comprensió, ja que realitza, al mateix temps, la *macrocomprensió* dels conjunts i la *microcomprensió* dels comportaments individuals, per la qual cosa l'explicació es refereix als conjunts per mitjà del raonament causal (DILTHEY, 1978b, 182 i 183).

Una categoria fonamental de la raó històrica és la *connexió*

---

<sup>44</sup> L'historiador ha d'embarcar-se en l'investigació intentant comprendre el complex d'experiències viscudes en el si de les quals reintegra el seu objecte i, per tant, la subjectivitat no pot ser exclosa des del moment que ell és el que tria un conjunt entre els molts possibles, arrossegant en aquesta decisió les seves pròpies posicions pràctiques, els seus prejudicis i els seus judicis de valor. Des d'aquesta perspectiva, cal preguntar-se per la validesa de les ciències interpretatives, pel tipus d'objectivitat que poden aconseguir disciplines que exclouen *a priori* la neutralització de la vivència. No cauran les ciències de l'esperit en el relativisme?

*dinàmica*, que es distingeix de la *connexió causal* de la natura en el fet que aquella produeix valors i realitza fins i objectius. Dilthey estableix com a connexions dinàmiques: els individus, les institucions, les comunitats, les civilitzacions, les èpoques històriques, i la mateixa totalitat del món històric que està constituïda per un nombre infinit de connexions estructurals. El tret característic de l'estructura és l'*autocentralitat*: tota estructura té el seu centre en si mateixa<sup>45</sup>. L'individu, el sistema cultural i tota la comunitat cultural i de valors tenen en si mateixos el seu propi centre en què estan lligats, constituint la interpretació de la realitat, la seva valoració i la producció dels béns cultural i de l'esperit. Aquesta autocentralitat estableix una relació entre les parts i el tot (i entre el tot i les parts), que li donen significat, la qual cosa només pot ser aconseguida a través dels distints valors i objectius entorn dels quals tenen el seu centre.

A partir dels distints moments que actuen en l'estructura, l'explicació ha de dirigir-se a la totalitat, la qual, un cop realitzada l'anàlisi en els conjunts particulars que conté i reorganitzada a partir de les relacions que estableixen aquests conjunts, es comprèn com una realitat total inseparable de les seves parts i, alhora, comprèn aquestes parts a partir de les relacions que mantenen entre elles i amb el tot. El grau de similitud que confereix als diversos elements

---

<sup>45</sup> El que és propi de l'estructura és que tingui en si el seu propi centre, el seu horitzó tancat. Cada època forma un *horitzó tancat* i els individus que viuen en ella tenen la mateixa mesura de sentir, d'entendre i d'obrar. La significació de cada part d'una totalitat és només determinable en el sistema total de l'època. Els valors culturals, morals, socials, no seran fixos, no seran fermament i universalment vàlids, sinó que variaran amb els canvis de la història (relativisme): només la vida és un Absolut i la història té una finalitat immanent en si mateixa. Veure (DILTHEY, 1978b, 262 a 270).

la seva marca pròpia i característica, Dilthey l'anomena *esperit de l'època*. Tal esperit només existeix en les expressions objectives de la vida<sup>46</sup>. L'explicació haurà de marcar el límit de l'anàlisi que es durà a terme a través del moment de la comprensió. Ara bé, per si sola l'explicació causal no pot aconseguir el ple sentit, no li és possible aconseguir el moment en què tots els elements d'una època adquireixen sentit en aparèixer com a expressions d'una mateixa humanitat: explicació i comprensió es requereixen com les dues cares d'una mateixa moneda. Aquesta dependència recíproca és tan important que arriba a anul·lar la distinció entre ambdues, per la qual cosa les ciències naturals acabaran per ser absorbides per les espirituals.

Efectivament, portada a l'extrem, la comprensió no es diferencia de l'explicació, en la mesura que aquesta és possible en aquest domini; i l'explicació té, al seu torn, com a supòsit, la consumació del comprendre. El fet que en els fenòmens humans apareguin elements no reductibles al fet mecànic (les intencions, les deliberacions o les decisions) no significa que calgui renunciar a l'explicació causal; tots aquests factors constitueixen, en relació a

---

<sup>46</sup> L'*època* històrica posseeix en grau eminent el caràcter d'autocentralitat. Tota època està determinada en forma immanent pel nexa de la vida, del món sentimental, de l'elaboració dels valors i de les relatives idees de finalitat. És històric tot actuar que s'insereixi en aquesta connexió: ella constitueix l'horitzó de l'època i és la que determina el significat de cada part del seu sistema. Aquesta és l'autocentralitat de les edats i de les èpoques, que ens resol el problema del significat i del sentit que es poden trobar en la història. No obstant això, no hi ha un determinisme rigorós de l'època històrica sobre la natura i la conducta dels individus que els pertanyen. En cada època es troben sempre forces diverses que constitueixen l'estructura dominant de l'època mateixa. Cada època implica una referència a l'època precedent, els efectes de la qual experimenta en les seves forces actives, i implica també l'esforç creador que prepara l'època següent.

l'esdeveniment, antecedents i, per tant, causes. Per a Dilthey la lògica de les ciències de l'esperit se centra en la relació de l'experiència viscuda, de la seva objectivació i de la comprensió, per la qual cosa el conjunt del que s'ha viscut, del que s'ha expressat i del que s'ha comprès, és el mètode específic pel qual la humanitat existeix per a l'home: les ciències de l'esperit es funden en la interdependència de la vida, l'expressió i la comprensió.

Cap ciència del món espiritual pot existir sense aquesta referència a l'experiència viscuda perquè els fets espirituals tenen un sentit, no poden ser tractats com a simples objectes i donar lloc exclusivament a processos d'observació i experimentació que, per mitjà de la neutralització de la vivència del què observa, se situarien dins un conjunt de seqüències mecàniques. El sentit de l'objecte de les ciències de l'esperit no pot observar-se, només pot *viure's*. L'experiència viscuda és la relació d'un subjecte a un objecte que s'experimenta com significatiu, en el que els continguts ens són donats de forma immediata, sense necessitat de construccions intermitges. Aquests continguts impliquen un valor sentimental i, precisament per això, tot fet històric ha de ser viscut com a experiència afectiva<sup>47</sup>, perquè l'objecte no se'ns dona independentment de l'actitud que suscita, perquè no hi ha cap

---

<sup>47</sup> La diferència entre els objectes respectius dels dos grups de ciències, segons Dilthey, no es funda en la seva diversitat metafísica o de substància. Tampoc és reductible, com volia Windelband, a una pura diversitat de mètode, sinó que més aviat troba la seva arrel en una diversitat d'*actituds*, és a dir, en la diversitat de la relació que l'home estableix entre si mateix i l'objecte en els dos grups de ciències. En les ciències naturals, l'home parteix d'una pluralitat d'elements separats per construir una totalitat, mentre que en les ciències de l'esperit parteix de la relació immediata que té amb l'objecte. L'ideal de les ciències de la natura és la *conceptualitat* i el de les ciències de l'esperit, la *comprensibilitat*. Veure (DILTHEY, 1978b, 158 i 159).

separació entre el subjecte i l'objecte de la investigació històrica<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> La inclusió d'una disciplina entre les ciències de l'esperit només succeeix quan el seu objecte ens resulta accessible mitjançant l'actitud que es fonamenta en la connexió entre vida, expressió i entendre. El que caracteritza a les ciències de l'esperit està determinat per la identitat entre el subjecte i l'objecte del coneixement. La garantia de l'objectivitat resideix en la capacitat de comprensió i d'identificació de l'experiència. A diferència de les ciències de la natura, el fi de les quals consisteix a conèixer d'acord amb lleis, les ciències de l'esperit es proposen suscitar la comprensió mitjançant un procés d'identificació amb les característiques de determinat procés històric. Això constitueix una garantia d'objectivitat, perquè com més es revifa un fet històric, més possible es farà captar-lo en la seva realitat. La vivència permetrà que es tornin explícites les categories pròpies de les ciències de l'esperit: el valor, el fi i el significat. Veure (DILTHEY, 1978b, 263 a 266).

## **RESUM**

**L'objecte de les ciències de l'esperit és la realitat històrica i social (món històric), que està formada per individualitats que només poden ser conegudes pel mètode biogràfic, el qual cerca fer comprensible i viva la unitat de la vida. Tal objecte no pot ser captat pels instruments de les ciències de la natura, sinó amb els instruments propis de les ciències de l'esperit. La vivència, és l'experiència viva o viscuda a l'interior de l'home d'una realitat exterior individual i històrica, en la que s'uneixen subjecte i objecte (viure interiorment una realitat i experimentar el mode de viure-la). L'expressió, és l'esclariment i delimitació de la vivència en el llenguatge (qualsevol mena de llenguatge). La comprensió, és l'operació intel·lectual que correspon a la vivència i es distingeix de l'explicació, operació pròpia de les ciències de la natura, perquè explicar és establir connexions causals entre els objectes de l'experiència externa (s'explica un fenomen físic extern al subjecte per les seves causes), mentre que comprendre és una forma de simpatia amb un fet històric (part d'una vivència d'aquest i es realitza a l'interior d'un mateix). Els tipus són les úniques formes de generalització legítimes en les ciències de l'esperit, ja que es basen en les diverses formes d'expressió de vivències semblants.**

**SEGONA PART:**

**HISTORICISME**

**I**

**PEDAGOGIES**

**IDEALISTES**



## HISTORICISME I PEDAGOGIES IDEALISTES

Podem referir-nos amb el nom d'*historicisme* a tota filosofia que reconegui com a objectiu seu fonamental, la determinació de la naturalesa i la validesa dels instruments del saber històric. L'objecte propi i específic de l'historicisme, com a filosofia, són els instruments del coneixement històric i, per tant, els objectes possibles de tals instruments. Podem enumerar dues característiques fonamentals de l'historicisme: d'una banda, entén que els objectes del coneixement històric tenen un caràcter específic que els diferencia dels del coneixement natural (la diferenciació entre història i natura, idealitat i realitat, forma part intrínseca de l'historicisme, que es desenvolupa paral·lelament al positivisme de les ciències naturals); i, d'altra banda, suposa que els instruments del coneixement històric són diferents dels instruments de què es val el coneixement natural (mètode hermenèutic-comprensiu versus mètode científic-experimental).

Respecte al coneixement històric, l'historicisme es proposa arribar a les condicions que el fan possible, al seu valor de debò, és a dir, a la seva fonamentació i validesa. Sobre la base d'aquests dos pressupostos, l'historicisme ha volgut, d'una banda, caracteritzar la natura específica de l'objecte del coneixement històric, de les ciències de l'esperit i de les ciències culturals (individualitat); i, per una altra, evidenciar quins són els instruments que la mateixa emprava (hermenèutica, comprensió, biografia). La individualitat és la naturalesa de l'objecte del coneixement històric, oposada al caràcter genèric, uniforme i repetit dels objectes del coneixement natural. El comprendre és l'operació fonamental del

coneixement històric, entès com la capacitat de descriure les singularitats històriques.

L'historicisme també s'ha preocupat pel caràcter teleològic i axiològic entorn del problema del coneixement històric. En aquesta filosofia (Escola de Baden) s'ha considerat freqüentment el problema de la relació existent entre el succeir històric i els fins, els valors o els ideals que els homes tracten de realitzar en la història i que marquen el rumb de l'esdevenir històric. Així doncs, una teoria dels valors i de les concepcions del món sol ser part integrant de les filosofies historicistes. Els el cas dels autors que estem estudiant en aquest treball. Efectivament, amb aquests caràcters, Rickert i Dilthey s'erigeixen en dos dels màxims representants de l'historicisme. Rickert desenvoluparà un historicisme sobre la base de la filosofia de la cultura, d'una teoria de les concepcions del món i, sobretot, d'una teoria del valor, essent central el concepte d'*avaloració*; Dilthey, per la seva banda, ho farà sobre la base del seu *vitalisme* i de la seva nova psicologia (descriptiva, comprensiva, analítica i no causal oposada a la psicologia explicativa i causal pròpia de les ciències de la natura), que cercarà comprendre l'estructura teleològica de la vida anímica.

Rickert no se n'ocuparà directament del tema educatiu, no obstant això, amb les seves reflexions axiològiques sobre el món de la cultura i les concepcions del món, s'erigirà en el referent de les pedagogies axiologistes de Cohn i Messer. Dilthey, per la seva banda, sí se n'ocuparà del tema educatiu, cercant demostrar la impossibilitat de trobar fins educatius de validesa general, fins transcendents, universals i permanents per a la pedagogia.

Spranger, Nohl i Flitner desenvoluparan les pedagogies culturalistes, prenent a Dilthey com a pressupost de les seves reflexions pedagògiques.

A Spranger la psicologia comprensiva li servirà per estudiar la vida anímica en relació amb els valors. A partir d'aquesta relació sorgiran els tipus ideals que, al mateix temps, li serviran per fonamentar les distintes concepcions del món. La missió de l'educació és la transmissió de la cultura que l'educand rep a través de la seva psicologia i assumeix dins un context ètic i cultural. La pedagogia és una ciència de l'esperit i de la cultura que ha de desembocar en una pedagogia de la comprensió, és a dir, en una pedagogia científica. Per a Nohl l'educació és l'aspecte subjectiu de la cultura; la pedagogia constitueix un sistema cultural relativament autònom, independent dels subjectes que participen en ell, regit per una idea pròpia, que actua en tota acció educativa, i que, no obstant això, només és comprensible en el seu desenvolupament històric. Flitner accentua l'aspecte existencial en l'educació como a part de la vida amb valor propi. La ciència pedagògica, essencialment, roman sempre com un filosofar dins la circumstància educativa, si bé com una part independent d'aquest filosofar, sense dependència de l'Ètica, de la Lògica o de la Metafísica.

Per a Cohn la pedagogia depèn bàsicament de la filosofia; la finalitat de l'educació consistirà a donar sentit a la vida, la qual cosa s'aconsegueix facilitant als alumnes la seva incorporació al món de la cultura a través del seu servei a la comunitat. Per a Messer educar és transmetre a les noves generacions els valors en què es manifesta la cultura; aquesta ha de formar part fonamental en la

reflexió filosòfica, per la qual cosa acabarà fent dependre la pedagogia de la filosofia de la cultura.

Els uns i els altres, com veurem, supeditaran i subordinaran la teorització pedagògico-educativa a la reflexió filosòfica, fent de l'educació i de la seva ciència un fet transcendent, la qual cosa lluitarà, irremissiblement, la possibilitat d'una correcta conceptualització del fet educatiu, és a dir, d'una vertadera teoria de l'educació autònoma i de base científica. En aquest sentit, la teoria serà fruit de les concepcions filosòfiques de cadascun d'aquests autors o, si es vol, de les seves creences, ideologies i subjectivitats (idealisme crític o neoidealisme kantian), preocupant-se molt més pel transcendental tema d'allò ontològic en educació (les finalitats i els valors que l'home ha de desenvolupar a través de l'educació, és a dir, el tipus d'home ideal cap al qual ha de dirigir-se l'educació), que per la realitat fàctica i material de l'educació (saber per fer, pràctica, tècnica i metodologia, és a dir, com aconseguir en la realitat el tipus d'home que es cerca, així com la reflexió sobre les actuacions realitzades).

**E. RICKERT**

**L'HISTORICISME I LA TEORIA  
DELS VALORS**

## **E. RICKERT**

### **L'HISTORICISME I LA TEORIA DELS VALORS**

Rickert comença les seves reflexions historicistes preguntant-se pel paper que ha d'exercir per a la història, i el seu coneixement, la psicologia explicativa i causal (naturalista); les ciències històriques, ens dirà, quan estudien processos culturals, han d'ocupar-se també de la vida anímica i espiritual. Per explicar psicològicament la naturalesa de l'ésser psíquic, haurem d'indagar les seves lleis universals; ara bé, si el que volem és conèixer psicològicament la vida de l'ànima espiritual en la història, el que haurem de fer és reviure-la en el seu transcurs individual, particular i concret, és a dir, com a coneixement històric, el qual no pot procedir mai pel camí de la generalització<sup>49</sup>. L'enllaç o nexa d'unió entre la psicologia i la història sorgeix de la mateixa exposició del que és individual que no pot prescindir dels conceptes universals, perquè els últims components de tota exposició, si la volem anomenar científica, han de ser universals i sols universals. Ara bé, aclara Rickert, només es tracta de l'ocupació, per part la ciència, del que és universal per a l'exposició de la individualitat, i només per a aquest fi.

Aquesta preocupació i ocupació pel que és universal és

---

<sup>49</sup> Rickert no ens està dient que no existeixi relació entre la psicologia científica generalitzadora i la ciència històrica. El coneixement històric del passat, fet, en la majoria dels casos, sense coneixements de psicologia científica, pot perfeccionar-se mitjançant la psicologia generalitzadora. Fins a quin punt és això possible? Per a Rickert això no cal dir-ho partint de punts de vista lògics; i no hi ha per què sospesar les distintes eventualitats, fins que la història no estigui enllaçada amb la psicologia científica més estretament. Per donar una passa més endavant en el coneixement lògic, el que hem de fer és suposar un màxim d'aprofitament, per part de l'historiador, dels coneixements que la

important a nivell semàntica perquè l'historiador usa en les seves investigacions les significacions universals de les paraules que troba ja fetes i que s'apropia en aprendre l'idioma, molt abans de dedicar-se, fins i tot, a cap mena de treball científic. Els conceptes precientífics són imprecisos i indeterminats, pròpiament no són conceptes, per la qual cosa la ciència de la història ha d'anar augmentant el seu caràcter científic, substituint per conceptes científics aquestes precientífiques significacions universals de les paraules que necessita emprar per exposar els processos històrics individuals. Rickert, per tant, prendrà de la psicologia els conceptes científics que substitueixin les precientífiques significacions de les paraules. La psicologia, consegüentment, pot arribar a ser una ciència auxiliar de la història; no obstant això, és necessari afirmar, estrictament, l'abast que té aquest resultat per a la teoria de la ciència.

L'historiador no es limita, ni de bon tros, a l'exposició de la vida anímica; els homes dels qui parla posseeixen també natura i, per consegüent, es determinen per la influència d'altres natures que els envolten. Si no hi hagués referència al món natural, cap exposició històrica podria ser intel·ligible. D'aquí es dedueix, doncs, que la psicologia no és l'única ciència generalitzadora de la què podem dir que pot arribar a ser una ciència auxiliar de la història; de fet, en honor a la realitat, qualsevol ciència positiva pot col·laborar estretament amb el saber històric (RICKERT, 1965, 106 i 107). El ben cert, no obstant, és que per a la classificació lògica de les ciències, que ha de fer-se, no respecte als mitjans, sinó a les

---

psicologia científica li proporciona, i considerar després què pot i què no pot

finalitats, res d'això té una importància fonamental, perquè es refereix a la major o menor exactitud dels elements amb què la història construeix les seves exposicions individualitzadores, i per molt que arribi l'historiador a utilitzar les ciències generalitzadores mai podran aquestes ser fonamentals per a ell al mode com ho és, per exemple, la física mecànica per a les ciències generalitzadores del món dels cossos (material).

El procedir generalitzador de les ciències naturals no ens diuen res sobre el principi que segueix l'historiador en la seva conceptualització individualista, és a dir, sobre la manera com ha de triar aquests elements i compondre amb ells els conceptes pròpiament històrics. La història, com a ciència, no consisteix en una narració o descripció de la individualitat considerada, simplement, com el que tenen de diferent de totes les altres. També la història està dirigida per determinats punts de vista des dels quals utilitza els seus elements conceptuals, ja siguin precientífics o científics. Aquests punts de vista no pot prendre'ls ni de la psicologia, ni de cap altra ciència generalitzadora; i aquesta és la circumstància decisiva per a la relació lògica entre la psicologia i la història (RICKERT, 1965, 110). Per dividir les ciències en dos grans grups, segons les seves direccions lògiques fonamentals, hem d'afegir a les diferències formals les diferències materials.

La contraposició dels conceptes de natura i història, en el seu sentit purament lògic, serveix tan sols per posar clarament de manifest com és d'insostenible la tradicional opinió de què tots els conceptes científics són universals i que, per tant, la història, quan

---

oferir la psicologia a la història (RICKERT, 1965, 103 a 105).



exposa la vida anímica, no és més que una psicologia aplicada. D'altra banda, el concepte de la individualització no fa més que proposar-nos un problema i no ens proporciona el concepte positiu del mètode científic de la història, com ocorre per a les ciències naturals en el concepte de la generalització. Si a la realitat, referida al que és universal, l'anomenem *natura*, això posa de manifest quin és el principi de la conceptualització en la ciència natural. No obstant això, si a la realitat, referida al que és particular, l'anomenem *història* amb això no n'hi ha prou per penetrar en l'estructura lògica de la seva conceptualització. Semblaria que el problema de la ciència històrica hagués de ser el d'exposar, sense cap principi de selecció, la realitat individual de què se n'ocupa, tal com ella és o hagi estat, de la qual cosa resultaria que la història hauria de donar-nos una reproducció o còpia fidel de la realitat, en el sentit estricte de la paraula. Aquest problema, com podem veure, està, en si mateix, ple de contradiccions.

Per formar conceptes i poder proporcionar un coneixement clar i científic, la història també ha de traçar límits en el continu fluir del succeir real, i transformar la seva inaprehensible heterogeneïtat en una aprehensible discreció. Aquí resideix, de fet, el veritable el problema del mètode històric que no és possible solucionar amb l'única distinció windelbandiana entre nomotètic i idiogràfic (RICKERT, 1965, 111 i 112). Si la història ha d'exposar el que és singular serà necessari preguntar-se com pot arribar a ser una ciència. Es tracta del problema de la conceptualització<sup>50</sup> històrica, és a dir, de descobrir el principi director d'aquells conceptes el

contingut dels quals és particular i individual. De la contestació a aquesta pregunta depèn, ens diu Rickert, no sols el coneixement del caràcter formal de la ciència de la història, sinó també la justificació de la divisió establerta entre les ciències naturals i les ciències culturals.

Per a Rickert tal divisió queda justificada si pot demostrar-se que el mateix concepte de *cultura* que li va servir per separar els dos grups d'objectes de les ciències particulars, és el que determina també el principi de la conceptualització històrica o individualitzadora<sup>51</sup>. Per arribar a la dita connexió serà necessari interrogar-se pels objectes que volem conèixer, no sols al mode naturalista, sinó comprendre també en la seva individualització històrica. Trobarem que les realitats en què no resideixen valors, les realitats que considerem com a natura, només tenen, en la majoria dels casos, un interès naturalista en sentit lògic, i que en aquestes realitats la configuració singular no ens interessa en la seva individualitat, sinó com a exemplar d'un concepte més o menys universal. És molt distint en els processos on l'interès es dirigeix, a més a més, al particular i individual i al seu curs singular, és a dir, quan volem conèixer-los també en la seva individualització històrica.

La significació cultural d'un objecte, en tant que és considerat com un tot, no està en el que aquest objecte té de comú amb altres realitats, sinó, precisament, en el que el distingeix de les altres realitats; la realitat que considerem des del punt de vista de la seva

---

<sup>50</sup> Rickert entén per *conceptes* tota composició o reunió dels elements científics essencials d'una realitat donada.

relació amb els valors culturals, ha de ser vista sempre en el sentit del que és particular i individual. És més, freqüentment succeeix que la significació cultural d'un procés augmenta en la mateixa mesura en què el respectiu valor cultural està enllaçat exclusivament amb la seva configuració individual. El mètode històric individualitzador és, doncs, l'únic adequat per tractar el procés cultural. Considerat com a natura, reduït a conceptes o lleis universals, el procés cultural seria un exemplar més d'una espècie, sense cap altra particularitat; qualsevol altre exemplar de la mateixa espècie podria ocupar el seu lloc, i per això el seu estudi, si es fa des del punt de vista naturalista o generalitzador, és insuficient per si sol. La significació cultural d'un objecte no descansa en la multiplicitat individual que ostenta tota realitat, i que mai podem conèixer i exposar, precisament, perquè és inabastable.

Des del punt de vista de la ciència cultural, la qüestió es refereix només a una part de l'objecte individual que esteim estudiant històricament i, en aquesta part estudiada, només ens interessa el que resideix en ella, que per la seva especificitat per a la cultura, fa que el procés cultural es converteixi en un fet històric individual, en el sentit d'únic, peculiar, irrepetible i insubstituïble per cap altra realitat. L'historiador no exposa res del que el seu objecte té de comú amb els altres exemplars de la seva espècie, al mode como ho fa la ciència natural (RICKERT, 1965, 125 i 126). Per a les ciències històriques dels processos culturals la realitat també es divideix en elements essencials i elements no essencials, en

---

<sup>51</sup> Aquí es manifesta la connexió que existeix entre el *principi material* i el *principi formal* de la divisió, comprenent d'aquesta manera l'essència de la ciència cultural històrica (RICKERT, 1965, 123 i 124).

individualitats que tenen una significació històrica i individualitats que simplement són expressió del simple diferenciar-se de les altres. Cal distingir, per tant, dues espècies en el que és individual: una, el simple diferenciar-se d'altres realitats; i, l'altra, la individualitat en sentit estricte, és a dir, històric. La primera espècie d'individualitat és la de la realitat mateixa, que no entra a formar part en cap ciència; la segona espècie d'individualitat és una determinada concepció del que és real, i pot ser abastada en conceptes i, per tant, la que importa veritablement a la ciència històrica.

Entre la inabastable multitud dels objectes individuals, l'historiador es fixa només en aquells que, en la seva peculiaritat individual, o bé encarnen valors culturals, o bé estan en relació amb aquests; després, de la inabastable multitud que cada objecte singular li ofereix en la seva diversitat, l'historiador tria només aquells trets on resideix la seva significació per al desplegament de la cultura, i en aquests trets consisteix la individualitat històrica, a diferència de la mera diversitat. El concepte de cultura proporciona, doncs, el principi de la selecció del que és essencial per a la conceptualització històrica, d'igual manera que el concepte de natura, considerada com la realitat des del punt de vista del que és universal, proporciona el principi de selecció per a les ciències naturals. Així doncs, només els valors que resideixen en la cultura i la referència a ells són els que constitueixen el concepte d'una individualitat històrica apta per ser exposada (RICKERT, 1965, 126 i 127).

Si considerem quant existeix, sense donar-li cap significació ni

referència als valors, llavors cada cosa en el món té la seva història, el seu curs singular, igual que cada cosa té la seva natura, podent-se incloure en conceptes universals o lleis. Ara bé, la circumstància que no poguem ni volguem escriure més que la història dels homes, demostra que ens dirigeixen certs valors i que sense ells no hi hauria ciència de la història. Els processos culturals, si es distingeixen del processos de la naturalesa, pel que fa a la seva elaboració científica, és només pel punt de vista dels valors. Només d'aquesta manera, i no per una espècie particular de realitat, es fa intel·ligible el contingut dels conceptes culturals, sempre individuals, a diferència del contingut dels conceptes naturals, que sempre són universals. És més, per fer que ressalti amb major claredat la dita distinció, haurem de caracteritzar explícitament el procediment individualitzador històric com un procediment *avaloratiu*, en oposició a la ciència natural, que és una investigació encaminada a descobrir les connexions legals dels conceptes universals, sense preocupar-se dels valors culturals (RICKERT, 1965, 130 a 132).

L'*avaloració* és la referència dels objectes històrics als valors que resideixen en els béns de la cultura; si falta aquesta referència, llavors els successos manquen d'importància i no tenen cabuda en l'exposició històrica. Ara bé, en les ciències particulars ha d'excloure's tot punt de vista valoratiu, perquè ha de limitar-se al que és real, al que es pot veure i tocar; l'historiador, per la seva banda, no ha de decidir si les coses són o no són valuoses, tan sols ha de limitar-se a exposar el que realment ha estat, perquè en un teòric i no un pràctic. Els valors no són realitats, ni físiques, ni psíquiques, la seva essència consisteix en la seva vigència, no en la

seva facticitat. Ara bé, el ben cert és que els valors s'enllacen amb les realitats; en primer lloc, pot el valor residir en un objecte, transformant-lo així en un bé, i pot a més a més anar unit a l'acte d'un subjecte de tal sort que aquest acte es transformi en una valoració. Els béns i les valoracions, no obstant això, poden estudiar-se demanant per la vigència dels valors que van units a ells, tractant d'establir, a continuació, si un bé mereix tal nom o si una valoració s'ha verificat amb justícia. Això ho fem quan volem prendre una actitud pràctica respecte als objectes.

Les ciències culturals històriques, quan investiguen béns i homes que expressen valoracions sobre els dits béns, no poden donar respostes a tals preguntes; si les donessin, acabarien formulant valoracions, i valorar els objectes no pot ser mai una concepció històrica. El procedir avaloratiu, si ha d'expressar bé l'essència de la història com a ciència teòrica, ha de distingir-se clarament del procedir valoratiu. Per a la història els valors entren en consideració tan sols en quant que són, de fet, valorats per subjectes i, per aquests, en quant que hi ha certs objectes que, de fet, són considerats com béns. Malgrat la història tengui a veure amb els valors, no per això és una ciència valorativa, tan sols es limita a establir el que és i, per tant, revalorar i valorar no constitueixen un únic i mateix acte de judici. Al contrari, en la valoració pràctica i en l'avaloració teòrica hi ha dos actes diferents en la seva essència lògica.

L'avaloració teòrica roman en el terreny de la comprovació dels fets, cosa que no succeeix en la valoració pràctica. És un fet que els homes cultes o civilitzats reconeixen determinats valors com a tals i

aspiren a produir béns en els que els dits valors resideixen. Només referint-se a aquest fet, i no a la vigència dels valors, que no té ell que investigar, ja que és un especialista de la ciència empírica, poden dividir-se per a la història les realitats en elements essencials i elements no essencials. Encara que ni un només dels valors valorats per l'home civilitzat hagués de tenir vigència, independentment de la valoració, continua sent correcte que per a la realització dels valors, és a dir, per a la producció dels béns on aquests valors resideixen, només una determinada selecció d'objectes importa, i en cadascun d'aquests objectes, al seu torn, només una determinada part del seu contingut ha de prendre's en consideració.

Així doncs, per a l'historiador n'hi ha prou amb establir una avaloració o referència teòrica dels objectes als valors perquè es produeixin individualitats històriques; no sols és històricament important i significatiu el que fomenta la realització de béns culturals, sinó també el que ho impedeix. L'única cosa que pot excloure's de la història, per no ser essencial, és el que es manifesti indiferent als valors, allò que estigui lliure de valors culturals. En aquest sentit, haurem de dir que el valor objectiu no l'interessa a l'historiador en quant tal, no necessita preguntar-se per la seva vigència i, precisament per això, la possible diferència del conjunt dels punts de vista directius en l'avaloració, que serveixen a l'historiador per considerar teòricament l'objecte, pot ser motiu de què la significació de l'objecte sigui diferent per a les distintes exposicions particulars, dirigides per diferents valors culturals (RICKERT, 1965, 135 i 136).

Al que s'ha dit fins ara és necessari fer-li una observació de caràcter terminològic. És habitual anomenar teleològiques, com ho fa en Dilthey, a les consideracions fetes des del punt de vista dels valors, per la qual cosa, en la història, podria parlar-se d'una conceptualització teleològica, en comptes d'avalorativa. En aquesta circumstància caben dues alternatives: o bé, fugir d'un vocable tan exposat a falses interpretacions, o bé, indicar i limitar exactament la seva significació. No sols cal distingir estrictament entre l'avaloració teòrica i la valoració pràctica, sinó que també cal evitar que es formi l'aparença de què, per mitjà d'una conceptualització teleològica en la història, s'expliquen les coses per les finalitats conscients que es proposen les persones de què es tracta. El que s'ha d'evidenciar és el punt de vista metòdic, des del qual la història dóna forma al continu heterogeni de la realitat, demarcant en ell productes individuals (RICKERT, 1965, 139 i 140).

D'altra banda, no ha d'entendre's sota el nom d'història teleològica res que pugui entrar en conflicte amb la concepció causal de la realitat. És erroni reduir les qüestions metodològiques a l'alternativa de causalitat o teleologia. També la història, amb el seu mètode individualitzador i avaloratiu, ha d'investigar les connexions causals que existeixen entre els processos singulars i individuals de les que se n'ocupa; i aquestes connexions causals no coincideixen amb les lleis universals de la natura, encara que per a l'exposició de les relacions causals individuals siguin necessaris els conceptes universals com a elements conceptuals dels conceptes històrics. L'única cosa que importa destacar és que el principi metòdic de la selecció del que és essencial en la història dependeix dels valors,



fins i tot, en la investigació de les causes, en quant que només es prenen en consideració aquelles causes que són significatives per a la realització dels béns; aquesta teleologia no pot, de cap de ses maneres, posar-se en oposició a la causalitat.

Rickert recorreix, com a exemple, al concepte d'*evolució* per posar de manifest, i amb més claredat, l'essència de la conceptualització avalorativa, doncs, només amb la seva ajuda poden exposar-se els processos històrics com a estadis d'una sèrie evolutiva. El concepte multívoc d'evolució està dominat, en la història, pel mateix principi en el qual hem trobat el punt de vista director de tota conceptualització històrica. En primer lloc, per evolució històrica no podem entendre el que es repeteix un nombre indefinit de vegades perquè l'evolució històrica es refereix sempre a un succeir únic, singular, considerat en la seva peculiaritat; en segon lloc, no podem concebre aquest succeir mateix com una sèrie d'estadis d'una mutació, completament indiferents al valor, sinó que hem de considerar-lo com una sèrie de graus que, referits a un resultat significatiu, es tornen ells mateixos significatius també, per quant l'accent que un succés rep, en ser referit a un valor, es transmet així mateix als seus antecedents.

En aquest sentit, en dirà Ricker, emprem una expressió més comprensiva quan diem que només mitjançant la conceptualització individualitzadora i valorativa neix una història evolutiva dels processos culturals. De la mateixa manera que el valor cultural fa sorgir la individualitat extraient-la de la simple diversitat d'un objecte real, també uneix i compon els elements històrics essencials d'un succeir que transcorre en el temps i es determina per causes,

transformant-los en una evolució individual proveïda de significació històrica. Per a Rickert, l'eficàcia històrica (en funció dels efectes produïts), no pot ser el principi conductor de la ciència històrica. Amb l'ajuda del concepte de l'evolució històrica, el nostre autor creu poder determinar el grau de veracitat dels pressupostos de la concepció que ressalta la dita eficàcia històrica.

Certament, la importància històrica de molts esdeveniments descansa, en realitat, exclusivament en els efectes que aquests esdeveniments tenen sobre els béns culturals; d'aquesta manera molts cops no es comprèn com pot arribar a tenir importància històrica una cosa o procés que no entra a ordenar-se, com a membre eficient, en una sèrie evolutiva històricament important. No obstant això, ens diu Rickert, la proposició es converteix en falsa en el moment en què s'oposa al criteri de què el valor és el que dóna la pauta en la selecció del material històric. L'eficàcia històrica no pot confondre's amb la mera eficàcia, en general indiferent al valor, és a dir, l'eficàcia per si sola no pot donar-nos mai el criteri per discernir el que és històricament essencial.

Per a Rickert, des del punt de vista històric, *eficaç* és tan sols el succés que produeix efectes històricament importants i rellevants, la qual cosa significa que un valor cultural és sempre el que dóna la pauta per a la selecció del que és històricament essencial. Només quan ja s'hagi determinat, en virtut d'una avaluació teòrica, què és l'històricament essencial, llavors podrà llançar-se una mirada retrospectiva cap a les causes, o mirant endavant, inquirir els efectes posteriors; i només llavors podrà entrar en l'exposició tot allò que, mercè a la seva peculiaritat, hagi tingut per efecte la realització

de l'esdeveniment històricament essencial. En definitiva, dir que la història ha d'exposar el que és històricament eficaç, no és més que una fórmula diferent per expressar que la història tracta dels efectes essencials per als valors culturals (RICKERT, 1965, 142 a 144).

En aquest sentit, Rickert distingeix explícitament, per mitjà de la diferència que existeix entre valoració i avaloració, el concepte d'evolució històrica del concepte de *progrés*. Si la simple sèrie de mutacions presenta poc contingut per poder equipar-se a l'evolució històrica, la sèrie del progrés conté, en canvi, massa. Progrés equival a elevació del valor dels béns culturals, i tota afirmació sobre regressió o progressió implica, per tant, una valoració positiva o negativa. Anomenar progrés a una sèrie de mutacions significa, en molts casos, afirmar que tot estadi successiu realitza un valor en grau superior a l'estadi anterior; i una valoració d'aquesta espècie només pot dur-se a terme enunciant, al mateix temps, alguna cosa sobre la vigència o validesa del valor pel qual es mesura el progrés.

No obstant això, com la història no ha d'inquirir la validesa o vigència dels valors, sinó exclusivament prendre nota que certs valors són, de fet, vàlids, resulta que mai pot decidir si una sèrie de mutacions és una progressió o una regressió. El concepte de progrés pertany, per tant, a la filosofia de la història, que interpreta el sentit del succeir històric respecte als valors incorporats en ell, i, a més, es proposa enjudiciar el passat com valuós o com contrari als valors (RICKERT, 1965, 144 i 145). Com ja hem dit, l'historiador no ha de preguntar per la vigència dels valors que dirigeixen la seva exposició. No obstant això, no haurà de referir els seus objectes a

un valor qualsevol, sinó que suposarà que aquells als que dedica la seva exposició històrica reconeixen com a valors, no aquests o aquells particulars béns, encara que sí els valors universals de la religió, l'Estat, el dret, la moralitat, l'art i la ciència, respecte als quals el que en la història s'exposa adquireix, precisament, caràcter d'essencial.

Per això, Rickert, quan va determinar el concepte de cultura, va accentuar com decisiu per a la demarcació dels processos culturals enfront dels naturals, no sols el concepte de valor, sinó també el fet que els valors culturals eren universals de fet, és a dir, valorats per tots o, com varem veure, almenys exigits com a vàlids a tots els membres d'una comunitat de cultura (RICKERT, 1965, 145). Aquesta universalitat dels valors culturals és la que evita el capritx individual en la conceptualització històrica: sobre ella descansa l'objectivitat dels conceptes històrics. L'històricament essencial no ha de ser important només per a aquest o aquell individu aïllat, ha de ser-ho per a tots. El que aquí ens ocupa és l'objectivitat empírica de la història, és a dir, la qüestió de si l'historiador es reclou i manté en el terreny del que pot ser comprovat com un fet; així les coses, com veiem, l'objectivitat empírica queda assegurada per mitjà de la referència a la *universalitat* dels valors culturals<sup>52</sup>.

Si l'exposició històrica objectiva només pot ser dirigida per valors universalment valorats, sembla donar-se la raó, en últim terme, als que afirmen que no hi ha ciència pròpiament dita del que

---

<sup>52</sup> Que determinats béns són universalment valorats en una comunitat cultural, o que als membres de la comunitat se'ls exigeix que conreïn les realitats en què aquests valors resideixen, és un fet que, en principi, pot comprovar-se com

és particular i individual. Això és exacte en quant que el que és particular ha de tenir, al mateix temps, una importància universal per penetrar en la ciència; d'altra banda, només s'exposa científicament aquell aspecte del que és particular sobre el qual descansa la seva importància universal. És molt important accentuar aquestes dues idees perquè no es produeixi la il·lusió que la història consisteix en la mera descripció de fets singulars; també la història, al igual que passa en la ciència natural, subordina el que és particular a alguna cosa universal; no obstant això, igualment és certa l'oposició entre el procedir generalitzador de la ciència natural i el procedir individualitzador de la història. L'històricament universal no és la llei natural universal o el concepte universal, per al qual tot el que és particular és un cas entre molts altres casos. És el valor cultural, que no pot desembolicar-se més que en el que és singular i individual, és a dir, enllaçant-se amb realitats de tal sort que aquestes es transformen en béns culturals. Si referim una realitat individual a un valor universal, no per això es torna aquella realitat en un exemplar específic d'un concepte universal, el que succeeix és que la realitat individual, en la seva individualitat, es fa important i, aleshores, significativa (RICKERT, 1965, 146 i 147).

---

qualsevol altre fet, i això, ens dirà Rickert, pot bastar-li a l'historiador (RICKERT, 1965, 145 i 146).

## **RESUM**

**Per a Rickert la conceptualització naturalista o generalitzadora no és el resultat del funcionament de categories universals, sinó de l'ocupació de certs mètodes guiats per certs interessos. Podem considerar les coses en la seva concreta peculiaritat, tal com se'ns ofereix cadascuna, o bé en la seva generalitat, com a espècies en què l'individu a penes compta. El valor és qui decideix en cada cas quan hem de cenyir-nos a l'individu i quan al grup. D'aquí dos possibles mètodes: el generalitzador, peculiar de la ciència natural, i l'individualitzador, propi de les ciències de la cultura. Aquests interessos que orienten la metodologia generalitzadora o individualitzadora no són una altra cosa que les distintes concepcions de la realitat, de la vida i del món, és a dir, creences i ideologies. Rickert, d'altra banda, ressalta que per a una classificació lògica de les ciències, el que importa, únicament i exclusivament, són els fins, mai els mitjans que sempre són secundaris o subsidiaris d'aquells. En aquest sentit les ciències positives, en particular la psicologia explicativa i causal, només pot actuar com a auxiliar de la ciència històrica i, en tant que auxiliar, tan sols pot col·laborar en la determinació dels mitjans, mai dels fins. Per a Rickert les ciències de la cultura, que són també ciències històriques, es regeixen pel criteri del valor: només el valor converteix un determinat fet en històricament rellevant. L'essència del valor no és la seva facticitat, sinó la seva vigència, és a dir, la seva significació per al desplegament i progrés de la cultura. Ara bé, el valor mateix escapa a la història, té caràcter ideal, és universal i, segons Rickert, és el que precisament assegura l'objectivitat empírica de les ciències històriques. Per fonamentar aquesta objectivitat i no caure en el relativisme historicista, es recolza en el concepte d'avaloració, és a dir, en la referència teòrica dels objectes històrics que resideixen en els béns de la cultura.**

**Així doncs, Rickert ressalta els fins, fonamentats en valors culturals universals, per sobre dels mitjans, amb la qual cosa s'allunya de la realitat concreta refugiant-se en un idealisme transcendent que ignora la facticitat del món**

**real; i, d'altra banda, la centralitat del concepte de valor i d'avaloració sobre la realitat cultural històrica, acaba sent referida a determinades concepcions del món, és a dir, a determinades creences. Aquest és el bagatge que Rickert aportarà als filòsofs que desenvoluparan les pedagogies axiologicistes, amb la qual cosa la possibilitat d'establir una teoria educativa sustentada en la realitat, amb base científica i preocupada pels mitjans i els mètodes educatius tindrà poques aparences de viabilitat.**

**W. DILTHEY**

**L'HISTORICISME  
PSICOLOGICISTA**



## **W. DILTHEY**

### **L'HISTORICISME PSICOLOGICISTA**

En la primera etapa del pensament de Dilthey comprendre una realitat exterior significava reviure el que l'altre havia viscut i, per tant, equivalia a recrear o reproduir un element mental estrany. El comprendre és, des d'aquest punt de vista, el reviure i el reproduir l'experiència aliena i participar simpàticament en i de les seves emocions. D'aquesta manera es realitza en el comprendre la unitat entre el subjecte i l'objecte que, com ja sabem, és el distintiu de les ciències de l'esperit. Així, el comprendre, ens diu Dilthey, és la troballa del jo en el tu; l'esperit es troba en graus cada cop més elevats de connexió; aquesta identitat de l'esperit en tots i cada un dels subjectes d'una comunitat, en tot sistema de cultura i, en definitiva, en la totalitat de l'esperit de la història, fa possible la col·laboració de les diverses operacions en les ciències de l'esperit. El subjecte del saber és aquí idèntic amb el seu objecte i aquest és el mateix en tots els graus de la seva objectivació.

En *El mundo historico* Dilthey canvia els seus plantejaments i critica aquesta interpretació de la comprensió, per tal de col·locar-la, ara, a l'horitzó del sentit. La comprensió en aquests moments significarà construir la lògica interna de tal sistema espiritual (el de les ciències de l'esperit), és a dir, el conjunt de valors i normes que expressen l'esperit, o, el que és el mateix, a donar-los un sentit coherent. Per a Dilthey l'hermenèutica (DILTHEY, 1978b, 321 a 342) és més que un instrument o una eina epistemològica per a la comprensió i la interpretació, es tracta del mitjà universal de la consciència històrica, per a la qual no hi ha un altre coneixement de

la veritat que el comprendre l'expressió objectiva i en ella la vida (esperit objectivat al llarg de la història).

Per al nostre autor absolutament tot en la història es comprensible, perquè tot en ella és text, és a dir, objectivació de l'esperit cultural (fenomenalització). Aquest canvi, com podem veure, està relacionat amb l'objectivació de l'esperit, amb la realització de l'esperit en el món sensible (DILTHEY, 1978b, 229 a 252). Tot allò en el que l'esperit s'ha objectivat és el regne de les ciències de l'esperit. A aquesta fenomenalització de l'esperit Dilthey l'anomena *esperit objectiu*, distint de l'esperit objectiu hegel·lià; es tracta de l'esperit objectivat, fenomenalitzat, perquè Dilthey escapa dels constructes metafísics, situant-se, simplement, en l'operació d'analitzar el que ens és donat a la història de l'esperit. L'esperit objectiu que, per a Hegel, era la *raó* mateixa convertida en institució o sistema social, per a Dilthey és, simplement, el conjunt de totes i cada una de les manifestacions en què la vida s'ha objectivat en el decurs del seu desenvolupament. Tot el que ha sorgit de l'activitat espiritual i cultural i que, a més a més, porta el caràcter d'historicitat, s'insereix, com a producte de la història, en el mateix món sensible.

Així doncs, com podem veure, no es tracta, per tant, de la raó universal hegel·liana, sinó de la vida mateixa en la seva totalitat (el conjunt vital històric, amb tot el que de racional i irracional té). Aquest esperit objectiu comprèn la filosofia, la llengua, l'art, els costums, les distintes formes i estils de vida, la filosofia, la família, la societat civil, l'Estat i el dret, l'educació, la pedagogia i, en definitiva, totes les formes en què l'esperit s'objectiva i és conegut (totes les

manifestacions humanes de l'esperit i de la cultura)<sup>53</sup>. La comprensió, consegüentment, té a veure amb tot allò on l'esperit ha posat la seva marca axiològica i teleològica. En la *biografia*<sup>54</sup> i, en especial, en l'*autobiografia*<sup>55</sup> es on millor es reflecteix el mecanisme en què s'entrellacen l'experiència viscuda, la comprensió i l'esperit objectiu. En ella podem veure que la comprensió consisteix, partint de les experiències viscudes, en construir el conjunt que les reuneix, i fer emergir una vida orientada cap a un fi, que serà, precisament, el que donarà plena significació i sentit a cadascuna de les etapes parcials, sense la qual cosa mancarien d'aquesta significació. Es tracta, per tant, d'organitzar l'estructura teleològica de la nostra vida, inserint la parcialitat de les nostres actuacions en la globalitat de la nostra vida, orientada, com veiem, cap a una finalitat axiològica, és a dir, cap a un fi moral que sempre es contextualitzarà històricament.

Així doncs, per a Dilthey comprendre equivaldrà a interpretar hermenèuticament la nostra vida, contextualitzant-la històricament; en aquest sentit, sostindrà, al llarg de tota la seva teoria, el valor universal del coneixement històric, dient-nos que qui comprèn el curs de la seva vida és el mateix que el qui la produeix. El mateix home que cerca el conjunt inscrit en la història de la seva vida té en tot allò que sent, els valors de la seva vida; en tot el que ha realitzat,

---

<sup>53</sup> Aquesta concepció remet, com podem veure, més que a l'esperit hegelianà, a l'esperit herderià del poble.

<sup>54</sup> L'antropologia i la psicologia constitueixen el fonament de tot el coneixement històric (DILTHEY, 1978b, 271 a 276).

<sup>55</sup> L'autobiografia, per a Dilthey, és el model del procedir històric; la seva tasca consistirà en superar l'heterogeneïtat dels esdeveniments i de les etapes parcials per fer aparèixer en la seva successió la continuïtat del curs d'una vida.

l'objectiu de la seva vida; en tot el que ha projectat, el pla de la seva vida; en tot el que agafa retrospectivament (la seva evolució), o prospectivament (elaboració de la seva vida i la seva comesa suprema), el conjunt de la seva vida; vida que deu, ara, ser actualitzada i expressada. L'historiador fa que tots els moments de la seva vida s'actualitzin en el record i accentua els moments que va experimentar com a importants, deixant la resta en l'oblit (una mena d'amnèsia espiritual). Així, com podem veure, els problemes més immediats de la confiscació i de la presentació del conjunt històric queden, almenys en part, resolts per la vida mateixa. El conjunt total de la vida es forja a través de la manera com són concebudes (interpretades) les experiències viscudes, quedant, el present i el passat, reunits en una significació comuna, dintre de l'estructura teleològica de la vida històrica.

Entre aquestes experiències viscudes, aquelles que revesteixen per si mateixes, i per al conjunt de la vida, d'una significació particular, es conserven en el record, extrems del flux infinit de l'esdevenir històric (una mena de darwinisme de la consciència espiritual). Com veiem, podem dir que tot conjunt es forma en la vida a partir dels seus diversos moments històrics; si bé, no tots els moments vitals, sinó tan sols aquells que per a l'historiador són significatius, doncs la resta, com hem vist, són oblidats<sup>56</sup>. Dilthey parteix de la vida i la vida mateixa està referida a

---

En aquest sentit, podem dir que comprendre equival a interpretar (DILTHEY, 1978b, 215 a 228).

<sup>56</sup> Aquí es pot veure el procediment a través del qual Dilthey ha pogut arribar a fonamentar l'edifici de la seva filosofia crítica, per mitjà d'una filosofia de la vida, en concebre com a vida la totalitat del món de l'esperit. Si el model de

la reflexió, doncs la vida mateixa conté saber; la simple interiorització que caracteritza la vivència conté una mena de volta de la vida sobre si mateixa (ens permet guardar una certa distància sobre els fets particular de la nostra pròpia vida). De la mateixa manera, podem dir que també el significat s'explica pel propi nexa vital. El que fa possible aquesta reflexió és el distanciament, una certa llunyania respecte al nexa del nostre propi fer.

Abans de tota objectivació científica el que es forma és una concepció natural de la vida sobre si mateixa de tal forma que llenguatges, llegendes, costums, educació o art són formes d'expressió de la vida, conformacions de l'esperit objectiu (tot el que s'ha objectivat al llarg de la història). En les dites objectivitats de l'esperit, l'individu s'eleva per sobre de la seva pròpia singularitat; en la contemplació i en la reflexió pràctica es mostra la mateixa tendència de la vida, l'aspiració a l'estabilitat, a l'equilibri, a la sinèrgia espiritual. Per això, precisament, Dilthey pot entendre l'objectivitat del coneixement científic i de l'autorreflexió filosòfica com una realització suprema de la tendència natural de la vida. L'un i l'altre coneixement s'eleva per sobre de la contingència subjectiva del propi punt de partida i, fins i tot, de la tradició que li és assequible, per aconseguir així l'objectivitat del coneixement històric.

Dins d'aquest coneixement històric, al camp de les ciències de l'esperit, trobem la pedagogia (la ciència de l'educació). Els sistemes pedagògics, ens dirà Dilthey (DILTHEY, 1965, 11; 1968,

---

l'autobiografia apareix com el prototip de la història, la història pot ser pensada com una variant de l'autobiografia.

11 i 12), que en l'actualitat (en el seus temps històric) es presenten a Europa pretenen, partint de principis directius, determinar amb validesa general el fi de l'educació per a la formació cultural de pobles i èpoques molt diferents, així com per determinar el valor de les matèries d'ensenyament per a aquesta i la significació de les seves estructures en les diverses escoles (DILTHEY, 1968, 14). Tals plantejaments, per al nostre autor, han de ser examinats críticament, ja que les seves aspiracions fomenten la tendència radical a imposar en l'organització escolar un ideal uniforme, sense tenir en compte les diferències entre les distintes nacions i les diferents necessitats de la pluralitat i diversitat d'Estats i de formes de governament. Una teoria pedagògica així entesa, ens dirà Dilthey, es converteix en un radical perill per a l'ensenyament, per a l'educació, per als homes i per als pobles (DILTHEY, 1965, 11 i 12).

Des d'aquesta perspectiva, la solució del problema plantejat per la crítica dels sistemes dominants del seu temps, així com la determinació de la validesa general de les regles i postulats pedagògics, es convertirà en l'ocupació i la preocupació diltheyana. Per a això, d'una banda, realitzarà una anàlisi crítica d'aquells sistemes en cadascuna de les seves formes, ja sigui com a conjunt de l'experiència pedagògica viva ordenada per l'art, o bé com a ciència de validesa general basada en l'ètica i la psicologia; i, d'altra banda, realitzarà una construcció sistemàtica del seu pensament pedagògic científic recolzat en l'idea directriu de les teories de les funcions de la societat, de les que l'educació forma part. Tals teories educacionals, ens dirà Dilthey, van passar per un estadi en què van rebre, com a sistemes naturals, una forma rigorosament científica;

cadascun d'aquests sistemes naturals va tractar de derivar de la natura de l'home un concepte amb validesa general d'una funció de la societat i, partint d'aquest concepte, adquirir les regles per a la solució dels seus problemes efectius.

Així, tot seguint aquest camí, van sorgir, per exemple, el dret natural o la teologia natural; un cop que en aquests, i en altres camps de l'esperit, l'escola històrica va descomposar aquests sistemes teòrics i va indicar el començament de la seva nova estructuració i ordenament, es tractava, segons Dilthey, de què la pedagogia, de que la ciència de l'educació, també abandonàs el seu sistemàtic retràs, i utilitzàs la suma de coneixements que li oferia el procedir de l'escola històrica. En aquest sentit, Dilthey ens proporciona un petit esquema històric de l'evolució del problema; així ens dirà, tot fent una petita història de les idees educacionals, que el pas des d'una didàctica científica a una pedagogia científica<sup>57</sup> es va realitzar en el segle XVIII, de Comenius a Herbart. La teoria del mètode va provocar, en totes parts, l'esperit de l'experiment. L'assaig pedagògic es convertiria en la força impulsiva en el moviment educacional, enmig del qual es troba Comenius, i que només trobarà el seu terme en les aportacions educacionals de Pestalozzi i de Fröebel.

L'assaig pedagògic no ha de ser realitzat sense una idea directriu, sense una força motora que l'orienti, doncs, en cas

---

<sup>57</sup> Efectivament, Lluís Vives, en els començaments del segle XVI i Comènius, al començament del XVII, van assentar les bases de la pedagogia científica, des de la praxi, fundada en la filosofia de la natura. La lletra de la didàctica magna de Comènius, impregna les idees dels autors dels segles XVII i XVIII, fins que Rousseau i Pestalozzi aboquen a les seves obres idees de les què es poden extreure principis per edificar un sistema científic de la pedagogia.

contrari, mancaria de sentit; els assajos educacionals d'aquesta època, ens dirà Dilthey, estaran dirigits per la idea propulsora de què ja ha passat l'època de l'exaltació de la gramàtica, i que l'esperit científic ha d'arribar a dominar, igualment que en les ciències naturals i com succeeix en moltes de les ciències de l'esperit, en el camp de l'obra educativa. Altres assajos van ser dirigits per la idea de descobrir el desenvolupament natural de l'educació, com succeeix en Rousseau, a través del seu naturalisme pedagògic a *El Emilio*. Autors com Basedow i Salzmann també comprovaran en la realitat l'assaig realitzat en el seu pensament educacional. Els cursos sobre pedagogia de Kant, ens dirà Dilthey, són el més clar exponent, la més nítida i clàssica expressió en la teoria educativa d'aquesta pedagogia experimental. Ara bé, per al nostre autor, l'home que va aplicar l'experiment pedagògic a les condicions més simples, i al mateix temps més difícils, de mode més immediat i humil, va ser Pestalozzi, la qual cosa va augmentar els desitjos d'experimentar sota la idea pestalozziana de l'ensenyament intuïtiu.

La instrucció pública, ens segueix dient Dilthey, rebrà en aquest segle un principi director clar i modern: la formació de l'individu per a la seva *perfecció* i la seva *felicitat*. Aquest principi va ser expressat teòricament per Locke i per Rousseau (DILTHEY, 1965, 16 i 17). Aquest assaig metòdic, partint de l'experiència, va ser acompanyat pel creixement de la *psicologia empírica* (psicologia causal naturalista), que va permetre establir la coordinació en les experiències. En aquest camp es va demostrar, també, que les ciències particulars de la societat només van poder fer progressos reals quan es va desenvolupar una anàlisi psicològica cabdal (des



de Locke i Espinosa); a partir dels seus resultats era ja possible posar connexió i vida en els fets aïllats. D'aquesta situació va sorgir el començament d'una *pedagogia sistemàtica*. En els últims decennis del segle XVIII es desenvoluparen sistemes de pedagogia responent a aquesta situació: Trapp (*Ensayo sobre pedagogía*), Niemeyer (*Principios de educación y instrucción*), Schwarz (*Pedagogía*), entre d'altres. Tots aquests autors reuneixen, des del punt de vista regnant en l'època, les experiències de la perfecció, com el fi de l'home, en teories artístiques (l'educació com un art que cal sistematitzar i ordenar en conceptes clars), representant el primer estadi de la pedagogia sistemàtica. En aquesta pedagogia domina l'experiment pedagògic i l'experiència pedagògica viva (DILTHEY, 1965, 17 i 18).

Aquests autors van percebre, amb total claredat, ens segueix dient Dilthey, les dificultats que feien impossible una solució real al problema de la teoria pedagògica. La pedagogia era subsidiària de l'ètica i de la psicologia, doncs rebia de l'ètica el coneixement del seu fi (teleologia), i de la psicologia el dels processos particulars i procedimentals a través dels quals aquesta finalitat podia ser realitzada en la pràctica pedagògica (mètodes). Així, per exemple, Niemeyer, en la seva tasca educacional, no va trobar davant sí més que una ciència pedagògica amb validesa general (DILTHEY, 1965, 121 i 122). En aquest sentit, i pel que fa a la metodologia, la psicologia d'aquells dies a Alemanya era la *teoria de les facultats*, que consistia en una falsa barreja dels productes de la descripció i de l'explicació (metodologia naturalista); aquesta psicologia era incapaç d'establir la connexió entre les experiències psicològiques i,

per tant, només podia mostrar els resultats del seus d'estudis en ridícules fórmules inútils, buides de contingut pràctic (DILTHEY, 1965, 19). Era evident, doncs, que el seu traspassament, sense més criteri, al camp educacional només podia aportar desconcert a la pedagogia.

No obstant això, Niemeyer i Schwarz van intuir que, si bé la psicologia del seu temps estava encara sense desenvolupar, albergava, com a ciència de l'experiència, grans possibilitats de desenvolupament en l'anàlisi dels processos particulars i de la seva connexió; reconeixent, també, que el fi de l'educació havia de derivar-se de l'ètica<sup>58</sup>. No obstant això, en tot obrar, ens dirà Dilthey, fins i tot, en les actuacions educacionals, realitzem fins que es presenten davant la nostra voluntat i que també podem portar-los a la nostra consciència i, per tant, interpretar-los i comprendre'ls. És aquí, precisament, on la ciència de validesa general troba els seus límits. No ens trobem en condicions d'expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen del fons del nostre ser. Aquesta forma essencial de procedir, ens dirà Dilthey, és un fet històric i cultural i, per tant, espiritual. La profunda progressió de la possessió de tot el nostre ser respecte a la realitat, en el concebre, valorar i estructurar, produeix un vertader desenvolupament del ser humà en la història. El que l'home sigui ho sap només en el desenvolupament del seu ser a través dels segles, mai fins a la seva última paraula i tampoc en conceptes de validesa general, sinó només en la vivència que sorgeix del fons del seu ser, a través de la

---

<sup>58</sup> A l'ètica correspon l'ordenació dels conceptes teleològics que han nascut d'una manera natural al camp de l'activitat humana, com a expressió de la finalitat que en ella es troba.

vida, al llarg de la història.

Per això, no hi ha cap dubte per a Dilthey, el fi últim de la vida humana és una representació transcendental que mai no pot ser expressada en conceptes de validesa general, ni el fi de l'educació pot ser reduït a cap fórmula matemàtica o naturalista (DILTHEY, 1965, 20). Amb aquestes dificultats, ens dirà Dilthey, “lucha la ciencia pedagógica; y para el que mira en lo profundo, ésta se ha visto condenada hasta nuestros días a aquella insatisfactoria y noble popularidad que es característica de lo científico malogrado; busca una construcción partiendo de un fin con validez general, y esto es imposible.” (DILTHEY, 1965, 21). D'aquesta manera, la ciència pedagògica es va trobar tancada entre múltiples fórmules ètiques i va recórrer, o bé a l'eclecticisme, o bé a una afirmació mendicant i, alhora, lògicament il·lusòria, del menor de tots els fins reconeguts de la nostra vida: tots volem, almenys, ser feliços i que ho siguin els altres, sempre que no siguem pertorbats per això en el nostres drets individuals i personals.

Aquesta ciència, en vista del seu fi felicitant, havia de prendre els processos i procediments aïllats, per a la realització del seu fi, primer, de la psicologia de les facultats i, després, d'un coneixement causal naturalístic insuficient. Va poder trobar un terreny, més o menys ferm, en la *didàctica* perquè l'anàlisi de la facultat cognoscitiva ja estava relativament madura, no obstant això, no podia donar cap pas segur respecte als problemes centrals de l'educació (els de l'esperit), perquè el coneixement causal dels sentiments i de la voluntat era encara incomplet (DILTHEY, 1965, 21 i 22). Herbart, ens dirà Dilthey, conegut profundament pel

problema pedagògic, va ser el primer que va desenvolupar una teoria de l'educació derivada de l'ètica; i després, per tal de poder exposar en un clar coneixement causal els diversos processos i procediments per a la seva realització, va fundar la seva psicologia; a la fi, va tractar de derivar de l'ètica i de la psicologia un sistema de pedagogia de validesa general: la pedagogia general.

Després, a partir d'ell i al costat d'ell, afectant independència, Beneke va desenvolupar un sistema de psicologia, i basada en ella, com a psicologia aplicada, una pedagogia. Van seguir Waitz i els herbartians menors: "Considero como una aportación permanente de esta escuela el haber reconstruido la inteligencia por el análisis de los procesos, por su conexión causal, el haber encontrado unos fundamentos, y el haber así fundamentado de un modo psicológico más profundo la didáctica del siglo XVII. Las investigaciones sobre el interés, la atención, la sensibilidad y la memoria alcanzan el conocimiento causal, y así nos aproximamos a la época en que los procedimientos de la instrucción reciben aquí un firme fundamento." (DILTHEY, 1965, 22). Aquest començament d'una anàlisi dels processos i procediments té el seu fi clar en el conreu de la intel·ligència per una connexió de processos que corresponen als de la realitat i expressen la seva connexió interior. Aquesta tasca, per al nostre autor, es meritòria i se li ha de reconèixer, sense cap mena de dubte, els seus beneficis per a la ciència de l'educació. Tot i això, és insuficient perquè no arriba a solventar el veritable problema de la ciència pedagògica, en tant que ciència de l'esperit.

Efectivament, el problema de determinar analíticament els processos diversos de l'esperit i la voluntat, pels quals poden ser

formats els desenvolupaments superiors que apareixen en la cultura, es troba concebut amb gran imprecisió donada la situació d'aquesta part de la psicologia, i mai ha estat tractat d'una manera satisfactòria per aquesta escola. La determinació de l'últim fi de l'educació, ens dirà Dilthey, només ha estat exposat per i per a gustos subjectius de sistemes privats en la fórmula rígida de l'imperatiu categòric kantian, en les subtils idees de Herbart, en l'expressió ampulosa de la compenetració de la natura i la raó de Schleiermacher. Totes aquestes determinacions ètiques del fi contenen, tan sols, una part de la veritat, si bé dissolta en l'aigua dels conceptes buits perquè la veritat no té cabuda en cap fórmula. El camí menys feliç, continuarà dient Dilthey, ho han seguit els anglesos; aquests determinen el fi de l'educació per un objectiu de la vida que cap filosofia pot negar; es tracta de l'objectiu més ínfim i materialista de les nostres actuacions, l'*utilitari*, el qual erigeixen en principi rector.

En el sentit utilitarista de la finalitat educacional, ens dirà Dilthey, el pitjor exemple el trobam en la pedagogia spenceriana: “el modelo de tal degeneración se encuentra en Herbert Spencer. Su alumno es como un moderno Robinson en medio de la sociedad. Tiene que aprender fisiología, como lo más importante para él a fin de cuidar de su salud igual que un curandero, y economía política para colocar racionalmente su capital; no se acaba de comprender por qué este fatigado Robinson no tiene que aprender también a guisar en el desierto de la sociedad. Ésta es la interior consecuencia última de tal atomismo utilitario.” (DILTHEY, 1965, 24 i 25). Totes aquestes teories pedagògiques que intenten abastar

fórmules de validesa general, ens dirà Dilthey, són refutades millor quan es conceben històricament com a expressió de l'ideal de vida i d'educació d'una determinada època i d'un determinat poble, perquè han d'expressar la vida d'un grup humà, que viu històricament en un espai i un temps determinats, a través de conceptes de validesa general, imaginant-se que s'han elevat sobre el temps i l'espai, suprimint fictíciament totes les limitacions i condicionaments espacials i temporals.

Per a Dilthey, com podem observar, la ciència pedagògica de validesa general que, partint de la determinació del fi de l'educació, dóna les regles per a l'aplicació d'aquesta, prescindint de totes les diferències de pobles i temps, és una ciència atrasada que pertany al sistema natural pel qual els segles XVII i XVIII volien regular en principis tota la vida de la societat humana: “Inconmovido por el progreso de las ideas mediante las cuales la escuela histórica —y un análisis más profundo de la sociedad aportado por ella— ha desterrado desde hace tiempo este sistema natural y ha aportado una nueva concepción de la vida de la humanidad, este sistema pedagógico constituye una anomalía en el estado actual de la ciencia. El menosprecio con que por esto ha sido tratada hasta ahora la pedagogía por las ciencias emparentadas con ella está justificado en cuanto se refiere a su estudio actual; si se examina su objeto tiene que considerarse como algo extraño el que el arte, el derecho o la religión hayan sido contemplados como los objetos más dignos del análisis científico, y no la educación” (DILTHEY, 1965, 25 i 26).

En definitiva, aquesta ciència pedagògica tracta de dominar per

mitjà dels seus models abstractes i uniformes les grans estructuracions històriques de l'educació, que han sorgit de les profunditats de les diverses cultures; està cega respecte al sentit profund i a la connexió que posseeix la història; d'aquesta manera la ciència pedagògica sacrifica l'estructura i la racionabilitat del que és real als ideals buits dels utilitaris o de l'ethos subjectiu. Enfront d'aquesta situació, es pregunta Dilthey, si hi ha una altra forma de tractar la pedagogia, si és possible elevar-la a la categoria d'una ciència real sense caure en l'engany d'una ciència de validesa general a partir dels fins que es proposa. Dilthey, com ja havíem anticipat, trobarà la resposta en l'estructura teleològica de la vida anímica. Efectivament, en la ciència de l'educació, ens diu Dilthey, l'anàlisi de la connexió teleològica de l'educació ha de ser desenvolupada en una part tancada en si mateixa. Les relacions causals que aquí existeixen poden ser posades en relació amb alguns principis teleològics clars, amb la qual cosa és possible derivar normes concretes d'actuació. Com sigui que aquestes normes procedeixen de la descomposició dels processos aïllats i la seva connexió causal, són especialment indicades per a l'educació.

Aquesta part de la pedagogia ha de realitzar una descomposició causal de tota la connexió teleològica, de tal forma que pugui trobar la determinació pura de la relació amb els principis teleològics. Aquesta anàlisi constitueix el fonament de l'altra part d'aquesta ciència (formal i procedimental), la que analitza les diverses formes de l'educació pública, desenvolupant totes les relacions que poden establir-se entre elles per comparació i altres criteris. Amb els mitjans que sorgeixen d'aquestes operacions,

tracta de conèixer la forma de l'educació pública a què es refereix la connexió finalista, d'una manera tan fonamental i profunda que puguin ser determinades com a punts fixos de referència les seves relacions amb les parts existents del sistema social i amb el nucli valuós de la vida nacional. Partint d'aquí serà possible, ens diu Dilthey, una visió teleològica-causal, mitjançant la qual pugui fundar-se una política pedagògica d'abast nacional (DILTHEY, 1965, 29 i 30).

Com hem dit, és una característica de la connexió teleològica el que les relacions causals existents puguin ser posades en relació amb alguns principis teleològics a partir dels quals sigui possible derivar normes, regles, desenvolupaments, així com la seva exposició en les ciències de l'esperit. És possible trobar en alguna part tal regla i adquirir un principi per a les nostres accions? (DILTHEY, 1965, 31). Dilthey troba aquest principi direccionador en el caràcter teleològic de la vida: només pot trobar-se una regla fundada en si mateixa, si la vida anímica conté una teleologia com a expressió de la voluntat de l'home. Les accions que són conformes a un fi o teleològiques són aquelles que procuren la conservació i l'exaltació de la seva existència i de l'existència de la seva espècie. Aquest caràcter de conformitat a un fi és produït pel coneixement de la connexió causal que existeix entre les funcions del seu organisme, les condicions del món exterior i les seves accions; aquest procés es realitza a través dels sentiments que estan units a les nostres condicions i que només són rectificats a poc a poc per la intel·ligència.

Els sentiments sorgeixen, d'una part, de les imatges,



representacions i idees; i, d'una altra, de les accions (DILTHEY, 1965, 31 a 33). L'estructura de cada part del món espiritual està condicionada, d'una banda, per la connexió que existeix entre el caràcter teleològic de l'estructura de la vida anímica, per l'exigència de perfeccionament i per la seva expressió en les normes; i, d'altra banda, pel desenvolupament disposat en aquest caràcter teleològic. Així doncs, com podem veure, teleologia, perfecció i desenvolupament constitueixen el caràcter del món espiritual, que el distingeix de l'ordre natural (DILTHEY, 1965, 33 i 34). El principi fonamental d'una pedagogia consisteix, doncs, en què la vida anímica té una teleologia interna i, per tant, una perfecció que l'és pròpia. Conseqüentment, és possible donar normes per a aquesta perfecció i que es desenvolupin regles de com aconseguir-la per mitjà de l'educació. La demostració d'aquest postulat ha de ser donada per l'anàlisi de la vida anímica (psicologia comprensiva), sense possibilitat d'introduir cap tipus d'hipòtesis metafísiques (DILTHEY, 1965, 37 i 38). A partir del desenvolupament d'aquest principi estructurador teleològic és possible desenvolupar el model per a una educació nacional contextualitzada en un espai i temps concrets.

Per educació entén Dilthey l'activitat planejada mitjançant la qual els adults tracten de formar la vida anímica dels éssers en desenvolupament. L'expressió s'usa també en sentit més ampli quan es designa una activitat planejada que es dirigeix a un altre fi i acull, com a accessòria, a l'educació (DILTHEY, 1965, 45). No obstant això, l'educació, en sentit estricte, es limita a l'activitat planejada i intencional, en tant que amb aquesta expressió es

designa un sistema d'activitat tancat en si mateix. Només en aquest sentit es pot presentar la pedagogia com a ciència teòrica d'un sistema delimitat. L'educació és la influència intencional sobre la generació en desenvolupament, que vol donar als individus no desenvolupats una determinada forma de vida, un determinat ordre de les forces espirituals. L'ideal d'educació que desitjaria realitzar està condicionat sempre històricament. Per això no pot tenir validesa general cap temptativa de definir el fi moral de la humanitat i de derivar d'ell el fi de l'educació.

De la naturalesa del quefer educatiu només pot derivar-se, amb validesa general, els camins pel quals pot conduir-se, segons les lleis de la vida anímica, la perfecció dels processos psicològics que són necessaris per a una vida valuosa. Els postulats i regles que sorgeixen així de l'aplicació de la psicologia a la pedagogia no poden estar sotmesos a cap gènere de dubte, es tracta de les normes. No obstant això, de les condicions d'un poble i d'una època sorgeixen ulteriors condicions, que han de ser directives per a la fixació de tals plans, conforme a la relació general que existeix entre la forma de vida d'un temps i d'un poble i la seva educació. En definitiva, per a Dilthey, no hi ha ciència alguna de la pedagogia amb validesa general, des de la qual pugui decidir-se la solució dels problemes d'ensenyament per a tots els pobles i tots els temps. L'educació i la seva ciència teòrica, estan afectades d'historicitat i, com a conseqüència insoslajable, se les ha de contextualitzar (DILTHEY, 1965, 125 i 126).

## RESUM

Dilthey pretén captar la realitat interior del subjecte, el seu principi vital, com a informador de l'ésser total. La filosofia diltheyana i la seva concepció pedagògica fugen del psicologisme explicatiu i causal naturalista que es perd en la suma d'elements. Per superar-la farà ús de la seva nova psicologia comprensiva, descriptiva, analítica i no causal. Comprendre no és només conèixer al subjecte i els mecanismes pels quals es regeix; també és la construcció de la lògica interna del món històric, és a dir, el conjunt de valors i normes que expressen l'esperit. La seva psicologia comprensiva acabarà sent una hermenèutica de la vida. Vitalisme és la paraula que millor descriu i defineix l'historicisme diltheyà. La vida és el punt de partida de les seves investigacions i la vida, com a reflexió sobre ella mateixa, ens ofereix el saber necessari del coneixement històric que ha de posseir, d'altra banda, valor universal. L'objectivació del coneixement científic de la història sorgeix de la concepció natural que la vida té sobre si mateixa i de la reflexió filosòfica sobre els problemes vitals que en ella es troben. Coneixement científic i reflexió filosòfica superen la contingència subjectiva del punt de partida i de la tradició per aconseguir l'objectivitat del coneixement històric. L'esperit objectivat és el conjunt de les manifestacions en què la vida s'ha objectivat en el curs del seu desenvolupament, és a dir, tot allò axiològic orientat a un fi. L'educació, l'activitat planejada mitjançant la qual els adults tracten de formar la vida anímica dels éssers en desenvolupament, és una peça clau en aquest esperit objectivat. Per a Dilthey no és possible una ciència pedagògica amb validesa general que, partint dels fins, vulgui extreure les regles i metodologies per a la seva actuació. No és possible expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen dels més profund de l'esperit humà (emocions, sentiments i sensacions que són ordenats per la intel·ligència d'acord amb l'estructura teleològica de la vida). El fi últim de la vida és una representació transcendent que mai pot ser expressada en conceptes de validesa universal, ni el fi de l'educació pot ser reduït a cap fórmula. Des d'aquesta

**premissa pretén mostrar que tot sistema històric de la pedagogia que hagi estat eficaç ha estat condicionat pel seu procés evolutiu. En educació, el màxim que es pot fer, gràcies a l'estructura teleològica de la vida, és destacar un nombre limitat de principis universals i, a partir d'ells, derivar normes i regles d'actuació de valor general. El principi teleològic bàsic és la conservació i exaltació de l'espècie i de tots i cadascun dels individus d'aquesta. La psicologia comprensiva, la seva hermenèutica de la vida, ha d'estudiar aquesta connexió teleològica i descompondre causalment (cosa que difícilment pot dur-se a terme si no és amb l'ús de la psicologia explicativa-causal) cadascuna de les seves parts per poder extreure normes i d'aquestes metodologies procedimentals que, no obstant això, hauran d'adaptar-se i concretar-se a cada temps i espai, és a dir, contextualitzar-se històricament o, si es vol, experimentar-se i demostrar-se personalment a posteriori.**

**Teleologia, perfecció i desenvolupament són les claus de la vida anímica i, per tant, de l'educació. La pedagogia, recolzada en la psicologia comprensiva, ha de dilucidar el camí que ha de seguir l'educació perquè l'home s'orienti teleològicament, conforme als valors universals del coneixement històric. Dilthey, com hem pogut veure, acaba subordinant l'educació i la seva reflexió teòrica a la pròpia vida, és a dir, a una filosofia vitalista d'estil històric i psicologicista. El resultat final de tot això és l'autognosi o autoconsciència, en la que es resol la connexió interna de tots els coneixements històrics i, entre ells, el pedagògic. La filosofia ha de cercar la connexió interna dels seus coneixements, no en el món, sinó en l'home i en el que s'ha objectivat en la vida. No hi ha fins educatius universals, no hi ha pedagogia amb validesa general, i aquesta acaba resolent-se en un cúmul d'estructures teleològiques que tan sols ens pot aportar mínims principis orientadors que se sustenten en una mena de darwinisme espiritual. El pensament vitalista i historicista de Dilthey és, en els fons, d'inspiració netament idealista. La teoria de l'educació, un cop més, torna a sustentar-se en la idea, en les creences particulars dels individus, en la filosofia, allunyant-se de la**

**realitat, esfumant-se amb això la possibilitat d'una fonamentació autònoma de la pedagogia, supeditant-la a la filosofia de la vida i a la seva metodologia hermenèutica.**

**E.SPRANGER, H.NOHL I**

**W.FLITNER**

**CULTURALISME PEDAGÒGIC**

## **E.SPRANGER, H.NOHL I W.FLITNER CULTURALISME PEDAGÒGIC**

### **1. SPRANGER: PSICOLOGIA, EDUCACIÓ I PEDAGOGIA**

Spranger<sup>59</sup>, seguint a Dilthey, concebeix la psicologia com a ciència de l'esperit, és a dir, com a ciència comprensiva. Comprendre és, per a ell, descobrir el sentit de les formes de l'esperit objectiu: "Hemos llamado espíritu, vida espiritual y cultura objetiva a estas realizaciones de valores, surgidas en el proceso histórico, que rebasan en sentido y validez la vida individual" (SPRANGER, 1966a, 36). La comprensió serà, per tant, el descobriment del sentit de les formes de l'esperit objectiu que només pot actuar d'una manera objectiva quan es refereix i es fonamenta en els valors objectius de la cultura, plasmats històricament. La psicologia, per tant, ha d'estudiar l'estructura de la vida anímica en la seva relació amb l'esfera objectiva dels valors, única forma d'entendre i comprendre les peculiaritats dels homes; no ha de limitar-se a una anàlisi dels actes espirituals, sinó que ha de comprendre, en unitat indissoluble, aquests actes i el món que l'enrevolta, en la seva referència als valors, és a dir, globalment.

Així doncs, la psicologia és la ciència del subjecte individual, i només té sentit en les seves relacions objectives: subjecte i objecte només poden ser pensats en relació mútua. No obstant això, sempre es pot accentuar una de les dues vessants de la relació

---

59 Spranger (1882-1965), deixeble de Dilthey, encara que filòsof i psicòleg especialment, s'ha preocupat constantment dels problemes pedagògics. Va estudiar a Berlín, on rebria la influència de Dilthey i de Paulsen; va ser professor de filosofia i pedagogia en Leipzig des de 1912, passant el 1919 a Berlín i, des de 1946, va ensenyar a l'Universitat de Tubinga.

subjecte-objecte:

- Quan s'accentua l'aspecte *objectiu* es tracta de ciència de l'esperit i se n'ocupa, en primer terme, dels complexos transsubjectius i col·lectius de la vida històrica que, com a connexions efectives supraindividuals, concerneixen a aquest i a aquell subjecte individual; en segon terme, se n'ocupa de les lleis ideals de l'esperit, de les normes segons el mòdul del qual el subjecte individual cregui de si mateix alguna cosa espiritual en sentit crítico-objectiu, o bé ho assimila amb adequada comprensió.
- Quan s'accentua l'aspecte *subjectiu* individual, es tracta de psicologia i se n'ocupa, en primer terme, de les vivències que sorgeixen de la relació del subjecte amb el que és transsubjectiu i col·lectiu; en segon terme, investiga els actes i vivències que van d'acord amb les lleis crítico-objectives, o bé, segons el cas, que d'elles es desvien.

Del que s'ha dit es desprèn que només pot fer-se psicologia si hi ha una íntima connexió amb la ciència objectiva de l'esperit, tant històrico-descriptiva com crítico-normativa. Des del moment que la psicologia del conèixer pressuposa sempre un tros de saber conclús i, per tant, alguna teoria del coneixement, la psicologia com a conjunt de coneixements sobre l'individu també pressuposa, almenys, l'actitud pròpia de la ciència de l'esperit. Per a Spranger, no obstant, el que és subjectiu ha de destacar sempre i en totes parts la seva silueta sobre el fons del que és objectiu (SPRANGER, 1966a, 27 i 28). A aquesta psicologia l'anomena psicologia *mental* o psicologia de les *estructures*, que supera, segons el seu criteri, la



psicologia naturalista (SPRANGER, 1966a, 30).

La psicologia mental-estructural parteix de la totalitat de l'estructura psíquica, entenent per estructura una connexió de funcions, i per funció, la realització del que és conforme al valor objectiu. Ara bé, en l'estructura total de l'ànima s'insereixen, al seu torn, estructures parcials amb plenitud de sentit, com l'estructura del conèixer, la del treball tècnic, o la de la consciència específicament religiosa. Per tot arreu on s'observa l'acció conjunta de les estructures totals o parcials de distints subjectes i es produeix una condensació objectiva (transsubjectiva), sorgeix l'esperit col·lectiu. Si aquestes estructures són, a més a més, legítimes, és a dir, si obeeixen o s'ajusten a la norma, serveixen de fonament a l'esperit objectiu en sentit crític, suma de creacions supraindividuals, el contingut espiritual de la qual és accessible a tota consciència capaç de col·locar-se en la situació concreta que serveix de base. Així, doncs, sobre el jo limitat i contingent s'erigeix un món espiritual de sentit supraindividual que creix en l'evolució històrica, pateix transformacions i, en determinades circumstàncies, acaba per decaure.

Aquesta psicologia estructural té per comesa trencar l'aïllament de l'individu i comprendre'l en la complexitat i concreció vivent de totes les seves relacions, tant amb els altres subjectes com amb les dades objectives de la realitat cultural que l'enrevolta (SPRANGER, 1966a, 40 a 45). L'aplicació d'aquests punts de vista dóna una ciència sistemàtica de les manifestacions individuals i socials del que és humà i, en primer lloc, una *tipologia* de les individualitats, o *formes de vida* representants d'un sector cultural predominant

(SPRANGER, 1966a, 16 i 17). A partir de la dita tipologia que, en determinar els tipus ideals possibles, permet comprendre millor els tipus mixtos realment existents (tipus principals d'estructura psíquica)<sup>60</sup>, Spranger estudiarà les diverses concepcions del món i, d'aquesta manera, intentarà descobrir les diverses formes culturals que s'han donat al llarg de la història de la humanitat.

Aquests tipus purs són l'home teòric, l'home econòmic, l'home estètic, l'home social, l'home polític i l'home religiós. La divisió es recolza en la noció pròpia que dóna Spranger sobre el caràcter que resulta de la diversitat d'actituds assumides per la persona enfront dels valors fonamentals de la cultura (SPRANGER, 1966a, 62):

- TEORÈTIC:

Implica un interès dominant en la recerca de la veritat; aquí la persona adopta una actitud cognoscitiva, desfent-se dels judicis relatius a la bellesa o la utilitat dels objectes, i dedicant-se, única i exclusivament, a observar i raonar. L'individu teorètic és, necessàriament, un intel·lectual, un científic o un filòsof l'interès primordial del qual resideix en el coneixement abans que en l'especulació pràctica, és a dir, el que vol és ordenar i sistematitzar els seus coneixements per tal d'engrandir el camp de la ciència (SPRANGER, 1966a, 155 a 181).

- ECONÒMIC:

---

60 La tipologia pura ha de completar-se amb una altra aplicada, és a dir, amb l'estudi de les formes mixtes que apareixen en la vida humana i que expliquen tant l'estructura interna de cadascun dels tipus com l'estructura de l'esperit objectiu que representen. Com a tipus mixtos o complexos presenta: el tècnic, el jurídic i l'educador.

Aquella personalitat que assumeix un interès preponderant pel que és útil o pràctic està centrada en els valors econòmics; el subjecte només pensa a satisfer les necessitats físiques o materials, ja que el seu interès per les coses aconseguen raó de ser en tant que poden ser aprofitades per a un fi eminentment pràctic, utilitarista o pragmàtic. Els valors estètics, teorètics o religiosos no li importen i pensa que són característiques d'unes poques minories. El seu interès per les coses pràctiques li porta a ser un home del món dels negocis i l'especulació, al consum i l'acumulació de riqueses i propietats (SPRANGER, 1966a, 182 a 204).

- ESTÈTIC:

La personalitat estètica jutja les seves experiències des d'una perspectiva simètrica i proporcionada, estimant el que concerneix a formes i harmonia. No cal que tal individu sigui titllat com un creador en el món de la cultura, sinó tans sols que el seu interès se centri en l'aspecte artístic i estètic de la vida (SPRANGER, 1966a, 205 a 236).

- SOCIAL:

El tipus social considera les altres persones com a fins en si mateixes i, per consegüent, té una manifesta tendència a adoptar punts de vista altruistes o filantròpics; és una persona agradable, simpàtica i generosa. Considera que l'amor a la humanitat és l'única regla que regeix les relacions humanes (SPRANGER, 1966a, 237 a 257).

- POLÍTIC:

La persona política també s'interessa per les relacions socials, encara que substitueix el concepte d'amor pel de poder. Els termes claus de la seva filosofia són la utilitat i la lluita. El seu comportament es caracteritza per un desig de poder personal i d'influència sobre els altres (SPRANGER, 1966a, 258 a 285).

- RELIGIÓS:

El tipus religiós és un dels més importants per a Spranger, que no restringeix o redueix a purs convencionalismes, com pot ser l'assistència a l'església. El subjecte cerca incessantment alguna significació última a la vida o la unitat mística amb el cosmos: la religiositat dóna sentit a la totalitat de la seva vida (SPRANGER, 1966a, 286 a 331).

Com s'haurà pogut comprovar, Spranger classifica una persona d'una manera o d'una altra en funció de les seves intencions o actituds que no pels seus èxits en un determinat camp, és a dir, no considera necessari un grau gaire elevat de talent, coneixement o triomfs personals per classificar una persona en una categoria; tampoc és difícil advertir que la classificació no inclou valors de caràcter menys elevat i d'índole més sensitiva; d'altra banda, el mateix Spranger advertirà, com ja hem dit, que moltes persones no són exemples purs de cap d'aquests tipus, sinó que denoten una barreja de diversos d'ells, és a dir, una tipologia mixta (SPRANGER, 1966a, 425 a 451). Tot això ens acaba per conduir a l'esfera de la moralitat perquè aquesta no és, per a Spranger, un aspecte separat de les altres seccions de la vida, sinó una forma general d'ella que

es manifesta, precisament, en totes les altres parcel·les<sup>61</sup>. La seva concepció de la ciència de l'esperit condueix, com podem veure, a una filosofia dels valors i a una ètica. La forma característica en la qual el valor objectiu es presenta als individus, ens dirà Spranger, és l'experiència del deure i el seu compliment segons els dictamens de la consciència.

D'aquí, precisament, que el caràcter normatiu, que en cas de conflicte presenta el valor superior, sigui el criteri de la moralitat: “Ha de construirse, pues, una conciencia normativa, es decir, una conciencia guiada por leyes objetivas que sea árbitro tanto de lo individual como de lo colectivo” (SPRANGER, 1966a, 38). L'ètica té un essencial caràcter d'obligació incondicionada: “[...] lo objetivamente valioso en una cultura es que ha de ser pensada como cumplimiento de normas de valor, como resultado de una ley valorativa que se presenta a la conciencia individual como exigencia, si no va con ella de acuerdo por sí misma” (SPRANGER, 1966a, 38). No obstant això, a Spranger no li satisfà la solució kantiana d'un sistema de valors buits de contingut, purament formal; la ciència de l'esperit exigeix també com a complement una ètica social i una filosofia de la cultura (SPRANGER, 1966a, 335 a 434).

Per a Spranger la pedagogia i l'educació formen part de la ciència de l'esperit i de la cultura. Tota pedagogia ha de desembocar finalment en una pedagogia de la comprensió. L'antagonisme dels poders espirituals, que neixen de la vida

---

61 “No es el punto de vista definitivo, según el cual pueden orientarse la cultura y la educación. La cuestión última y más alta sigue siendo más bien la que pregunta bajo qué condiciones puede considerarse éticamente justificada una

popular, exigeix un poder espiritual superior, situat per sobre d'ells, mitjançant el qual aconseguixin tots ells vigència segons el seu valor i el seu dret. Ara bé, aquesta compensació productiva no és possible sense portar la força de la ciència i les contradiccions de la vida mateixa més enllà de la mera realitat, fins a la gran potència ordenadora, formadora i conciliant que resideix en la teoria i la reflexió. Unitat i síntesi, penetració i domini de les potències educatives socials, no poden aconseguir-se sense una pedagogia científica ordenadora dels continguts educacionals (SPRANGER, 1949, 23).

Per a Spranger són tres les esferes en les quals es manifesta l'esperit: primer, l'esfera del que és *subjectiu*, o vida humana, en tant que successió d'estructures estudiades per la psicologia (elaborarà així una psicologia comprensiva que culminarà, com hem vist, en una tipologia organitzada entorn de sis formes de vida primàries); segon, l'esfera del que és *objectiu*, o conjunt de béns culturals produïts per l'home al llarg del seu desenvolupament històric (béns que són de diverses classes: uns visibles, com els econòmics, tècnics i artístics; i altres ideals com la ciència, la moral i la religió); tercer, l'esfera del que és *normatiu*, o camp de l'ètica, ja que la cultura pot ser jutjada segons valors morals (posseeix dos aspectes: l'individual i el cultural).

En aquest sentit, la missió de la pedagogia científica consisteix, doncs, a prendre una realitat cultural ja donada, sotmetre-la a conceptes ordinadors i, per últim, donar-li forma mitjançant

---

cultura, y frente a esta cuestión descienden a un segundo rango los bienes formativos de "utilidad común". (SPRANGER, 1964, 102).

posicions valoratives i normatives:

- Comença amb l'observació i descripció de totes les connexions múltiples; cerca les relacions funcionals de dependència que existeixen entre cultura i educació; descompon les estructures complexes del món espiritual-social fins a arribar al moment pròpiament pedagògic. Aquest treball no pot fer-se sense conceptes i punts de vista directors; sense la base d'una interpretació espiritual no s'aconsegueix la descripció.
- Sota el seu influx es configura el material brut fins a formar una totalitat sotmesa a lleis; mitjançant un procés d'aïllament i d'idealització es formen tipus de formes educatives, en les que es descobreixen i comprenen les pures estructures de la realitat educativa.
- Per últim, hem d'entrar en el camp normatiu dels valors, és a dir, de la filosofia i de l'axiologia.

Els dos primers graus, el descriure i comprendre, signifiquen una posició purament teòrica de la que neix una consciència cultural, en la que estan ordenades i aclarides els corrents que s'entrecreuen; en la tercera funció, per negació de la una i afirmació de l'altra, resorgeix l'home viu en què la voluntat valorativa i normativa s'eleva sobre el mer fer, constar i registrar (SPRANGER, 1949, 24). La relació entre les distintes esferes de l'esperit ens porta a analitzar les interferències entre educació i cultura. La cultura forma un complex de valors dotats d'un significat i d'una validesa supraindividuals i espirituals en una societat real com a connexió causal motivant; una cultura que no es remet a la font de

conviccions últimes, ens dirà Spranger, decau fatalment, perquè tota cultura té i ha de tenir una base religiosa sense la qual mancaria de sentit final (SPRANGER, 1949, 105 i 106).

L'educació, segons Spranger, és l'activitat cultural dirigida a la formació essencial personal de subjectes en tràngol de desenvolupament, la qual cosa es realitza mitjançant els autèntics continguts de valor de l'esperit objectiu, i té com a finalitat l'enllumenament de l'esperit normatiu autònom. El procés educatiu es verifica en les substàncies de valor autèntiques de l'esperit objectiu (cultura). Per tant, l'educació serà aquella activitat cultural dirigida a la formació personal de subjectes en desenvolupament o, el que és el mateix, la voluntat despertada en l'ànima de l'altre, per mitjà d'un amor generós (SPRANGER, 1966a, 449), per desenvolupar, des de dins, la seva total receptivitat per als valors i la seva total capacitat formadora dels mateixos<sup>62</sup>.

L'amor pedagògic entre l'educador i l'educand s'erigeix en la clau per a la transmissió i vivència dels valors culturals a través de l'educació, els qual, al seu torn, també han de ser objecte d'estimació amorosa (vivència). Així, Spranger ens dirà: “El educador, en cambio, está él mismo poseído por el amor a los valores espirituales objetivos ya formados, aunque él no sea creador en absoluto, y aspira, a su vez, a convertir otra vez estos valores objetivos en psíquica vida subjetiva, en vivencia. Quiere,

---

<sup>62</sup> “La educación, pues, sería aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo. Se realiza mediante los contenidos auténticos de valor del espíritu objetivo dado, mas tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto. Y se sobrentiende que esta superación de la



sobre todo, despertarlos a la vida en la inclinación y en la aptitud del alma en desarrollo. En él, pues, el movimiento va de lo objetivo al sujeto. Quisiera provocar el alumbramiento de los valores en el alma y su adecuada vivencia en el hombre en desarrollo” (SPRANGER, 1966a, 451).

L'educació es realitza per mitjà dels béns culturals, que llavors es converteixen en béns formatius. Els béns de formació o, millor dit, els valors de formació són els que constitueixen el quadre o conjunt de matèries i activitats d'ensenyament. L'ideal de cultura es converteix també en l'ideal d'educació quan es refereix a la formació personal (SPRANGER, 1966, 147 i 148); i el mateix pot dir-se de la comunitat cultural. En definitiva, tota l'estructura cultural es transforma en una estructura educativa quan es refereix a la formació personal. Ara bé, quan diem que l'educació es mou sempre del valor objectiu a la subjectiva receptivitat dels valors, no ha d'entendre's en el sentit que la seva missió consisteixi, únicament, a transmetre el patrimoni cultural objectiu, històricament donat, de la vella a la nova generació. Certament, ha de procurar la comprensió de la cultura objectiva, històricament donada, mes no sempre la seva aprovació. Abans bé, el pas per la cultura donada en l'educació es sempre només un camí de despertar una autèntica voluntat de cultura en general. Es tracta, com veim, de posicionaments crítics, doncs no es tracta, simplement, de transmetre i acceptar passivament el que se'ns dóna a través de la cultura, sinó de criticar el que s'hagi de criticar per tal de millorar-la.

---

cultura dada solo es posible por enlace con un sistema ideal de valores.” (SPRANGER, 1966a, 453).

Per esperit objectiu pot entendre's, ens diu Spranger, el patrimoni cultural històricament donat, independent de l'individu, amb el seu autèntic contingut de valor i també amb els seus antivalors, mes també l'esperit objectiu en sentit crític, la idea de la cultura que Spranger denomina esperit normatiu (valors i normes). En l'educació no pot tractar-se només d'introduir en la comprensió la cultura donada, perquè llavors només seria un mecanisme d'eternitzar les relacions existents, amb els seus defectes i els seus limitats avantatges. Per a la vertadera educació tot això només és matèria d'exercici a fi que en l'ànima incipient sorgeixi la voluntat de progressar cap al valor autèntic i suprem, que és el religiós o espiritual. No han de transmetre's simplement veritats, sinó que ha de fortificar-se i fer-se conscient la pròpia voluntat de debò; no s'ha d'ensinistrar en les tècniques existents, sinó que han de despertar-se la capacitat i la perspiciàcia tècniques; no ha de perseguir-se la mera fidelitat a l'Estat, sinó l'ethos estatal progressiu, la voluntat cap a un Estat vertader i just.

No es tracta, per tant, de transmetre un sentit de la vida i de la cultura ja acabats i establerts, sinó de la recerca del sentit suprem de la cultura perquè aquesta arribi a ser una creença en el nen en desenvolupament (SPRANGER, 1966a, 452 i 453); l'educació té la funció de prosseguir la tradició cultural i d'avivar-la espiritualment. Des d'aquesta perspectiva, Spranger considera quatre factors en el fet educatiu (ideal, educabilitat, educador i comunitat educativa) (SPRANGER, 1949, 26 i 27):

- IDEAL:

La teoria de l'ideal de formació parteix dels tipus fonamentals

eterns als que es poden reduir els ideals donats històricament; estudia després les formes fenomèniques condicionades per la història, en la que els tipus fonamentals es barregen de múltiples modes i es configuren concretament. Per últim, intenta criticar, sobre la base d'aquestes idees, els ideals de formació que sorgeixen de la vida del present, així com determinar, mitjançant una consideració individualitzadora de les condicions culturals i personals, la mesura de la seva validesa normativa.

- **EDUCABILITAT:**

La teoria de la plasticitat (la psicologia pedagògica) té com a supòsit una psicologia evolutiva de la joventut, que comprèn també les diferències psíquiques individuals. Amb els seus resultats s'enllaça la investigació dels mètodes d'educació i d'ensenyament; aquesta didàctica està determinada, d'una part, pel contingut dels béns culturals, per tant, per una llei de la teoria del coneixement i dels valors; i, d'una altra part, per les formes psicològiques d'apropiació (el procés intern de l'educació). A aquest complex pertany també com un mètode especial, no com un domini particular, la pedagogia experimental, els objectes d'investigació de la qual es redueixen als mitjans pedagògics (tècniques, metodologies i procediments).

- **EDUCADOR:**

La psicologia i l'ètica de l'educador tenen la missió de provar que el tipus del formador d'homes mostra una forma de vida espiritual peculiar, tant com el gran artista; el centre de la

seva essència cau en un doble eros: l'amor als valors espirituals i l'amor a les ànimes que es desenvolupen, en les que pressenteix possibilitats productives de valors. L'educador pertany a un tipus humà social l'essència del qual és un doble eros: l'amor als valors espirituals i l'amor a les ànimes que es desenvolupen, en les que es pressenteixen possibilitats productives de valors. L'educador ha de fer-se, ha de formar-se i madurar adequadament en l'amor als valors i a l'home, prenent consciència de la responsabilitat que els incumbeix en l'exercici de la seva elevada missió. Per al compliment adequat de tal missió assenyala la necessitat d'una especial cridada, d'un do o buf espiritual que empenta a l'acció formadora d'altres. És necessari sentir-se impel·lit cap a la formació dels homes, experimentar una tal atracció que pugui omplir circumstancialment un ànima amb tal força que es converteixi en la vida de la vida<sup>63</sup>.

- **COMUNITAT EDUCATIVA:**

La comunitat de formació i l'organització cultural, per últim, són objecte de la sociologia pedagògica, que ha de tractar-se com una part de la sociologia general, i no sols metòdicament, sinó també en quant que les formes de la lliure comunitat formativa i de l'organització cultural són enterament dependents de l'estructura general de la societat

---

<sup>63</sup> Davant la qüestió de si l'educador neix o es fa, Spranger torna a recordar l'elevada exigència de semblant funció; no hi ha professió per a la qual menys es pugui haver nascut que la de l'educador, perquè a la seva essència correspon una considerable maduresa. Li assenyala com a meta fonamental no desvirtuar la feina educativa, sinó sortir a la trobada d'allò humà en tota la seva

en què se les troba incloses.

Conforme al que hem dit, podem entreveure que per a Spranger la pedagogia té quatre aspectes formals que se solapen i que no es poden separar: un aspecte *noològic*, en tant que transmissió dels béns educatius específics; un aspecte *psicològic*, en investigar la voluntat educativa de l'educador i les condicions d'educabilitat de l'alumne; un aspecte *normatiu*, en tant que crítica dels ideals educatius que aspiren a tenir validesa; i, per últim, un aspecte *sociològic* en tant que investiga l'estructura i la vida de les comunitats educatives.

## **2. NOHL: L'EDUCACIÓ COM L'ASPECTE SUBJECTIU DE LA CULTURA**

Nohl<sup>64</sup>, a la seva obra *Teoria de l'Educació*, es pregunta si és possible parlar d'una pedagogia com a ciència i, de ser així, en quin sentit hauria de parlar-se de la ciència pedagògica (NOHL, 1968, 8). Les distintes possibilitats pedagògiques que resulten, ens diu Nohl, es refereixen a oposicions en la concepció del món, a cosmovisions (NOHL, 1965, 289). Des d'aquesta perspectiva, les últimes actituds de la consciència, que determinen sempre el nostre pensar i crear, influeixen en el treball pedagògic i educacional. La diferent actitud vital, amb les seves diferències categorials profundes, conduirà a actuacions pedagògiques típicament diferents. Això significa que l'art pedagògic està fundat en una actitud pedagògica que aconsegueix, fins i tot, la manera com s'orienta en general l'home

---

plenitud; i com més típica tasca la de transformar els béns culturals en béns formatius i ordenar-los didàcticament (SPRANGER, 1966a, 455 a 461).

en i per a la vida (NOHL, 1965, 292). Per exemple, aquesta forma viva de l'existència determina en l'educador la seva conducta respecte a l'alumne, el seu ànim vital pedagògic, els fins educatius, les categories i els mitjans pedagògics que es proposa aconseguir. La realitat pedagògica, segons això, és, en tot cas i en funció de les distintes cosmovisions, diferent per complet, i quan en l'anàlisi d'aquesta realitat educacional se suposen unilateralment aquestes actituds, condueix, necessàriament, a teories educacionals típicament diferents, sense cap mena de punts en comú (NOHL, 1968, 10).

D'aquí podem deduir una segona dificultat que sorgeix de la multiplicitat de les funcions pedagògiques que es podem desenvolupar. Si es considera, en general, la realitat pedagògica a través dels segles, es perceben tres formes pedagògiques fonamentals diferents, que, segons Nohl, serien la pedagogia *mundana*, la *humanista* i la *social*; cadascuna de les tres formes conté una finalitat ideal diferent i exigeix, per tant, la seva pròpia forma de relació pedagògica, i els seus propis mitjans i procediments educacionals; per tant, al terreny més concret i particular de la realitat particular on es desenvolupa el fet educacional, la pedagogia també torna a ser diferent (NOHL, 1968, 11 i 12). Una tercera objecció a aquesta pedagogia de validesa general l'ha presentat, ens diu Nohl (i així ho hem vist nosaltres al llarg d'aquest treball), Dilthey des del punt de vista de la consciència històrica, assenyalant la impossibilitat d'establir un fi per a l'educació

---

<sup>64</sup> Herman Nohl (1879-1960), deixeble de Dilthey i de Paulsen, va ser professor de Filosofia i Pedagogia en Gotinga. Va fundar la revista *Die Sammlung* i va organitzar una Universitat Popular.

que tingui validesa general, amb independència del lloc i del temps de la seva concreció. Per tant, no hi ha cap sistema de l'home, sinó només una forma, una estructura teleològica que estarà condicionada històricament (NOHL, 1965, 16 i 17).

Per vèncer aquestes dificultats, critica Nohl, la psicologia pedagògica no es pregunta pels fins de l'educació (vertader objecte de la filosofia pedagògica), sinó només per les vies racionals per a la consecució dels fins donats de l'educació (mitjans tècnics i procedimentals)<sup>65</sup>. El fonament per a aquesta tasca ha de donar-lo l'anàlisi dels processos psíquics que constitueixen l'educabilitat de l'alumne. El coneixement dels mitjans es recolza en la comprensió de la connexió legal-causal que existeix entre les disposicions naturals i la influència aliena, i en la comprensió de les lleis del desenvolupament. Es tracta, com podem veure, del traslladament al camp de la pedagogia del caràcter científic de la ciència natural. Així com la ciència natural ha vençut a la natura, així ara ha de descobrir-se la vida anímica en les seves connexions legals, la qual cosa facilitarà també dirigir la vida per mitjà de la ciència. Paral·lelament a la tècnica i a la seva fonamentació en les lleis físiques i químiques, es desenvoluparà també la tècnica pedagògica.

La magnitud d'aquesta idea, ens diu Nohl, és tan evident com limitada (NOHL, 1968, 20 i 21). Efectivament, el tècnic s'enfronta amb la natura des de fora; com a físic pot investigar-la independentment dels seus fins tècnics i imposar després aquests

---

<sup>65</sup> Es tracta del que Nohl anomena la *teoria dels mitjans d'educació*, és a dir, la pedagogia experimental representada per Meumann, Lai o Bühler.

fins sobre la base del seu coneixement causal. Però en l'alumne no es poden separar els processos anímics dels fins a què ha de dirigir-se la seva ànima. L'ànima no és un mecanisme indiferent que només s'ha de conèixer per fer-lo funcionar correctament; quan la considerem així només tenim a la vista una abstracció, no a l'home viu en tota la seva intimitat, que té sempre una direcció a un fi (NOHL, 1968, 21). Els resultats d'aquesta pedagogia només seran vàlids per a la mitjana de la població estudiada, informaran sobre els homes en general i no sobre l'home determinat a què precisament ens hem de dirigir. A més a més, aquest assaig també fracassarà davant la missió pedagògica última, ja que el fi queda a la foscor, desconeixent aquesta pedagogia que els mitjans són inseparables i subsidiaris de les finalitats a què han de servir (NOHL, 1968, 22 i 23). Si l'home real és sempre l'home amb els seus continguts, aquests no es poden separar del cercle de cultura en què viu (NOHL, 1965, 51).

Aquest moment històric val també per a la relació pedagògica mateixa; l'alumne no és un mer subjecte d'assaig o experimentació en aquesta relació, no és una mena de dada científica a la qual poguem sotmetre a manipulació en una espècie de laboratori ideal; el nin és un membre d'una comunitat històrica i com a tal se l'ha de considerar; no es poden separar els mètodes de la personalitat, ni es pot desatendre les intencionalitats educatives de la realitat fàctica en la que ens movem. Per això educar no és cap tècnica, sinó una acció cultural històrica, i l'experiència pedagògica es refereix sempre a valors i ideals que influeixen en tota manifestació docent i en tot procediment educatiu (NOHL, 1968, 23 i 24). A més



a més, amb els instruments psicològics elementals i parcials que emprava la psicologia actual mai pot captar-se la vida pròpiament espiritual. El món espiritual és sempre una estructura teleològica amb ple sentit, que no és intel·ligible per a la psicologia perquè els processos causals lluiten oposant-se a les seves necessitats.

La psicologia causal, ens dirà Nohl, s'inclina sempre a fer aparèixer amb la major intensitat possible la subjecció de l'home als processos causals; no obstant això, la pedagogia, quan no procedeix d'una manera purament positivista respecte a l'home, cerca, al contrari, la relació de l'ànima amb una realitat plena de sentit i amb la seva llibertat creadora, o el que és el mateix, com ja havíem dit, la submissió de la ciència pedagògica a les concepcions del món. L'ànima humana sempre està en tensió entre la llibertat i la necessitat, és a dir, una cara de la moneda determinada causalment i una altra cara determinada amb sentit, comprensivament (NOHL, 1965, 9). La psicologia causal es basa només en un dels components d'aquesta dualitat i tracta d'explicar, des d'ell cap a la totalitat de la vida anímica, fins i tot, la vida dels actes proveïts de sentit (NOHL, 1968, 25; 1965, 26 i 27); no obstant això, l'home és un ésser dual al què podem apropar-nos per dos camins diferents: des de fora, explicant-lo, o des de dins comprenent-lo. L'educador haurà de procedir, necessàriament, per ambdós camins al mateix temps, el camí causal i el camí de la comprensió (NOHL, 1965, 32). L'últim secret del que és espiritual és sempre la seva unitat; ni exclusivament des de la teleologia, ni unilateralment des de la psicologia pot aconseguir-se una teoria educativa amb validesa

general<sup>66</sup>.

D'on pren, doncs, Nohl els seus pressupostos? El vertader punt de partida per elaborar una teoria de l'educació amb validesa general és el fet de considerar la realitat educativa com una totalitat plena de sentit. Sorgint de la vida, de les seves necessitats i ideals, aquella existeix com un conjunt d'esforços que, recorrent la història, decantant-se en institucions, òrgans i lleis, i, al mateix temps, reflexionant sobre els seus procediments, els seus fins i mitjans, ideals i mètodes en les teories educacionals; la vida i els seus continguts històrico-culturals constitueixen una gran realitat objectiva, formant un sistema cultural relativament independent dels subjectes particulars que en ell actuen, i està regida per una idea pròpia, que obra en tot acte autènticament educatiu i que, no obstant això, només es pot captar en el seu desenvolupament històric (NOHL, 1968, 26). Des d'aquesta perspectiva, per al nostre autor, la pedagogia, si vol captar l'essència de l'educació, haurà de situar-se, en la marxa del seu treball, tal com aquella es dona, d'una part, en la pròpia experiència de l'autoeducar-se, de l'educar i del ser educat; i, d'una altra, en el desenvolupament històric del treball pedagògic. Aquesta realitat educativa, en el seu doble caràcter de vivència pedagògica i d'objectivacions pedagògiques, és el fenomen ben fundat del que ha de partir la teoria científica.

---

<sup>66</sup> "El arte de comprender al niño sólo puede conseguirse combinando las ideas generales con el contacto individual y directo de la vida: toda la labor de la psicología, basada en la abstracción aisladora y en la construcción típico-ideal, presupone el conocimiento vivo, precientífico, de toda esta realidad humana tangible, de su estructura y de su articulación. Y esto es aplicable a todos los campos de la existencia. El conocimiento de las leyes generales, por sí solo, es impotente para la vida, si no lo precede la rica intuición del campo concreto de vida de que se trate" (SPRANGER, 1965, 15).

D'aquí procedeix la significació de la història de la pedagogia: aquesta no és una col·lecció de curiositats pedagògiques, o un interessant tracte amb tota mena de grans pedagogs, sinó que representa la continuïtat de la idea pedagògica en el seu desenvolupament. Allò que l'educació sigui o hagi de ser només ho podem comprendre, si no volem romandre tancats en la vivència personal sempre limitada, per l'anàlisi sistemàtica de la seva història. En aquesta connexió històrica es percep d'una manera cada cop més precís el sentit de l'actuació educativa; el seu pur ser, la seva peculiaritat i el seu propi valor arriben a ser per ella cada cop més clars; i al mateix temps, també la seva posició en la connexió general de la cultura, el seu enllaç amb els altres sistemes culturals, la seva dependència d'ells i la seva repercussió sobre ells, tot això no pot separar-se.

No obstant això, ens dirà Nohl: “este mundo objetivo sólo adquiere vida y significación cuando, a su vez, es referido a la propia vivencia pedagógica, a las experiencias de la propia juventud y a la propia pasión pedagógica y a los momentos en ella contenidos. Sólo con tal iluminación recíproca de la vivencia y la objetivación adquiere la propia posición en las discusiones pedagógicas de la época aquella supremacía y libertad que surgen de la ordenación de las exigencias del presente en las grandes conexiones históricas” (NOHL, 1968, 27 i 28). La investigació sistemàtica de la pedagogia parteix del propi sentit de la vida pedagògica i analitza el procés educatiu respecte a les relacions en ella contingudes, en les quals estan unides, en una connexió dinàmica, l'alumne i la seva educabilitat, l'educador o la força

directiva i formativa, la seva comunitat educativa, el seu ideal d'educació i els seus mitjans educatius. Aquesta anàlisi pot realitzar-se d'una manera relativament independent tant de l'actual ideal d'educació, com de totes les suposicions ideològiques o històriques. No obstant això, en fer-se perceptible el condicionament històric dels diversos factors d'aquest procés, es revelen les seves possibilitats típiques, les diferents formes tal com sorgeixen en el condicionament històric i del predomini d'un o d'altre dels seus moments (NOHL, 1968, 28 i 29).

La visió clara de l'estructura del treball pedagògic, la connexió dels seus conceptes i mètodes, la seva posició de dependència i efecte en la totalitat de la cultura i respecte als altres sistemes i comunitats, ennobleix el treball pedagògic, convertint-lo en una acció conscientment fundada que ofereix els fonaments per a una comunitat de treball i per a un estil de la forma pedagògica de vida. Qui no posseeixi aquesta preparació, ens diu Nohl, es quedarà en les posicions més baixes de l'art pedagògic (NOHL, 1968, 29). Certament, la visió d'un nou ideal és sempre, com ja hem vist, obra d'una síntesi individual creadora, i tot gran pedagog actua en la fe utòpica d'una perfecció. Tal visió, no obstant això, si vol tenir un valor suprapersonal, necessita una consciència ampliada, constructivament clara i objectivament desenvolupada. La decisió que hagi d'adoptar-se s'efectuarà, llavors, respecte a la sistemàtica i a les possibilitats pedagògiques típiques d'un sistema en què ha d'orientar-se (NOHL, 1968, 30 i 31).

Així com el treball històric només acaba en el present, de la mateixa manera el treball sistemàtic només acaba en la

fonamentació de les noves síntesis. No obstant això, aquí sorgeix un nou moviment circular, el de la teoria a la pràctica i viceversa. Ja que la reflexió sistemàtica, record i imatge del futur, és immanent en viure i en fer, el pensar lliure no es troba enfront d'una matèria estranya, sinó que tota determinació o decisió de la pràctica és la resultant mateixa d'una intuïció individual i d'idees generals; i l'ideal de la teoria s'eleva des de la pràctica en formular a aquesta, en fonamentarla i en desenvoluparla en les seves conseqüències. Ara bé, com en tal formulació es troba sempre un moment constructiu en què perdura sempre l'abisme entre la visió i la realitat, de la mateixa manera subsisteix també una tensió entre la teoria i la pràctica de la pedagogia (NOHL, 1968, 31).

Tota funció cultural, ens diu Nohl, s'ha hagut d'alliberar, gradualment i al llarg de la història, de les subjeccions de l'església, de l'Estat, de la classe social, i de molts altres entrebancs que la tenien empresonades, i lluitar pel dret del seu propi ser, de la seva pròpia identitat i autonomia. La claredat sobre el sentit autònom d'un camp espiritual donarà després els mitjans per fundar els seus actes partint del seu propi centre, i això va unit, generalment, a un magnífic acreixement de la producció. Això s'aplica, especialment, ens diu Nohl, a l'educació; aquesta ha aconseguit més tardanament el seu alliberament, i encara avui ha de lluitar per tal reconeixement del seu propi caràcter i per l'afirmació del seu ser, sense la qual cosa quedaria entregada indefensa a la pressió de les altres potències que la volen posar al seu servei, com a simple òrgan executor, com a simple mitjà per poder aconseguir altres objectius, en moltes ocasions, aliens a la seva pròpia identitat (NOHL, 1968,

32 i 33).

En aquest sentit, per a Nohl, la primera missió d'una teoria de l'educació és determinar la posició autònoma del treball educatiu i la seva forma de vida en la connexió de la cultura, la manifestació del seu ser peculiar i de la seva actuació per a la totalitat. Si se la reconeix com un fenomen peculiar, ha de percebre's allò peculiar en el seu propi mode de ser (mode d'existir i de funcionar) i agafar-se conceptualment (abastar-la en conceptes clars). Per autonomia de la pedagogia entén Nohl la relativa independència del que és essencial peculiar; només tal concepte d'autonomia assegura, en general, la determinació de l'objecte d'una teoria (NOHL, 1968, 33). Tota emancipació autèntica significa, no sols un alliberament, sinó, al mateix temps, la troballa de la pròpia llei, mitjançant la qual se sent unida la funció a sigui quin sigui el subjecte de l'emancipació. En aquest sentit, el que és essencial en el procés educacional és el nen, l'alumne; així doncs, l'alumne juga un paper bàsic en el contingut de qualsevol teoria de l'educació.

Des d'aquesta perspectiva, el nen, subjecte i objecte de l'educació, ens diu Nohl, no pot ser la criatura sense voluntat que s'ha d'adaptar a les finalitats de la generació més vella i al qual li són imposades les formes objectives; sinó que ha de ser considerat en la seva pròpia vida espontània productiva, té els seus fins en si mateix, i el pedagog ha de comprendre la seva missió en nom del nen, fins i tot, molt abans que l'empregui en nom dels fins objectius, de la teleologia educacional. En aquest sentit, tota pedagogia és pedagogia individual, no sols respecte a l'educand, sinó també respecte al poble com a individualitat total; aquí també el

fi pedagògic és l'home viu i el despertar d'una vida espiritual sana i noble en tots i cadascun dels ciutadans (NOHL, 1968, 36 i 37).

D'aquesta manera, com podem constatar, es presenta l'antinòmia fonamental de la vida pedagògica: d'un costat, el jo que es desenvolupa per si mateix i les seves forces, i que té el seu fi en si mateix; i, d'un altre, els grans continguts objectius, la connexió de la cultura i les comunitats socials que tenen exigències respecte a aquest individu i posseeixen la seva pròpia llei, i que no pregunten per la voluntat i la llei de l'individu, la qual cosa significa que el nen no és merament un fi en si, sinó també per al treball cultural, la professió i els fins objectius per als que és educat al si de la comunitat nacional (NOHL, 1965, 263 a 278). No obstant això, Nohl deixa ben a les clares que el moment individual ha de donar, respecte a l'universal, el to decisiu per a l'educador; és a dir, que l'element més valuós i en el que s'ha de centrar tot el procés educacional, el vertader referent educatiu, és el nen, l'alumne en la seva realitat social i cultural (NOHL, 1968, 37 i 38).

Així les coses, el procés espiritual consisteix en el fet que des del fons viu del subjecte, en la seva coexistència amb altres subjectes, sorgeixen formes que, sent en si significatives i vàlides, arriben a convertir-se en norma de la vida, com l'art, la ciència o el dret, els quals se separen del subjecte i aconseguen una existència pròpia i una autoritat independent. La cultura s'ha objectivat (l'esperit objectivat de Dilthey) i es presenta enfront dels subjectes, que han de servir ara a la seva obra, cuidant-la, conservant-la i fent-la més gran i valuosa. Així doncs, el que ens diu Nohl, és que mai no hem d'oblidar que la cultura només dura quan

és alimentada constantment per la font del subjecte que la viu (cultura viva i viscuda). Si aquest corrent s'interrompeix i se separa a la cultura de la consciència creadora, se seca i infertilitza. Aquest procedir pedagògic es manifesta del mode més profund, ens dirà Nohl, en la família, doncs representa el punt de vista individual en l'educació frente a l'Estat, el municipi i l'església (NOHL, 1968, 38).

Ara bé, tota la nostra vida està travessada per l'intercanvi dels esperits i per la guia espiritual; en cada circumstància de la vida es troba un moment formatiu o educatiu. L'educació i la instrucció apareixen, des d'aquesta perspectiva, només com a mitjans particulars al costat d'altres en tal treball educatiu, en el qual es realitza el desenvolupament i formació de tot poble com de tot individu. Aquelles són decisives, en tant que parlem de pedagogia i de guia dels nens, només quan aquest intercanvi educatiu es realitza amb la voluntat conscient de tal guia, la qual es procura els seus propis mitjans i institucions (NOHL, 1968, 41). Per tant, si abans hem dit que el nin és una peça clau del procés educacional, ara haurem de dir que el fonament de l'educació, de tota educació intencional, ho constitueix la comunitat educativa entre l'educador i l'alumne, amb la seva voluntat d'educació, és a dir, l'heteroeducació (NOHL, 1968, 43 i 44).

Des d'un altre punt de vista, es percep també clarament el significat fonamental de la relació pedagògica. Si el fi de l'educació és el despertar d'una vida espiritual unitària, aquesta només es pot desenvolupar al si d'una vida espiritual unitària i personal (NOHL, 1965, 28). L'efecte pedagògic no parteix d'un sistema de valors vàlids, sinó sempre d'un jo originari, d'un home real amb una ferma



voluntat, que està dirigida també a un home real: “Éste es el primado de la personalidad y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, una formación por el espíritu objetivo y la fuerza de las cosas. Cuando nos hacemos más viejos, vivimos en intereses efectivos y en la entrega a tareas objetivas, pero en el proceso de la educación sólo se realiza la estructuración de nuestra vida cuando nos entregamos a alguien, en quien encontramos vivientes tales tareas, y entonces también no es la idea lo que en él apreciamos, sino siempre el hombre y su propia forma ideal, la palabra hecha carne, y obtenemos de él menos las cosas que el modo de su representación, la entrega e impulso, el rigor para consigo mismo, en suma, la energía personal” (NOHL, 1968, 44).

La nostra disposició ens condueix a la cosa, però la relació educativa forma també la disposició, i la forma, no per la cosa en si, sinó per les energies personals a què pertany també l'objectivitat. El fonament de l'educació és, per a Nohl, per tant, la relació afectiva d'un home madur amb un home en desenvolupament per ell mateix, perquè aquest arribi a la seva vida i a la seva forma. La relació específicament pedagògica és un comportament espiritual d'un gènere independent que es dirigeix a l'home en desenvolupament com a conseqüència de la seva forma superior (NOHL, 1968, 46). La relació de l'educador amb el nen està sempre determinada d'una manera noble per l'amor cap a ell en la seva realitat, i per l'amor al seu fi, a l'ideal del nen; no obstant això, ambdues coses no són realitats separades, sinó un fet unitari: “hacer de este niño lo que hay que hacer de él, desarrollar en él la vida superior y conducirlo a

una acción consecuente, no por causa de la misma acción, sino porque en ella se lleva a plenitud la vida del hombre” (NOHL, 1968, 48).

Així doncs, el fi pedagògic no és ensinistrar l'alumne per a un tipus de vida concret i específic; l'amor pedagògic al nen és l'amor al seu ideal. No s'ha de presentar res aliè a ell, sinó que la forma de vida a què se li vol conduir ha de ser la solució de la seva vida. L'amor pedagògic exigeix la introjecció en el nen i en les seves disposicions naturals, en les possibilitats de la seva educabilitat, sempre amb referència a la seva vida plena. D'aquesta manera podem percebre la diferència que existeix entre el pur amor paternal natural i l'orgull del pare pels actes del fill; aquí apareixen íntimament unides la visió realista i la voluntat idealista (NOHL, 1965, 20). La voluntat de creixement i el fervor només obtenen caràcter educatiu i espiritual quan es cerca el tracte amb un ésser madur per adquirir d'ell força i forma de vida, és a dir, autonomia moral (NOHL, 1968, 48; 1965, 232 i 233).

La comunitat educativa és, al mateix temps, comunitat de vida, i el seu esperit és la força educadora més intensa; aquell és la suposició de tot efecte pedagògic particular, i tota metodologia és, respecte a ell, enterament secundària. La comunitat pedagògica és suportada per dos poders, amor i autoritat o, des de la perspectiva del nen, amor i obediència. Aquests dos poders determinen l'estructura pròpiament pedagògica de la comunitat educativa. Si bé els pedagogs han accentuat, conforme a les seves preferències, l'un o l'altre, en el procés vital ambdós estan units. La missió pedagògica central, la provocació d'una vida espiritual personal,

exigeix de l'educador la comunitat d'amor amb el nen, que li obre totes les portes i que reuneix i uneix, suporta i acreix, tota la seva petita vida en la confiança de tal amor. Sobre aquest amor es funda després la concentració per l'obediència respecte a l'autoritat, que no és una altra cosa que la consciència d'aquella vida superior i el model d'aquella forma superior a què ha de conduir-se l'ànima.

La necessitat espiritual que caracteritza a l'ideal i a la seva elevació respecte al mer existir es troba present en el nen en la seva relació amb l'autoritat i en tota la seva serietat. L'autoritat no significa, doncs, violència, sinó lliure recepció de la voluntat de l'adult en la pròpia voluntat i espontània subordinació, com a expressió d'una relació convençuda de les exigències de la vida superior representada per l'educador (NOHL, 1968, 51 a 53). Així doncs, per a Nohl l'educació és l'aspecte subjectiu de la cultura, la forma interior i l'actitud espiritual de l'ànima que pot acollir tot el que ve de fora amb les seves pròpies forces en una vida unitària i pot transformar totes les manifestacions i accions des d'aquesta vida unitària; i que precisa, necessàriament, d'una relació pedagògica al si d'una comunitat educadora (NOHL, 1968, 55). Així doncs, el nen és el protagonista del procés educacional i, alhora, la relació amorosa que s'estableix entre ell i l'educador, s'erigeix en el fonament filosòfic i pedagògic del procés educacional.

### **3. FLITNER: L'EDUCACIÓ COM L'ASPECTE EXISTENCIAL DE LA CULTURA**

Per a Flitner<sup>67</sup> la ciència pedagògica ha de posar-se al servei de la vida de l'educació i exercir un paper essencial en la realitat educativa. No obstant això, aquest aspecte està en funció d'una determinada concepció sobre l'essència de la ciència pedagògica, i determina, consegüentment, un aspecte fonamental en la natura de l'educació mateixa, el rang de la Pedagogia com a ciència. Es tracta, per tant, de representar-nos de manera coherent quin sentit tenen la reflexió i l'estudi de l'educació i de la formació cultural, i de quina manera poden arribar a ser fecunds aquesta reflexió i aquest estudi. Podem observar dos posicionaments: si s'entén que tals reflexions parteixen del coneixement del món i de la vida humana, i que, per tant, com tot esforç cognoscitiu, tenen el seu sentit en si mateixes, es constitueix la ciència pedagògica com una ciència fàctica que, a base de mètodes rigorosos, s'encamina progressivament cap a estats de saber cada cop més amplis; si, al contrari, s'entén que la pràctica educativa ha de dur-se a terme guiada per aquell coneixement, en aquest cas es converteix en una ciència pragmàtica, sotmesa a l'experiència pràctica, en una tecnologia o en una ciència normativa, és a dir, en un conjunt de regles i principis que regulen l'acció educativa (FLITNER, 1935, 13 i 14).

D'altra banda, la paraula pedagogia, que encara designa, en el llenguatge usual, la totalitat de la ciència pedagògica, admet

---

<sup>67</sup> Flitner (1889-1980), de confessió evangèlica, va romandre molt lligat a la teologia durant tota la seva vida. Va ser professor ordinari de Pedagogia a l'Universitat d'Hamburg, des de 1929 a 1959.

diverses significacions, designant tant l'art d'educar com la teoria d'aquest art. Flitner, per acostar-se al concepte pedagògic, parteix de l'anàlisi de quatre aspectes interrelacionats: l'existència efectiva de l'educació; l'art i l'hàbit educatius com una capacitat i un saber dins aquesta mateixa existència de l'educació; la Pedagogia com a Estètica o com aprenentatge professional que postula, senzillament, el que de teòric hi ha en aquell art; i, per últim, la ciència pedagògica que, si d'una banda comprèn la vertadera investigació especialitzada de fets, comprèn, per una altra, bastant més, amb la qual cosa se surt de la mera constatació fàctica, entra en la reflexió filosòfica, fent possible la convergència d'aquella Estètica amb la realitat educativa (FLITNER, 1935, 14 i 15).

Com a ciència positiva de fets, la Pedagogia ha de descriure objectivament un sector del món humà, precisament aquell sector que s'ocupa de l'educació i de la formació cultural. Ha d'arribar a un acord previ sobre el que són l'educació i la formació cultural. Ara bé, el que siguin l'educació i la formació cultural queda indeterminat, perquè cap descripció positiva de fets pot esbrinar-ho. Des de plantejaments fàctics tan sols serà possible atènyer-se al que ha representat autènticament l'educació i la formació cultural en les distintes èpoques i en els diferents pobles; només podrà investigar, per tant, tot el que afecta l'educació per aconseguir abundant material susceptible d'elaboració i sistematització. La investigació pedagògica fàctica proporciona, per tant, material i suggestions a totes les ciències<sup>68</sup> que s'interessen pel problema educatiu.

---

<sup>68</sup> Aquest material és accessible a altres ciències o ja conegut d'elles. Per exemple, de la Biologia, per ser importants des del punt de vista pedagògic els fenòmens de creixement i desenvolupament, l'adaptació al medi circumdant i

D'aquesta investigació pedagògica de fets no pot concloure's una Pedagogia, sinó més aviat una Història de la Pedagogia, una Psicologia de la Pedagogia i una Sociologia de la Pedagogia. Per a la seva perfecció interna manquen aquestes disciplines del plantejament pròpiament pedagògic del problema; aquest plantejament pedagògic, que ha de ser considerat com una qüestió filosòfica, excedeix l'esfera de la mera descripció fàctica, perquè és el que la fonamenta i el que estableix la seva estructura i abast.

L'altra reflexió, distinta de la descripció fàctica positiva, és la consciència que té de la realitat educativa el que està situat en ella, el que es planteja problemes en tal situació i converteix la immediatesa de la seva activitat i del seu treball en una doble meditació: d'una banda, sobre la circumstància en què es troba; i, d'una altra, sobre si mateix dins aquesta circumstància. Aquesta meditació sempre és pragmàtica, en tant que penetra tota la vida i des del moment que aquesta és portada, no sols per la rígida tradició, sinó per una viva força espiritual. D'aquí que es trobi la meditació en el seu fonament, de la mateixa forma que es troba inevitablement en la pràctica com la seva part integrant teòrica. Mentre l'educació es practiqui com un art, la seva reflexió pertany a l'Estètica, perquè tot art ha d'engendrar de si mateix una teorització

---

l'aprenentatge de les funcions; de la Sociologia, perquè tots els fenòmens col·lectius tenen també un aspecte educatiu; de l'Etnologia i de la Història, perquè la Història de l'Educació i les circumstàncies educatives en tots els pobles i en totes les èpoques exigeixen una constatació definitiva, requereixen un estudi comparatiu i pertanyen al quadre de la història humana i a la morfologia de la cultura. Altres aspectes són coneguts de la Medicina: la curació està en connexió estreta amb l'atenció; la malaltia, amb la negligència i el descuit. Altres, en canvi, afecten la Psicologia, perquè tant el mutu influx entre els homes com l'estructura de la persona humana, com l'anàlisi del fet i

a fi que pugui ser comprès pels educadors que actuen conjuntament, i comunicat, al propi temps, als educadors més joves. Pel simple fet que l'educació es realitza com un hàbit en el tracte humà quotidià, la dita meditació representa una reflexió que es verifica de manera directa en la vida civil, i que s'exercita de forma ininterrompuda a fi que es conservin les normes i els postulats de la vida social humana.

Aquest art, que consisteix en un conjunt de teories que cerquen suport en totes les esferes del pensament i en totes les branques del saber, es desembolica progressivament fins a aconseguir un nivell de complexitat que exigeix d'una sèrie de professions pedagògiques especialitzades, a les que s'atribueixen determinades tasques també especialitzades (FLITNER, 1935, 18 i 19). Aquesta teoria, íntimament enllaçada amb l'hàbit i l'art educatiu, s'eleva gradualment al rang d'una autèntica i rigorosa meditació filosòfica, mitjançant la qual la reflexió tradicional es confirma a si mateixa i es purifica ideològicament. Aquesta purificació necessita del coneixement científic positiu en la seva plenitud pròpia. Si aquesta reflexió vital immediata s'eleva en aquesta direcció, amb plena consciència teòrica, metòdicament i conforme a un pla, arriba a convertir-se en pensament científic i rigorós, pertanyent, per tant, a una ciència de l'esperit. Aquest pensament, com tot filosofar, ha d'aspirar únicament i exclusivament a la veritat; només en aquest sentit pot dir-se d'ell que té el seu fi en si mateix.

Tal pensament és de vital importància per a qui ho exercita,

---

del procés de la formació cultural, són, així mateix, objectes d'una ciència de la vida anímica (FLITNER, 1935, 15 i 16).

perquè el que executa aquesta reflexió intenta, no sols il·lustrar-se, sinó que, si ho fa autènticament, pot canviar-se a si mateix, pot reaccionar d'una altra manera, es pot perfeccionar, desenvolupar-se íntegrament. Tal reflexió, per tant, és educadora en si mateix; educa a qui l'exercita, enfortint i purificant el seu esperit; és la pròpia experiència de qui reflexiona i sobre el que reflexiona el que li ajuda en la seva meditació dins la circumstància educativa, educant, alhora, al propi educand. La reflexió es converteix, d'aquesta manera, en una parcel·la de la realitat educativa (FLITNER, 1935, 19 i 21). Aquesta ciència de l'esperit de l'activitat educativa té, per a Flitner, el rang d'una ciència positiva fàctica, ja que se sustenta en una reflexió autènticament filosòfica, la qual cosa no ocorreria si es tractés d'una simple reflexió pragmàtica o tècnica. Que s'anomeni o no científica a una reflexió d'aquestes característiques, ens diu Flitner, depèn, en gran mesura, de fins a quin punt es reservi el nom de ciència tans sols per a aquell tipus d'investigació i exposició de coneixements que avança d'una manera positiva i descriptiva, i a la que es vol alliberar, parcialment o total, de la filosofia.

Per al nostre autor, la ciència pedagògica, essencialment, no podria ser d'una altra manera, roman sempre com un filosofar dins la circumstància educativa, si bé com una part independent del filosofar, sense dependència de l'Ètica, de la Lògica o de la Metafísica. En aquest sentit, la Pedagogia es defineix com una ciència pragmàtica de l'esperit, com una reflexió sobre l'activitat humana i sobre el món, que es pot confirmar a si mateixa i que s'ordena científicament; reflexió que actua sobre aquesta mateixa activitat, i en contacte amb la qual reacciona (FLITNER, 1935, 21 i



22). La Pedagogia, com a ciència de l'esperit, ocupa un lloc intermedi entre la investigació positiva i el filosofar. Es troba en estreta relació amb l'hàbit i amb la pràctica i, per consegüent, també amb les seves tècniques. Amb això adquireix aquesta ciència el seu significat real i vertader, considerant l'hàbit i l'art educatiu, no sols des d'un punt de vista extern, sinó també com susceptible de canvis des de dins d'ells. Aquesta concepció sobre l'essència de la ciència pedagògica entra en conflicte, ens diu Flitner, d'una banda, amb l'opinió vulgar que s'inclina a respectar la teoria, però que es desconfia de la seva significació pràctica; i per una altra, amb la idea oposada de què la teoria ha de fonamentar, conduir, donar normes o, si més no, dominar la pràctica educativa.

La segona situació, ens dirà Flitner, s'aproxima al mode de pensar habitual del tecnicisme que representa, evidentment, continua dient Flitner, una greu errada per a la Pedagogia i per als processos educacionals: "Ni el arte educativo puede compararse con la labor técnica ni la Ciencia de la educación tiene el carácter de una Tecnología o de una Ciencia fundada en ella. Toda esta analogía carece de sentido. Mas tampoco la Filosofía y la Ciencia pueden prescribir a la Pedagogía normas de actuación extraídas de resultados psicológicos o sociológicos. Pues tanto la Psicología como la Sociología subrayan únicamente lo típico y general que hay en todo hombre. Y es el caso que la educación no puede sacar de tales generalidades conclusiones para un caso concreto. El caso concreto es no sólo inagotable y singular, sino dependiente también de la voluntad formadora del propio educador. Si se quisiera definir científicamente esta voluntad mediante la Metafísica o la Ética, se

alcanzarían nuevamente los dominios de lo general y de lo abstracto” (FLITNER, 1935, 22 i 23).

La dita voluntat, per a Flitner, sempre està situada històricament i, per tant, mai és derivable del que és general, o determinable lògicament. No pot parlar-se d'un predomini de la teoria científica sobre l'experiència pràctica, perquè aquesta porta sempre en si mateixa el seu propi discórrer. L'altra circumstància que oposa la teoria a la pràctica se sustenta en la creença que la investigació positiva de fets pot verificar-se sense necessitat de la reflexió sobre la realitat educativa i, per consegüent, ha d'obrir-se un abisme entre la teoria i la pràctica; d'altra banda, pot presentar-se l'oposició quan la pràctica falla o bé la teoria pateix un miratge. No obstant això, ens diu Flitner, quan el pensament pedagògic es funda veritablement en la circumstància educativa és llavors també pràctic, i la veritat teòrica és, alhora, una veritat pràctica per la qual cosa no es presenta cap abisme ni distància insalvable entre la pràctica i la teoria. L'autèntic pensament pedagògic s'integra amb la teorització immediata dins la circumstància educativa, i és retornada a la pràctica real proporcionant llum i claredat en la seva actuació educacional (FLITNER, 1935, 24).

Des d'aquesta perspectiva, la ciència pedagògica pot atorgar a la pràctica educativa dues coses distintes: d'una banda, el coneixement concret; i, per una altra, la formació pedagògica. Si es tracta del primer, l'educador plantejarà els seus problemes, a la solució dels quals concorreran el psicòleg, el sociòleg i el metge fins on l'estat del seu saber ho permeti; d'aquesta manera pot la pràctica educativa desenvolupar-se d'una manera molt important. Respecte

al segon punt, és evident que es necessiten especialistes que hagin adquirit independentment el nou saber, que s'interessin per la investigació mateixa i que es preocupin per la seva aplicació a la realitat de la vida. No obstant això, la formació pedagògica no consisteix en una transmissió de resultats concrets obtinguts de la ciència de l'educació; més aviat consisteix en un coneixement harmònic i coherent, en un coneixement holístic de la totalitat de la reflexió pedagògica dins el conjunt existencial format pels problemes i per la vida pràctica diària, en l'esdevenir de la tasca educacional.

La reflexió pedagògica, la teoria educacional, no és, doncs, tan sols el fruit d'un estudi profund i d'un rigorós pensament científic-espiritual. Per això, és possible i desitjable la participació del profà en la feina de l'especialista, i que aquesta participació s'integri amb la completa formació pedagògica teòrica, per la qual cosa és important formar un cos d'educadors que aprofundeixin en la Ciència pedagògica, i que, així formats, puguin dedicar-se a la pràctica de l'educació; l'home que actuï com a educador i que s'interessi per la reflexió pedagògica, ha de convertir-se, necessàriament, en un tipus humà diferent del que exerceix l'hàbit educatiu de manera rutinària, mecànica i sense cap mena de reflexió filosòfica; un nou tipus d'educador que es guiï, tant per la reflexió filosòfica, com per la pròpia vivència que li proporciona la realitat de la seva tasca docent diària (FLITNER, 1935, 29 i 30).

Les ciències de l'esperit no poden presentar-se mai en forma de trames rígides constituïdes per principis fixos. No obstant això, no seria possible cap tipus de filosofar si no pogués assenyalar-se

l'existència, dins del que és històric, d'un sistema, d'una totalitat intel·ligible i d'una ordenació de tots els conceptes i principis. Analitzar aquest sistema és el problema màxim de la Pedagogia general. De partida, cal realitzar una descripció, una representació de la circumstància educativa i, amb això, del fenomen de l'educació dins el qual pugui ser descobert el dit sistema. El resultat d'aquest procediment evidencia el caràcter abstracte que té la Pedagogia i, al mateix temps, es manifesta com un coneixement efectiu i vivaç pel fet que es mou i realitza dins d'un pensament històric contingent, ja que es basa en una determinada situació històrica concreta, situada en un temps i en un espai real, no fictici ni imaginari. Amb això, la Pedagogia general, els límits de la qual són indeterminables, efectua el trànsit als problemes de la Pedagogia històrica i es converteix en una anàlisi dels problemes actuals que sempre estan determinats històricament.

La veritat d'aquesta ciència de l'esperit resideix en l'insoluble enllaç i oposició simultanis del tractament, alhora, històric i sistemàtic (FLITNER, 1935, 33). Així, en tant es refereix a l'aspecte educatiu de l'existència humana, la Pedagogia general ha d'intentar penetrar en el sentit de la forma històrica. Aquesta ciència, a més a més, ha de dilucidar el fet de l'educació com a tal; ha d'intentar posar en relleu els aspectes particulars del fenomen educatiu i extreure les seves categories. En aquest intent es veu clarament com el punt de partida de la Pedagogia general resideix en una determinada situació històrica de l'educació. La Pedagogia general parteix del fet que tot el saber positiu de la realitat pedagògica ha d'admetre's com procedent d'un determinat camp històric. Ara bé,

amb això aconseguim ampliar aquesta ciència l'horitzó de l'educador només en el cas que posi en relació les dades històriques amb l'home com a tal i amb la seva circumstància en general. L'home i la seva circumstància, doncs l'home és un ésser temporal i finit que està, no obstant, no ho podem oblidar, en relació amb un ésser infinit, supraterranal i suprahistòric que és, precisament, qui li dóna significació i continguts de perfectibilitat (FLITNER, 1935, 35).

L'objecte de tota la ciència pedagògica, com ja hem dit, és la realitat de l'educació. Definir científicament aquest objecte és un dels principals objectius de la Pedagogia general. La realitat de l'educació és aquell sector parcial de la realitat total en què sorgeix el problema de l'educació vertadera; aquest problema pedagògic no representa un simple problema teòric o contemplatiu, sinó un problema que afecta la pròpia essència de l'home, en tant que ésser que actua i que rep actuacions, que es relaciona amb els altres homes dintre d'una comunitat, i que amb aquesta relació afegeix guanys a la seva personalitat moral. La realitat de l'educació consisteix, doncs, en la totalitat dels fenòmens en la qual pugui trobar-se espai per a la responsabilitat educativa (FLITNER, 1935, 39). El terme educació s'usa en sentit actiu i passiu; designa, d'una banda, l'activitat i els efectes de l'educació que, conscient o inconscientment, imprimeix una persona sobre una altra; significa, també, el succeir educatiu que una persona pateix o gaudeix, el procés educatiu que en ella es realitza i, en ampli sentit, el resultat d'aquest procés.

En tant aquesta paraula significa tot el que s'ha dit, es presenta

una relació vital entre individus, entre aquells individus que han de diferenciar-se en les seves distintes funcions: educador i educand. La paraula cultura s'empra, en moltes ocasions, com a sinònima del significant educació. En el seu sentit actiu, quan es produeix un efecte que repercuteix sobre allò íntim, educar equival a formar; en el seu sentit passiu, significa el procés en el decurs del qual la realitat íntima neix i es transforma (procés formatiu). El ben cert és, no obstant això, que no tot allò espiritual i cultural que la persona conté pertany al fenomen de l'educació perquè no contempla la mútua dependència existent entre l'educador i l'educand. Aquesta dependència representa una relació volitiva fonamentada en l'Ètica, i es troba igualment subjecta a les condicions ètiques i polítiques, com aquells fenòmens mitjançant els quals es va exterioritzant l'esperit en els individus i als que al·ludeix, principalment, el concepte de la formació (FLITNER, 1935, 39 a 42).

D'altra banda, cal distingir formalment entre activitats (que es verifiquen conscient o inconscientment) i processos íntims, i les seves correspondències respectives entre educador i educand. Cal distingir, també, entre els processos i el seu resultat com a realitat íntima de l'home, així com el fet que l'educador i l'educand estan units mitjançant una peculiar i autèntica relació vital d'importància moral considerable. Finalment, és evident que la relació entre persona i cosa, els continguts espirituals, l'objectivitat del valor i del sentit, la seva comprensió i aprovació íntimes, i les grans comunitats Estat i Església, són essencials per a la totalitat. Ara bé, aclarit aquest punt, què significa l'educació i la formació? A quin fenomen apunten? Aquesta és, com ja hem dit, una de les tasques

de la teoria educacional. En aquest sentit, la Pedagogia general ha d'intentar contemplar el fenomen educatiu en la seva peculiaritat i des de tots els punts de vista possibles; en rigor ha d'estudiar-lo en altres individus i institucions com a fenomen del món extern, com a fenomen i realitat resident en nosaltres mateixos i com a fenomen que afecta l'home total.

Segons concebem l'home comprendrem aquest fenomen i, al revés, no podem tenir cap teoria de l'home si no incloem la imatge de la realitat de l'educació com un aspecte humà d'aquesta teoria. Darrera de qualsevol concepció educadora hi ha, necessàriament, una idea de l'home i un quadre de valors que el sustenten i a partir dels qual es fixen finalitats educatives. (FLITNER, 1935, 42 i 43). Des d'aquesta perspectiva, per a Flitner l'Antropologia filosòfica és fonamental, ja que intenta posar en clar el concepte de l'home. Per això, quan la Pedagogia general tracta del fenomen educatiu es converteix, de fet, en una part fonamental de l'Antropologia filosòfica; i, d'altra banda, quan la Pedagogia general es proposa resoldre el seu problema, se subjecta, no pot ser d'una altra manera, a la totalitat de l'antropologia filosòfica. Existeix, doncs, una relació mútua entre ambdues direccions de la investigació i de l'especulació filosòfica; la interdependència entre la pedagogia i l'antropologia és clara i manifesta.

Flitner contraposa al positivisme la imatge històrica del món humà. Segons aquesta imatge, és concebuda la massa i la societat dels éssers humans com espiritual i com existent amb ajuda de l'esperit. Flitner concep la capacitat de l'home com una capacitat espiritual (en un sentit purament positiu, prescindint de tota relació

metafísica), la qual li permet crear i utilitzar instruments, signes i formes socials; els instruments van millorant progressivament com a productes i com a portadors de l'esperit; els signes serveixen per fixar definitivament les significacions i s'empren a fi de poder recordar-les. Aquests signes permeten que, confrontats amb tot allò que s'ha conegut, inventat i expressat, s'estructurin en grans trames de significacions i que, de la mateixa manera, se segueixin i condicionin els uns als altres. Ja que les tendències naturals i instintives de la vida social se serveixen de la producció d'instruments i signes d'expressió, es converteixen, per això, en tendències espirituals, en institucions històriques, en formes socials que es desenvolupen en els costums, en les formes jurídiques, en els Estats, en definitiva, en tot l'entramat social i comunitari en el que es desenvolupa la vida dels individus.

L'individu humà aconsegueix, així mateix, una estructura íntima objectiva-espiritual tan important que s'exterioritza en els seus usos i formes externes, i que representa una forma heretada, un hàbit o port exterior format històricament, i dins el qual es troba el dit individu. Tot allò espiritual, per tant, esdevé històric i existeix amb l'ajuda del record i de la tradició. S'edifica sobre la base del que passa i sense ell és completament incompreensible. En aquest sentit, tot el que és espiritual es transforma, perquè només mitjançant el record es conserva el passat en el present i es perllonga en el futur, és a dir, en el que s'experimenta actualment i en el que s'haurà d'experimentar en l'esdevenir (FLITNER, 1935, 55 i 56). Aquest ordre de coses ens mostra a l'individu humà com a membre de la nació, de les comunitats històriques, de les tradicions i de les



institucions. Aquest quadre presenta la forma objectiva-espiritual com una forma de llarga durada, amb record i tradició conservant-se durant mil·lennis i amb estructures peribles que, encara que finites, sempre són novament regenerades per les noves generacions educades en aquestes comunitats històriques de cultura i de valors.

Dos fenòmens d'aquest quadre són extremadament importants des del punt de vista pedagògic: d'una banda, la regeneració de la forma social i històrica i, per tant, del procés de tradició de les formes i del seu esperit en les generacions successives (aquest procés té lloc el temps en què envelleixen les generacions que van ser actuals i que van portar, al seu dia, els productes culturals sobre les seves espatlles); d'altra banda, es dóna la incorporació de l'individu, que s'està desenvolupant, en les formes i en el contingut del món objectivo-espiritual heretat històricament, és a dir, de la realitat educativa que li ha tocat viure, com a part de la realitat històrica en la que es troba situat (FLITNER, 1935, 58). Flitner entén per realitat educativa “el estado de la tradición y de la aspiración a incorporarse en la situación cultural. Esta última concepción entiende por relación educativa entre el poder creador de las formas histórico-espirituales y los individuos no incorporados todavía a ellas, la relación que necesita de una autoridad, de una organización, de una conducción y de una enseñanza” (FLITNER, 1935, 62). De les normes i continguts espirituals s'originen l'ensenyament i l'educació. Mitjançant la incorporació de l'individu es renoven les comunitats i, més enllà d'ella, s'eduquen unes comunitats a altres.

Els educadors ocupen un paper importantíssim en tot aquest

entramat històric-educatiu, doncs són servidors, òrgans de les normes històriques, de les seves tradicions espirituals i de les seves principals corporacions, amb la qual cosa representen les seves exigències i fan que siguin eficaços. D'aquí que Flitner defineixi la relació educativa com “la correlación entre el yo superior, racional y objetivo, y el yo mostrenco y común influido por el primero. El proceso espiritual de formación de sí mismo (mediante las causas últimas) se convierte, por lo tanto, en la medula del fenómeno educativo. El yo «superior» puede hacer valer su autoridad tanto sobre uno mismo como sobre un extraño. Cuando ejercita influencia sobre un extraño, se enderezará siempre hacia el yo superior, intentando influir en él” (FLITNER, 1935, 65). L'educació, com veiem, és un acte que porta, tant a l'educador com a l'educand, a estadis superiors de perfecció; una perfecció que té el seu punt màxim en la religiositat, en la creença en un ésser superior que dóna sentit a tota la nostra vida, i a totes i cada una de les nostres actuacions morals.

La influència educativa s'exercita, per tant, essencialment, en l'intercanvi espiritual entre els que són vius portadors de la tradició i aquells que es troben submergits en la mateixa tradició i en les mateixes normes, si bé d'una manera menys vivaç i completa, és a dir, en procés de formació. El procés educatiu consisteix en què, dins aquestes normes i tradicions, es desperti la sensibilitat per a l'esperit. El fenomen educatiu queda determinat per la relació personal, voluntàriament i lliurement elegida, entre dues persones, dintre d'una comunitat històrica i cultural: entre aquell que sap de la plena existència personal, el camí de la qual es troba expedit per la

fe, quasi mística, en la seva tasca educadora; i, aquell altra que està, respecte al primer, en una inferioritat quant a la seva maduresa per a la vida plena i creient. L'educació, com podem veure, és una mena d'acte religiós que es configura a través d'un do especial fonamentat en la fe (FLITNER, 1935, 72). Precisament per això, la ciència de l'educació perdria les seves característiques si volgués ser descrita només positivament: "La educación es, pues, para nosotros, como objeto de nuestras consideraciones, una esfera de la actuación histórica y de los acontecimientos responsables conscientes que, sin embargo, también fuera de nosotros, y en nosotros mismos, sin nuestra conciencia reflexiva, poseen su comienzo y su fin" (FLITNER, 1935, 84). La ciència de l'educació, la pedagogia, doncs, és una ciència històrica i cultural, i, com a tal, una part de la filosofia o, fins i tot, de la religiositat. Flitner acabarà confonent el fet educacional, i la seva reflexió, amb allò espiritual i diví, una tasca per a la qual has d'estar cridat a través de la fe.

## RESUM

Per a Spranger l'esperit, la vida espiritual o la cultura objectiva són les realitzacions de valors de caràcter objectiu i supraindividual. En tres esferes es manifesta l'esperit: subjectiu, o vida humana; objectiu, o conjunt de béns culturals produïts per l'home al llarg del seu desenvolupament històric; i, normatiu, o camp de l'ètica. La comprensió de la vida espiritual és el descobriment del sentit de les formes de l'esperit objectiu que només pot ser objectiva quan es refereix i es fonamenta en valors objectius. La psicologia, per tant, ha d'estudiar l'estructura de la vida anímica en la seva relació amb l'esfera objectiva dels valors. A aquesta psicologia Spranger l'anomena psicologia mental o psicologia de les estructures (comprensiva). Partint de la totalitat de l'estructura psíquica té com a finalitat trencar l'aïllament de l'individu i comprendre'l en la complexitat i concreció de totes les seves relacions, tant amb els altres subjectes com amb les dades objectives de la realitat cultural. A partir d'aquí elabora una tipologia de tipus humans, en funció dels valors centrals en la seva vida, i un estudi de les distintes concepcions del món. Tot això ens acaba per conduir a l'esfera de la moralitat, inseparable de la vida dels individus: la ciència de l'esperit acaba per reduir-se a una filosofia dels valors i a una ètica que precisarà, com a complement, una ètica social i una filosofia de la cultura. També la pedagogia i l'educació formen part de la ciència de l'esperit i de la cultura. Tota pedagogia ha de desembocar en una pedagogia de la comprensió (pedagogia científica). La missió d'aquesta pedagogia científica consisteix a prendre una realitat cultural ja donada, sotmetre-la a conceptes ordinadors, i per últim, donar-li forma mitjançant posicions valoratives i normes: descripció, comprensió i valoració-normativització. La cultura és adquirida per l'individu en la seva subjectivitat, per mitjà de l'educació; l'home s'educa quan adquireix modes superiors de vida espiritual; l'educació és la reproducció de la cultura, consistent a mantenir viu en els esperits el que està ja elaborat en el món cultural i espiritual; dit en altres paraules, l'educació és aquella

**activitat cultural dirigida a la formació personal de subjectes en desenvolupament, la finalitat de la qual és l'enllumenament de l'esperit normatiu autònom. Spranger considera quatre factors en el fet educatiu: l'ideal, l'educabilitat, l'educador i la comunitat educativa, d'on es desprèn que la pedagogia té un aspecte noològic, en tant que transmissió dels béns educatius específics; un aspecte psicològic, en investigar la voluntat educativa de l'educador i les condicions d'educabilitat de l'alumne; un aspecte normatiu, en tant que critica els ideals educatius que aspiren a tenir validesa; i, un aspecte sociològic en tant que investiga l'estructura i la vida de les comunitats educatives. Com veiem Spranger acaba reduint la pedagogia, com tota ciència de l'esperit, a una filosofia dels valors i a una ètica que precisarà, com a complement, una ètica social i una filosofia de la cultura. La seva idea d'una pedagogia científica no es deslliga de la filosofia, quan, com sabem, la pedagogia en tant que teoria de l'educació, en tant que científica, s'oposa a filosòfica.**

**Per a Nohl les distintes possibilitats pedagògiques es refereixen a oposicions en la concepció del món; les últimes actituds de la consciència, que determinen sempre el pensar i crear, influeixen en el treball pedagògic; la diferent actitud vital, amb les seves diferències categorials profundes, conduirà a actuacions pedagògiques típicament diferents; en definitiva, l'art pedagògic està fundat en una actitud que aconseguix la manera com s'orienta l'home en i per a la vida. El treball pedagògic no pot ser simplement un treball tècnic, sinó que aquest ha de ser secundari al fi de l'educació que trobarem en la cultura i en la concepció que es tingui del món. El tècnic s'enfronta amb la natura des de fora; com a físic pot investigar-la independentment dels seus fins tècnics i imposar després aquests fins sobre la base del seu coneixement causal; no obstant això, en l'alumne no es poden separar els processos anímics dels fins a què ha de dirigir-se la seva ànima. L'educar no és cap tècnica, sinó una acció cultural històrica, i l'experiència pedagògica es refereix sempre a valors i ideals que influeixen en tota manifestació docent i en tot procediment educatiu. La pedagogia cerca la relació de**

**l'ànima amb una realitat plena de sentit i amb la seva llibertat creadora, és a dir, la submissió de la ciència pedagògica a les concepcions del món. L'home sempre està en tensió entre la llibertat i la necessitat, es troba, al mateix temps, determinat causalment (psicologia) i determinat amb sentit, comprensivament (teleologia). El que és definitori d'allò espiritual és sempre la seva unitat; ni des de la teleologia, ni des de la psicologia pot aconseguir-se una teoria educativa amb validesa general. El vertader punt de partida per a una teoria de l'educació amb validesa general és la realitat educativa considerada com una totalitat plena de sentit. Sorgint de la vida, de les seves necessitats i idealitats, aquella existeix com un conjunt d'esforços que, recorrent la història, decantant-se en institucions, òrgans i lleis i, al mateix temps, reflexionant sobre els seus procediments, els seus fins i mitjans, ideals i mètodes, constitueix una gran realitat objectiva, formant un sistema cultural relativament independent dels subjectes particulars que en ell actuen. La teoria educacional està regida per una idea pròpia, que obra en tot acte autènticament educatiu i que, no obstant això, només es pot captar en el seu desenvolupament històric. El que l'educació sigui només ho podem comprendre recolzant-nos en la història, en la seva anàlisi sistemàtica i, al mateix temps, analitzant la realitat present, la pròpia situació pedagògica i tots i cadascun dels moments en ella continguts. La primera missió d'una teoria de l'educació és determinar la posició autònoma del treball educatiu i la seva forma de vida en la connexió de la cultura, la manifestació del seu ser peculiar i de la seva actuació per a la totalitat. El fonament de l'educació és la comunitat cultural a través de la comunitat educativa vital entre l'educador, l'alumne i els continguts de la cultura, amb la seva voluntat intencionada i lliurement acceptada de formació. La relació específicament pedagògica és un comportament espiritual independent que es dirigeix a l'home en desenvolupament com a conseqüència de la seva forma superior. La comunitat educativa és, al mateix temps, comunitat de vida, i el seu esperit és la força educadora més intensa; aquest esperit cultural és la suposició de tot efecte pedagògic particular, i tota**

metodologia és, respecte a ell, enterament secundària. L'educació és l'aspecte subjectiu de la cultura, la forma interior i l'actitud espiritual de l'ànima que pot acollir tot el que ve de fora amb les seves pròpies forces en una vida unitària, transformant totes les manifestacions i accions des d'aquesta vida unitària; l'educació precisa, necessàriament, d'una relació pedagògica al si d'una comunitat educadora. Nohl, com veiem, també subordinada la teoria de l'educació a creences particulars, a diferents concepcions de la vida, amb la qual cosa és impossible elaborar una vertadera teoria educativa científica. Els fins ideals determinen la feina pedagògica, el fet educacional i les seves metodologies, la qual cosa fa que la tècnica i la tecnologia educativa quedin ocults i enfosquits entre un mar d'idealitats i opinions que són els que, en definitiva, marquen el ritme i el quefer pedagògic. Nohl, per tant, tanca també les portes al vertader sentit de la teoria educativa.

Flitner defineix la realitat educativa com la suma d'actuacions que es deriven de les aspiracions regeneratives de les formes històriques i de les aspiracions que té l'individu d'incorporar-se al món de l'espirit, al món cultural. D'aquí es dedueix que la relació educativa sigui la correlació intencionada entre el jo superior, racional i objectiu, portador de valors i béns culturals, i el jo en vies de desenvolupament que aspira i desitja voluntàriament incorporar-se a la dita realitat espiritual. L'objecte de la ciència de l'educació, de la teoria educativa, és la realitat educacional; com a ciència positiva de fets, la pedagogia, partint d'un acord previ sobre el que són l'educació i la formació cultural, ha de descriure objectivament aquell sector que se n'ocupa d'elles, de l'educació i de la formació; no obstant això, el que siguin l'educació i la formació cultural queda indeterminat, perquè cap descripció positiva de fets pot esbrinar-ho. Des de plantejaments fàctics tan sols és possible atènyer-se al que ha representat autènticament l'educació i la formació cultural en les distintes èpoques i en els diferents pobles; d'aquesta investigació pedagògica de fets no pot deduir-se una pedagogia, perquè per a la seva perfecció interna

manquen les ciències positives del plantejament pròpiament pedagògic del problema, que ha de ser considerat com una qüestió filosòfica, i excedeix, consegüentment, l'esfera de la mera descripció fàctica. La filosofia és qui ha de fonamentar i establir l'estructura i l'abast de la ciència pedagògica. Per a Flitner l'educació és un art i la teorització d'aquest art, des de la seva vessant pràctica, es converteix en una Estètica, amb la qual cosa, la seva idea d'una teoria de l'educació es redueix a simple especulació filosòfica. És més, a aquesta estètica de l'educació li atorga el rang d'una vertadera ciència positiva, perquè se sustenta en una reflexió autènticament filosòfica, la qual cosa no ocorreria si es tractés d'una simple reflexió pragmàtica o tècnica. Per a Flitner no pot parlar-se d'un predomini de la teoria científica sobre l'experiència pràctica, perquè aquesta porta sempre en si mateixa el seu propi discórrer. Tot això ens orienta, d'una banda, en el que és per a ell la teoria de l'educació, la ciència pedagògica; i, d'altra banda, en el caràcter subsidiari i, fins i tot, molest i despectiu de la tècnica i la reflexió sobre la tècnica, és a dir, la tecnologia. En definitiva, la ciència pedagògica roman sempre com un filosofar dins la circumstància educativa. Les ciències de l'esperit no poden presentar-se mai en forma de trames rígides constituïdes per principis fixos; no obstant això, no seria possible cap tipus de filosofar si no pogués assenyalar-se l'existència, dins el que és històric, d'un sistema, d'una totalitat intel·ligible i d'una ordenació de tots els conceptes i principis. Analitzar aquest sistema és l'objectiu màxim de la pedagogia general. El resultat d'aquest procediment és evidenciar el caràcter abstracte que té la Pedagogia i, al mateix temps, manifestar que és un coneixement efectiu i vivaç pel fet que es mou i realitza dins un pensament històric i contingent, ja que es basa en una determinada situació històrica concreta. Amb això la Pedagogia general, els límits de la qual són indeterminables, efectua el trànsit als problemes de la Pedagogia històrica i es converteix en una anàlisi dels problemes reals que sempre estan determinats històricament. Per tant, la pedagogia general, com a teoria de l'educació, per a Flitner comprèn, d'una banda, tot allò



educatiu, sense cap límit; i, d'una altra, la història de la pedagogia es converteix en el seu complement ideal. Des d'aquesta perspectiva s'allunya d'una concepció moderna i dinàmica de la teoria educativa, no sols perquè no la deslliga de la filosofia, sinó perquè considera que en ella té cabuda qualsevol contingut d'estudi sempre que es refereixi a la qüestió educativa; per tant, entren a formar part de la tasca teòrica els ideals, els valors, els fins, la pròpia història, és a dir, aspectes que l'actual teoria tecnològica de l'educació deslliga dels seus propòsits teòrics. Amb això no estem dient que tots aquests aspectes no puguin i hagin de ser objecte de desenvolupament teòric, evidentment que sí, no obstant això, seria objecte no de la pedagogia, no de la teoria de l'educació, sinó de la filosofia de l'educació i de la història de l'educació.

**J.COHN I A.MESSER**

**AXIOLOGISME PEDAGÒGIC**

## **J.COHN I A.MESSER AXIOLOGISME PEDAGÒGIC**

### **1. COHN: LA PEDAGOGIA EN FUNCIO DE LA FILOSOFIA**

Cohn<sup>69</sup> restringeix el concepte d'educació amb la finalitat de configurar una pedagogia, és a dir, una doctrina de normes pedagògiques que, com a tals, només poden fixar-se per a accions conscients i intencionades. Entén per educació aquella influència conscient i intencional que s'exercita sobre un educand per obtenir en ell un canvi persistent, la qual cosa exigeix, generalment, una influència sistemàtica i continuada, encara que excepcionalment pugui produir-se per una única trobada impressionant. El supòsit hipotètic de tota educació és, per tant, que l'educand sigui dúctil i que per al seu desplegament necessiti d'una influència conscient aliena. L'educació, doncs, necessita d'un subjecte en procés de formació (educand), i un subjecte madur amb capacitats per transmetre de manera intencionada els valors de formació que emanen de la comunitat (educador). En aquest sentit, l'autoeducació representaria el límit superior de la influència pedagògica (COHN, 1944, 15 a 18).

Cohn ens dirà que la pedagogia necessita fixar per endavant la meta que desitja aconseguir, perquè només una claredat conceptual sobre els fins que es persegueixen pot generar una voluntat ferma i segura, tal com la necessita l'educador. En aquest sentit hem de dir que els fins de l'educació són, d'un costat, decisius per a la resolució de tot problema parcial pedagògic; i, d'un altre,

---

<sup>69</sup> Cohn (1869-1947), pertanyent a l'escola idealista neokantiana de Baden, és un dels més importants representants de la filosofia i la pedagogia dels valors. Va ser professor fins a 1938 a l'Universitat de Friburg.

depenen de la concepció total de la vida, és a dir, de l'opinió total sobre el valor i el sentit de la vida humana (cosmovisió). Els fins de l'educació són la qüestió final de la filosofia i, per tant, la pedagogia depèn, essencialment, d'ella. És més, no ha d'entendre's que la pedagogia accepti tan sols algunes normes filosòfiques, sinó que tota la seva estructura ha de basar-se en la filosofia.

D'altra banda, direm que en aquesta estructura ha d'enquadrar-se, a títol de complement, tot el que no sigui filosòfic (tècniques, metodologies). Per a aquest fi la pedagogia pot i ha de comptar amb l'ajuda de les ciències naturals, de la psicologia i de la història, no obstant això, cap d'elles pot decidir, ni sobre els seus objectius, ni sobre la seva estructuració: els objectius pedagògics només poden ser presos de la ciència del valor, de la axiologia, és a dir, de la filosofia (COHN, 1944, 18 a 33). Per arribar al fi de l'educació, al fi que generalment s'assigna a una bona educació, Cohn agafa com a punt de partida el concepte general de l'educació, que si bé no fixa un objectiu determinat, sí que tanca tal aspiració. L'educació, com hem dit, és l'influx conscient i continu sobre la joventut dúctil amb el propòsit de formar-la. Així doncs, l'individu, subjecte de l'educació, ha de constituir el referent del fi de l'educació. Tota educació intencional ha d'estar centrada en el nin.

La felicitat de l'alumne, com ha estat característic en les pedagogies eudemòniques (felicitants), no pot constituir l'objectiu primordial de l'educació, com tampoc ha de ser objectiu dominant en la vida la felicitat pròpia. Subsisteix, en canvi, el valor inherent a la felicitat, i amb això el postulat d'intensificar en l'educació els factors fomentadors de la felicitat, així com delimitar els factors que

posen barreres a aquesta. Per tant, la felicitat no pot ser el fi de l'educació, però sí que han de possibilitar-se en l'alumne totes aquelles actuacions que afavoreixin una vida felicitant i, consegüentment, pletòrica i integral. La finalitat exigida a l'educació es troba en un valor general, és a dir, en un valor el reconeixement general del qual pugui exigir-se a tot el món. Per al fi general de l'educació han de prendre's en consideració tan sols els valors morals, la qual cosa no vol dir que siguin els únics valors demandats; no obstant això, només el valor moral, per principi, exigeix a tot home el mateix. Com a finalitat de l'educació figura, per tant, la moralitat. Tota actuació educativa ha d'estar impregnada d'eticitat. La moral, per tant, s'erigeix en la base de tota mena d'educació sistemàtica i intencional (COHN, 1944, 46 i 47).

Tota acció moral comprèn dues decisions: d'una banda, la de l'entesa o comprensió moral del que cal fer; i, per una altra, la de la voluntat que es determina en l'orientació de l'entesa. És aquesta última decisió la que conté la moralitat o la immoralitat de tota acció humana. Per a això és essencial la decisió, no l'èxit, amb la qual cosa s'està dient que la independència de la moralitat ho és de l'èxit, no del desig d'èxit o de l'esforç que es faci per aconseguir-ho. En altres paraules, el que importa, educativament parlant, és el desig d'actuar moralment, és a dir, de fer bé les coses. És moral una persona que vol el que reconeix com a just i, precisament perquè ho reconeix com a just, no perquè accidentalment li aporti també un avantatge. La decisió moral és, per tant, conseqüència de la pròpia entesa; la llei la troba cadascú en si mateix, en la seva consciència moral i ha d'obeir-la (compliment del deure pel deure).

Si la unitat del conjunt de la vida, la consonància íntima amb si mateix, és la condició essencial per a la felicitat; la concordança entre la voluntat i l'entesa constitueix la moralitat. Aquesta finalitat, l'autonomia moral, constitueix una nova unitat dins la qual l'home obra humilment, fent-ho únicament en el sentit del que considera just, la qual cosa li dicta la seva consciència (COHN, 1944, 50 a 53).

La perfecta entesa moral comprèn l'entesa del valor, del deure, l'autoconeixement moral i, com a mitjà per a tot això, el coneixement tècnic dels procediments més adients per dur endavant la tasca moral. Quan l'autoconeixement moral s'estén immediatament al centre de la vida moral rep la seva essència de l'entesa del valor i del deure, i el poder ho rep del coneixement tècnic. Així les coses, el que importa no són tant els mecanismes d'actuació material, sinó la claredat en el que s'ha de fer (haver de ser o deure ser) en funció dels valors morals que s'han de conrear. Les tècniques, metodologies i procediments són una conseqüència de l'obrar moral, és a dir, que en el procés d'ensenyament ocupen una part subsidiària i, per tant, secundària respecte a la filosofia estimativa o del valor. El complement de l'objectiu que cerquem descansa, per tant, en l'entesa del valor i del deure (COHN, 1944, 57). Això vol dir que la comprensió moral penetra tot el coneixement i tots els actes de la connexió cultural; d'aquí la importància que té per a l'educació el comunicar a l'alumne un món pleteric en béns culturals, la qual cosa únicament és possible amb el suport d'una tradició basada en una comunitat, perquè els béns culturals només prosperen si reben l'atenció continuada de successives generacions

educades en ella.

Per tant, fins i tot constituint la riquesa de la comprensió moral un objectiu individual (personal), l'alumne ha d'educar-se en una comunitat de tradició (COHN, 1944, 58 a 60), ja que sense el coneixement moral concret, que emana de la comunitat cultural de valors morals, quedaria buit interiorment; i atès que la mera idea de la moralitat no aconsegueix crear un valor moral, l'educació per a la moralitat només és possible com a educació en una comunitat, havent de pensar-se la dita comunitat com a creadora contínua de valors i productora permanent de béns. En aquest sentit, la comunitat cultural ho és tot (COHN, 1944, 61 a 62).

Partint de l'individu, Cohn determina l'objectiu pedagògic, la qual cosa només és possible fent una distinció entre allò existent en ell i el que ha de ser (ser i haver de ser, realitat i idealitat). L'home que té una perfecta entesa moral i capacitats aplicades pràcticament té cabuda dins una comunitat cultural que, al mateix temps, està organitzada. Des d'aquest punt de vista, la comunitat apareix com alguna cosa més que un mitjà educatiu, doncs, a través de l'educació queda el subjecte obligat a la comunitat, i ja que com a home moral ha d'esforçar-se a complir aquesta obligació, caldrà educar-lo de manera que estigui capacitat per pagar el deute contret amb la comunitat (COHN, 1944, 62 i 63). Des d'aquesta perspectiva, haurem de dir que, per als fins que ens interessin, són comunitats educadores, sobretot, l'escola i la família: el mestre i el pare eduquen en la seva qualitat de membres de la dita comunitat, i només en qualitat de membres comunitaris, aprofitant la vida en comú com a mitjà educatiu.

Ara bé, cal preguntar-se, ha de despertar-se l'amor de l'alumne per a la comunitat efectiva (real), considerant a aquesta només com a comunitat obligada, o cal dedicar tot l'afecte a la comunitat que pot arribar a ser (ideal)? La formació d'un nen per a una comunitat només pot realitzar-se ensenyant-li a viure i estimar els valors que representa, és a dir, fent-li comprendre els ideals incorporats a la comunitat existent; no obstant, l'educació no ha d'orientar-se només cap a una col·laboració en i amb la comunitat existent ara i aquí, sinó també per a l'amor cap a aquesta, és a dir, per a un amor conscient que sempre tingui present la distància entre la realitat i la imatge ideal (COHN, 1944, 68 a 70). Estimam el que tenim i desitjam que el que tenim s'elevi a la major perfectibilitat.

El cert, no obstant, ens diu Cohn, és que a través de la confrontació de la comunitat real i la ideal es trenca la unitat de l'educació, introduint en ella un cisma, una ruptura material; no obstant això, aquesta divergència no és l'única. Diferents comunitats fan valer els seus drets sobre cada individu: el poble li reclama com a membre; l'Estat, l'abast del qual mai coincideix per complet amb el del poble, com a ciutadà; l'església, com a creient; la humanitat cultural, com a servidor. En cap comunitat final pot l'home complir per complet el seu destí, per la qual cosa ha de considerar-se com a lògica la pluralitat d'unitats a què pertany. El que ens interessa és l'home en la comunitat de valors i aquests són variats i plurals.

Aquesta pluralitat ens està assenyalant que tota la vida cultural ha de ser dinàmica i no estàtica, per la qual cosa l'educació no sols és activitat històrica en la mesura que es basa en la tradició, sinó



també en quant intervé en la situació actual i prepara un canvi pel que ha de venir. El fet que totes les comunitats culturals s'hagin fet històriques i continuïn el seu progrés històric haurà d'incorporar-se conscientment a l'objectiu de l'educació. L'educació contextualitzada parteix de les condicions inicials per arribar a les condicions finals. Aquestes condicions no són, únicament i exclusiva, la perpetuació incondicional de la comunitat cultural de valors, sinó la seva perfectibilitat a través dels seus membres. Es tracta, una vegada més, de conjugar el ser amb el deure ser. (COHN, 1944, 70 a 74).

L'objectiu de l'educació, des del punt de vista de l'individu i de la comunitat exigeix, no una moralitat autònoma sense continguts morals, sinó també el compliment per mitjà de l'entesa dels béns i per un factor selectiu que determini les missions de la vida, és a dir, la posició enfront del món de béns del que correspon el deure. En aquest sentit Cohn fuig d'una educació purament formal, a l'estil kantià. Tota educació ha d'estar impregnada de continguts educacionals, els quals emanen de les comunitats històriques en les que ens trobem ubicats i situats, allà on es materialitzen els valors formatius, els valors educacionals. L'objectiu de l'educació, per tant, ha de ser la personalitat autònoma saturada per la participació en la vida col·lectiva cultural històrica. Així doncs, l'alumne ha de ser educat per a ser membre autònom de les comunitats culturals històriques a les que s'haurà d'integrar com a membre efectiu.

Partim de la comunitat cultural de valors per tal d'arribar a la individualitat de tots i cada un dels seus futurs membres (COHN,

1944, 76): “La educación parte necesariamente de la comunidad y termina en el individuo, le educa para la comunidad, teniendo que salvaguardar su valor propio. De esta manera, el sentido de la vida humana sólo es interpretado unilateralmente, pero precisamente por el lado de la educación [...] el hombre autónomo quiere reconocer como suya la ley de su acción, no pudiendo cumplirla debidamente con la energía de su pensamiento. La comunidad está por encima de sus miembros a quienes sostiene, a cuya breve vida sobrevive ampliamente y, sin embargo, vive en el libre reconocimiento de sus miembros, se desarrolla en virtud del entendimiento progresivo de los mismos, subsiste y decae con su espíritu colectivo [...] autonomía y pertenencia a una comunidad ha de ser cumplido plenamente y, sin embargo, están delimitados el uno por el otro. Tanto en la práctica como en la teoría de la educación varía el predominio entre los dos requisitos” (COHN, 1944, 77 i 78).

Les dites finalitats, la individual i la social, estan condicionades històricament, per la qual cosa, si bé és possible determinar amb validesa general el fi de l'educació, sempre haurà de recolzar-se en la història per no quedar buit de continguts reals, perquè resulta impossible establir un sistema d'educació aplicable a totes les èpoques i a tots els pobles amb independència del condicionament de l'espai i del temps. Tota educació, en consonància amb els valors culturals i morals de la seva comunitat, dels quals s'estreuran els fins educacionals (teleologia educativa), ha de contextualitzar-se situacionalment, al seu temps històric i al seu espai geogràfic. La moralitat com a finalitat general de validesa universal, en si mateixa,

no ens diu gaire cosa, cal, per tant, situar-nos en la realitat de la nostra comunitat cultural (COHN, 1944, 81 a 84).

En tot aquest entramat la figura de l'educador és fonamental. Educar significa actuar com a home com cal en un home total. L'educador actua com a persona i com a membre d'una comunitat per la qual s'educa. La seva activitat apareix, per tant, com disposició personal i com a realització d'allò que s'ha exigit, la qual cosa atorga al procés, en el seu conjunt, el vertader sentit de l'actitud educadora; dit en altres paraules, la posició de l'educador s'orienta, necessàriament, cap a dos pols distints: en primer lloc, el deixeble; i, en segon lloc, en allò que apareix en cada moment com a norma de l'educació dintre del contexte històric en el que ens situam, en el marc ample de la comunitat cultural de valors morals.

Així doncs, l'educació que ha d'impartir i transmetre l'educador es mou entre l'actitud purament objectiva i la purament personal; només existeix quan ambdós, objecte i personalitat, es troben presents en l'educador. Com és possible una conducta permanent, determinada, al mateix temps, per l'objecte i per la personalitat de l'educand? No comprendríem l'actitud de l'educador si col·loquéssim, simplement, una al costat de l'altra, una actitud personal i una actitud objectivament determinada; cadascun dels aspectes és, més aviat, condicionants i, segons en quines situacions, determinat per l'altre. L'educador se situa davant el deixeble com davant algú que ha de ser format per a un fi objectiu determinat; i està orientat cap a l'objecte com a fi i mitjà pedagògics per a l'alumne. Només quan s'accepta aquest influx recíproc dels

pols es comprèn tota la situació educacional<sup>70</sup>.

En la comunitat educativa l'alumne figura com a membre amb dret propi, la qual cosa s'evidencia, per de sobte, en el fet que el seu desenvolupament constitueix, no sols una part de la finalitat de la comunitat, sinó una de les parts més importants de tal comunitat, doncs sense la formació de les noves generacions no seria possible desplegar la total perfectibilitat de la comunitat cultural. Per això, precisament, no sols ha d'obrar-se en el seu interès, sinó que se l'ha de conduir, en concepte de membre de la comunitat educadora, a l'autonomia; ha d'adquirir, per consegüent, drets i obligacions propis de la comunitat. Drets i obligacions que es resumeixen en el concepte del que és just. Ara bé, tot i que la virtut peculiar que es desenvolupa en tal comunitat és la justícia, l'esperit de l'amor està en tota comunitat per sobre de l'esperit de la justícia; sense una relació amorosa en la comunitat cultural, no hi ha possibilitats educacionals; a la justícia només es pot arribar des de l'eros educacional (COHN, 1944, 308).

La comunitat educativa se situa a mig camí entre la influència no intencional de l'ambient i l'educació intencionada; mitjançant ella la comunitat educativa facilita una preparació per a la vida en la comunitat dels adults. En l'educació del mateix individu poden participar, com ja hem dit, diverses comunitats educatives: la família es converteix en la primera instància educadora que més tard col·laborarà amb l'escola (COHN, 1944, 310 i 311). El paper de la

---

<sup>70</sup> ( COHN, 1944, 274 i 275) . Cohn assenyala nou modes d'actuació de l'educador: *ensenyament, model, formació de l'ambient, suport, calor, compliment del desig quant a l'ambient, reacció, fredor i allunyament*. Veure (COHN, 1944, 296 a 306).

família és fonamental per a Cohn, doncs l'amor primer que ha d'obrir pas als valors més elevats, entre ells el de la justícia, només es pot aconseguir en el si de la família. No obstant això, la família presenta algunes grans limitacions que fan que hagi de delgar en altres instàncies la seva funció educadora. El límit més important de l'actuació educativa de la família és que és incapaç de transmetre la coordinació en una comunitat major, la conducta social i l'aptitud, sobretot, respecte a la complexitat de la societat moderna.

La mera criança de la joventut per incorporar-se a una comunitat que, en aquest cas, només existiria per aquesta circumstància i situació concreta, donaria per resultat una marxa en el buit, sense continguts educacionals reals. Per això, tot institut educatiu ha d'ensenyar alguna cosa i, per consegüent, ha de ser escola, en el sentit que ha d'instruir i formar. Encara que no es limités el seu valor al fet de ser escola, tal condició és la que més es destaca per a la consciència dels alumnes, dels seus pares i de la pròpia comunitat cultural i de valors. Aquest mateix institut educatiu omplirà, per tant, aquell buit fonamental de l'educació familiar, i alhora descarregarà a la família de les dificultats més tècniques d'un ensenyament adequat. L'escola, per tant, no sols és el complement de la criança familiar, sinó la peça fonamental a través de la qual es transmetran els continguts educacionals de la comunitat cultural.

Ara bé, el cert és que es precisa la unió d'ambdues tasques; l'ensenyament ha de ser sempre el contingut principal de l'escola, però els educadors no han d'oblidar que l'escola, al mateix temps, ha d'encarregar-se d'una part principal de l'educació. No obstant

això, el que és essencial és tenir en compte que l'escola educa, en primer lloc, mitjançant la instrucció. L'esperit col·lectiu que en ella es forma té, per tant, dos aspectes: un, orientat cap a les persones; i, l'altre, cap a la transmissió de les coses (COHN, 1944, 325 a 326). Així doncs, sense aprenentatges reals, sense instrucció no hi ha cap possibilitat formativa ni educacional. Cohn, per tant, entén que l'escola ha de ser l'aparell ideològic de la comunitat cultural i, precisament per això, ha de transmetre coneixements i valors propis d'aquesta comunitat. A l'educació només es pot arribar a través de l'amorosa harmonia entre professor i alumne, és a dir, en comunitat educativa, des de l'aprenentatge instructiu de coneixements culturals propis de la comunitat en la que s'insereix.

## **2. MESSER: LA PEDAGOGIA EN FUNCIO DE LA FILOSOFIA DE LA CULTURA**

Messer<sup>71</sup> en el seu treball *Fonaments filosòfics de la pedagogia* (MESSER, 1933) es planteja el problema de si hi ha la possibilitat i de si és necessari establir la Pedagogia sobre bases filosòfiques; és més, si és possible proclamar la fi de la Pedagogia filosòfica i el naixement d'una Ciència de l'educació plenament autònoma. El fet que s'acabi el domini que un determinat sistema de filosofia exerceix sobre la Pedagogia, ens diu Messer, “como sucede con el de Herbart en la actualidad, no significa el fin de la Pedagogía filosófica. Ni tampoco la misma formación de una ciencia de la

---

<sup>71</sup> Messer (1867-1937), va estudiar filosofia i història a les universitats d'Estrasburg i Heidelberg; va ser professor a l'Escola Normal i al Col·legi secundari de Giessen i el 1899 es va doctorar en filosofia i pedagogia. Educat en una família catòlica es va separar de l'Església després de la condemna del modernisme per Pius X. El 1910 va ser nomenat professor ordinari de filosofia i pedagogia a l'Universitat de Giessen, en la que va exercir fins a la seva mort. Filosòficament se situa en el marc d'un realisme crític.

educación autónoma o independiente trae consigo, como consecuencia precisa, la ruptura, ni siquiera la relajación de las conexiones existentes entre la Filosofía y la Pedagogía.”<sup>72</sup>

L'educació, per tant, no és una cosa que un poble pugui engegar o abandonar arbitràriament; al contrari, es desenvolupa necessàriament com una funció originària dins la cultura, al si d'una cosmovisió del món i de la vida (MESSER, 1969, 7). En el món no es dóna l'evolució d'un home aïllat, que vingui superant-se exclusivament pel seu propi impuls; l'individu no es desenvolupa aïllat, sinó en el marc i l'entorn humà, el qual no sols pertany al món experimentat per ell, com a part substancial, sinó que determina, en gran manera, el que arriba a ser aquest món immediat per a ell; en definitiva, l'evolució humana es realitza sempre al si de la vida de la col·lectivitat, i sota la seva influència educadora (MESSER, 1933, 49 i 50).

Cada nen i cada home es desenvolupa en el llenguatge, en la manera de viure, en els costums, idees religioses, ètiques i morals, en definitiva, en la seva comunitat cultural. L'educació conscient i sistemàtica és només un complement que ve a coronar l'obra portada a efecte per l'educació instintiva i inconscient. Educació és,

---

<sup>72</sup> (MESSER, 1933, 9). La pedagogia del segle XIX viu sota els auspicis de Herbart; pedagogia feia referència a qualsevol contingut que tingués a veure amb l'educació; es tractava, per tant, d'un saber teòric relacionat amb tot allò educatiu. Al principi del XX es produeix el primer gran desmembrament de la ciència pedagògica, dividint-se en dues branques: la pedagogia experimental (Lai i Meumann) i la pedagogia racional (Paulsen). Com veiem aquesta escissió és de tipus metodològic (com investigar en educació). La segona gran escissió es produirà cap al primer terç del segle XX, que ja no serà de tipus metodològic, sinó curricular, de continguts (què ha d'investigar la ciència de l'educació). Des d'aquells temps fins ara s'han anat configurant les ciències de

per tant, la presentació d'un determinat tipus de cultura als membres d'una col·lectivitat. L'educació ha de formar els individus de tal manera que siguin capaços i aptes per participar com a membres independents en les tasques comunes de la cultura de la societat a què pertanyen (MESSER, 1933, 10 i 11). Cal, per tant, formar ciutadans autònoms capaços de participar activament en la comunitat cultural amb la finalitat de preservar-la i millorar-la contínuament.

Precisament, en aquesta presentació d'un determinat tipus de cultura, ens dirà Messer, es reconeix un traç tràgic propi de tota educació, perquè en el desenvolupament espiritual no és possible cap guany sense alguna pèrdua o, almenys, sense el perill d'alguna pèrdua: “Ya el conocimiento del país natal, cuyo fin consiste en hacer que el niño lo conozca exactamente, lleva consigo la separación interior del niño de su patria. Pues todo lo que se convierte para el hombre en objeto de su conocimiento deja de dominarle con la seguridad y naturalidad de lo puramente “vivido”, pero no “conocido”. Y cuando la enseñanza se hace más completa, llevando al niño más allá de su patria y poniendo de relieve cómo ésta es sólo una mínima parte y acaso no la más maravillosa de la tierra, puede, evidentemente, suscitar el anhelo de algo más lejano. Capacita al hombre para vivir en lo que le es extraño, pero aventura la seguridad del territorio que pise, y la intimidad sentimental, pues no se limita a convertir en objeto de conocimiento el mundo que experimentamos y sentimos, sino que conduce al hombre a esferas de la realidad y a concepciones del mundo que la juventud no

---

l'educació; fins i tot, en els últims temps apareixen noves propostes de tipus



experimenta de un modo vivaz, sino que constituyen tan sólo el objeto de un conocimiento más o menos muerto” (MESSER, 1969, 68).

Aquí veiem, doncs, el perill de tota cultura: proporciona a l'home un coneixement superior, alhora que debilita la seva espontaneïtat, la força i la peculiaritat de la seva experiència pròpia. Ara bé, si volem adquirir coneixement, hem d'afrontar els riscos que porta amb si. Per tant, la nova situació i els nous temps pedagògics, no suposen, necessàriament, la negació d'un llaç existent entre la Pedagogia i la Filosofia; abans bé, ho confirma, ja que cada dia guanya terreny, ens diu Messer, la tendència a considerar la Filosofia<sup>73</sup> com una reflexió sistemàtica sobre l'essència i objectius

---

ecològiques, teories de la complexitat, la incertesa i el caos.

<sup>73</sup> El seu realisme crític difereix del de Windelband o el de Rickert: “Las tendencias “idealistas” de la filosofía actual que se enlazan con Kant (Escuela de Marburgo y Escuela de Baden) están en un evidente error cuando conciben y enseñan que el objeto es algo indeterminado en sí (es decir, una X), una pura tarea para nuestro conocimiento y que el pensamiento “produce” el ser (es decir, el objeto). Pues mediante la simple reflexión sobre lo que es el objeto del conocimiento, hallamos que no es su sentido el de una creación o producción de objetos, sino el de un descubrimiento y una revelación; nos damos cuenta además de que no los determinamos; en el caso en que se hallen indeterminados podemos, por decirlo así reconstruirlos. Y esto vale no sólo para los objetos reales, en cuya esencia se halla, además, su existencia independiente del sujeto cognoscente, sino también para los ideales, los cuales deben en efecto su existencia real (es decir, en la conciencia) al pensamiento de sujetos reales, de tal modo que son “producidos” por él. Cuando los consideramos como objetos de nuestro conocimiento, debemos suponerlos ya “producidos” y por tanto, determinados y acabados en sí. Un número, por ejemplo, tiene sólo existencia ideal, pero es un objeto determinado y distinto de todos los demás y sus relaciones con ellos deben ser simplemente “descubiertas”, no “producidas”.” (MESSER, 1969, 21 i 22). El pensament no crea ni produeix, sinó que descobreix i revela. El doble error d'aquest idealisme crític de les tendències neokantianes consisteix, doncs, en primer lloc, que no distingeix entre els objectes en la seva totalitat, del que en cada cas concret, mitjançant la nostra disposició, es fa en ells objectes del nostre coneixement; en segon lloc, que no separa l'objecte en si dels continguts del pensament, o

de la cultura; i, per tant, l'educació, en quant representa una de les funcions fonamentals de la cultura i de la comunitat de valors, ha de ser objecte immediat de la Filosofia; a més a més, com a part necessària d'un sistema filosòfic, cal reconèixer la legitimitat d'una Filosofia de l'Educació (MESSER, 1933, 11).

Efectivament, què sigui l'educació ha de ser objecte d'una pedagogia positiva, no obstant això, quan ens plantejem com ha de ser l'educació entrem en el terreny d'una pedagogia crítica. De fet, aquesta segona pregunta no pot ser contestada sense tenir en compte la primera. Ningú pot pretendre raonablement la institució d'una futura Pedagogia, ni traçar el quadre ideal d'una educació, menyspreant el fet positiu de l'educació en el temps passats i presents. De la mateixa manera, és evident que mai podrà deduir-se (ni per la simple lectura ni per l'esforç lògic) el que ha de ser l'educació, és a dir, el que hem de realitzar i fer en concret, prenent com a base exclusiva el que és en realitat o el que va ser en un altre temps: la pedagogia no pot prendre de la Història el fi de l'educació, ja que aquella es dirigeix als fets, mai cap al deure ser. En la determinació del fi de l'educació ha d'entrar la referència a la cultura i als valors; l'home ha de ser educat, primer que res, en la veneració pels valors que constitueixen tot el sentit de l'esperit i de la cultura (MESSER, 1933, 12).

Entre ambdues preguntes, doncs, s'obre tot l'abisme que separa els camps de l'efectivitat (l'educació com fet positiu) i del valor (l'educació com fet ideal). Totes les nostres representacions

---

millor, de consciència, que hem creat i en els quals es troba el que sabem de l'objecte i el que d'ell ens hem apropiat.

del que ha de ser, i, per consegüent, de les nostres aspiracions, les nostres normes i els nostres ideals, cauen en les nostres apreciacions estimatives (MESSER, 1933, 12 i 13). Messer, com veiem, no limita els fonaments filosòfics de la Pedagogia a la determinació de com s'ha realitzat l'educació fins als nostres temps, sinó que, a més a més, persegueix estructurar l'ideal d'una nova educació (MESSER, 1933, 12 i 13). Com aquests dos objectes (positivitat versus idealitat) són fonamentalment diferents, el seu coneixement no pot obtenir-se pel mateix mètode. Ordenar i posar en clar les dades de l'educació és feina d'investigació rigorosament científica i essencialment històrica (comprentent també els temps actuals). Per arribar a la visió de l'essència positiva de l'educació, partint de la dita base, podem valer-nos del mètode fenomenològic husserlià.

Ara bé, de quin procediment ens valdrem per arribar a resoldre el que ha de ser l'educació? Per a molts és evident, ens diu Messer, que el mètode que ha de resoldre el que ha de ser l'educació ha de ser també rigorosament científic, la qual cosa no és més que una conseqüència de la sobreestimació de la ciència, a la que s'ha volgut equiparar amb la divinitat, prenent que donés solució a tot, i, entre d'altres coses, que fos la directora de la nostra vida, demostrant-nos els objectius veritablement importants d'aquesta i expressant-nos quins són els objectius de l'educació que ha de proposar-se una pedagogia científicament fonamentada (MESSER, 1933, 13 i 14). Per comprendre, no obstant, que això és impossible, n'hi ha prou amb una lleugera reflexió sobre els dos grups principals de ciències, les ciències històrico-morals i les ciències naturals.

Tota consideració històrica pot dir-nos només, d'acord amb la seva essència i especialment amb l'objecte de les seves investigacions, el que ha estat l'educació, mai, el que ha de ser.

Ara bé, les ciències naturals, en quant que el seu objectiu és fixar les lleis o normes generals només ens permet afirmar una certa previsió dels successos; és a dir, donades una determinades condicions possiblement es donaran aquestes o aquelles conseqüències. Científicament, no obstant això, no poden demostrar quins efectes s'han d'apreciar com més estimables, ni cap a quins hem de dirigir el nostre esforç; això només ho pot dir el nostre cor, la nostra experiència estimativa immediata. La ciència ens port dir el que el nin i la seva educació són com a dada, però poc o res ens pot dir sobre el que ha de ser l'educació, sobre quines són les finalitats que hem de desenvolupar en el nin a través d'ella. Això només ens ho pot dir la filosofia, a través dels valors propis de la comunitat cultural. L'intel·lecte (l'entesa, el cap) no és, en realitat, la suprema força decisiva de l'home. Certament, la raó fa avançar la ciència, i aquesta gegantina tasca no hauria de ser mai menyspreada<sup>74</sup>, no obstant això, el que la ciència pot mostrar-nos

---

<sup>74</sup> El mestre, en l'exercici de la seva intel·lectualitat, ens diu Messer, ha de transmetre en consciència als seus deixebles els resultats obtinguts per les ciències sobre el món real i tractar d'introduir-los, en forma elemental, en el pensament científic. No ha de témer que tot es redueixi a un coneixement aparent, pur engany i vana il·lusió. Naturalment, no significa això que hagi d'acceptar sense examen tot el que se li ofereix com *resultat* de la ciència. L'interès genuí de la ciència no consisteix primordialment en l'acumulació d'un extens coneixement de *productes* científics, sinó en l'introducció en la investigació i el pensament científic, és a dir, en els seus mètodes. Ara bé, pensar *científicament* significa pensar *críticament*, és a dir, exigir una justificació de les afirmacions dels altres i de les pròpies conviccions. Aquesta actitud crítica no pot confondre's amb un escepticisme que mata tota aspiració al coneixement (MESSER, 1968, 44 i 45). D'altra banda, per a Messer, en el

en el camp dels valors educacionals és gaire limitat; i el que no pot interpretar fenomenològicament pels que fa a les finalitats educacionals és quasi ilimitat (MESSER, 1933, 14).

Així doncs, per al desplegament de la nostra vida pràctica i del nostre avenir, la ciència pot ser únicament un element auxiliar; som nosaltres mateixos, com a éssers humans, els únics que podem i hem de tenir el valor d'assumir la direcció de la nostra pròpia educació. Això només podem aconseguir-ho fundant-nos en la nostra experiència estimativa i en la nostra consciència (amb aquesta paraula designa Messer, no sols l'òrgan dels judicis morals, sinó també de tots els altres)<sup>75</sup>. D'altra banda, la renúncia de la ciència no deixa la determinació de l'objecte normatiu de la vida al mer antull individual o subjectiu, i el mateix que diem de la vida podem dir de l'activitat educadora. Els valors i ideals es presenten a la nostra consciència amb força objectiva, i, per aquesta força, ens obliguen, encara que lògicament no podem demostrar aquesta força als altres. Hem de confiar, a més a més, que els valors i la jerarquia dels mateixos, que considerem com a legítims, són sentits i

---

tema dels valors no n'hi ha prou amb el simple coneixement intel·lectual: "Quien haya reunido tan solo conocimientos sobre el valor y la estimación o investigado y disentido científicamente sobre ello, no tiene todavía los elementos necesarios para ser educador. Para ello es preciso que los valores se conviertan en cosa del corazón. Si aspira a ser guía de los demás, debe haber hallado claridad y consistencia interior mediante el reconocimiento sereno y honrado de sí mismo" (MESSER, 1968, 122).

<sup>75</sup> (MESSER, 1933, 15). Vegi's també la seva introducció a la teoria del coneixement en *Ibidem*, pp. 49 a 96. D'altra banda, ens diu. "Hacer que el pensamiento de los hombres reales, especialmente de los muchachos, se conforme con las normas lógicas (cuando no las siguen ya de un modo instintivo) es tarea de la enseñanza. Así la lógica es una ciencia fundamental para la teoría de la enseñanza (didáctica), la cual se halla a su vez comprendida, como una parte, en la pedagogía (en el sentido más amplio de la palabra)" (MESSER, 1968, 16).

assumits també pels altres pel seu caràcter absolut.

Un valor absolut és el que val separat de qualsevol altre valor, és el que s'erigeix en una finalitat en si mateix i que no s'empra mai per obtenir altres valors; el bé és un valor absolut perquè la bona voluntat és realitzada i volguda per si mateixa, prescindint de les seves conseqüències pràctiques o utilitàries. Val com a objectiu perquè ens sembla evident que hem de reconèixer-lo simplement com una cosa objectiva i vàlida, que no depèn d'allò individual i subjectiu, que té plena independència de la consciència valorant. Ara bé, els valors no han de ser només un afer privat dels individus considerats aïlladament, sinó que ha de tenir una significació supraindividual, comunitària, de tal manera que sigui capaç d'animar i reunir els homes en la creació cultural. Per això, precisament, Messer fonamenta en l'experiència estimativa la part normativa de la Pedagogia filosòfica (MESSER, 1933, 15). Així les coses, l'axiologia es converteix en una peça clau de l'entramat educacional messerià, fins a tal punt que la normativa educacional passarà a dependre directament de la ciència dels valors.

La Pedagogia se situa, d'aquesta manera, en el camp filosòfic en qualitat de Filosofia de la Cultura, ja que la reflexió filosòfica sobre l'essència de la cultura demostra que tota creació cultural representa una realització de valors. En cada sector de cultura hi ha unes idees estimatives que fan de llum i de guia: per exemple, al terreny de la Religió, la idea del que és sagrat; en el de la Ciència i la Filosofia, la idea del coneixement de la veritat; per a la Moral, el Dret, l'Estat i la seva política, les idees del que és bo i just; per a l'Art, la idea del que és bell i sublim estèticament; en el sector de

l'Educació, les idees de l'home sa, ben educat, apte físicament i moralment; i en el vast i complex camp de l'Economia, la idea d'utilitat.

La Filosofia, considerada com a Filosofia de la Cultura, és també filosofia estimativa, i, com a tal, comprèn del mode més íntim a la Filosofia de l'Educació (MESSER, 1933, 15 a 17). Per a Messer, doncs, el problema de l'educació se soluciona per la vida dels valors, els quals se'ns imposen amb força objectiva i amb tal evidència que hem d'acceptar-los i jerarquitzar-los. De la vida dels valors s'obtenen els ideals humans i d'aquests els fins de l'educació; tals fins, al seu torn, s'han d'estructurar concretament tenint en compte la situació històrico-cultural del moment, han de ser contextualitzats, i d'ells s'han de deduir les regles i normes de l'actuació educativa.

L'objecte de l'educació serà, per tant, influir en el desenvolupament de l'home, en especial del jove, a fi de convertir-lo en un membre lliure i intrínsecament útil i apte a la col·lectivitat (família, poble, comunitat de cultura), possibilitant que participi en la feina cultural, contribuint a la prosperitat d'aquesta. Així doncs, una Filosofia de la Cultura conté també una Filosofia de l'Educació, que constitueix, al mateix temps, el fonament filosòfic de la Pedagogia. Qui s'esforci a dotar la pedagogia d'un valor objectiu i assegurar-la amb el rang d'una ciència, no pot ni ha de separar-la de tot enllaç amb els problemes filosòfics i fonamentals, construint-la com una disciplina científica particular. Hi ha una marcada tendència, ens diu Messer, a convertir la pedagogia en una disciplina purament tècnica, en una ciència aplicada de caràcter objectiu; en aquest cas

la pedagogia experimental tindria la seva base en una ciència natural, en la psicologia fisiològica. La formació d'una pedagogia científica particular i d'una tècnica pedagògica entranya importants perills per a l'educació i per als alumnes, perquè volem formar homes i homes que formin; no volem caure en l'unilateralitat de tècnics i especialistes; l'home és l'únic animal de la creació desespecialitzat.

Això no vol dir que no pugui existir una pedagogia científica i una tècnica fundada en ella. Ara bé, com més s'especialitzi la pedagogia i accepti el caràcter de tècnica, tant més haurà el pedagog d'aprofundir i eixamplar la seva personalitat humana, i per això ha de plantejar-se en profunditat els grans problemes i la concepció del món i de la vida. Tractar d'escapar al caos dominant i al perill de les actituds subjectives mitjançant el refugi en l'esfera objectiva i freda de la ciència i de la tècnica fundada en ella, seria un greu error per a l'educació. Si fos així, si actuessim d'aquesta manera, no tindríem una finalitat, i la pedagogia científica es limitaria a proporcionar mètodes psicològicament segurs per aconseguir els fins culturals i educatius; acabaríem col·locant-nos en una mecànica repetitiva, sense espai per a la llibertat. Només mitjançant la determinació moral del fi adquireix l'home d'educació el lloc d'una influència valuosa. No és possible dir que és el que té valor moral, sense entrar en les discussions sobre els problemes de la concepció del món. No és possible, per tant, separar la pedagogia científica dels problemes de la filosofia (MESSER, 1968, 156 a 158).

Com veiem, tot el plantejament educatiu messerià se sosté en



una ètica fundada en la idea de valor, aquesta es deriva de què l'home, capaç de voluntat i activitat, concep com a obligació, com el que ha de ser, allò que reconeix com més valuós de quant pot obtenir-se: "Con la indicación de premio y castigo no puede obtenerse una verdadera obligación moral. Lo que yo hago en consideración a la esperanza o temor, no puede tener valor moral alguno, porque no lo hago por el amor del bien, sino para obtener una ventaja o para evitar un perjuicio. Si desde el exterior —aun por parte de una supuesta divinidad o de un aparente representante de ella— se me manda algo que repugna a mi conciencia, me sentiré obligado a obedecer a mi conciencia. Si se me manda algo que satisface a mi conciencia, es la voz de mi conciencia, es decir, la vivencia, que me convence del valor intrínseco de lo mandado, lo que me obliga a obrar; una obligación que en este sentido me imponga la divinidad es, por tanto, superflua".<sup>76</sup>

Segons això, l'obligació moral neix en nosaltres mateixos d'una manera natural, no segons el nostre albir o capritx, sinó corresponent al que en aquell moment ens presenta la consciència com a valor màxim i, per tant, com el que ha de ser. D'aquí, per tant, que Messer vegi en la llibertat un postulat imprescindible per a tota realització de valors morals, i per a tot vertader treball de cultura i d'educació; la llibertat pertany a l'esperit i a l'essència de l'home, és el signe distintiu de la personalitat, està tan unida a la vida espiritual que es pot confondre amb ella: la realització de valors precisa de la llibertat. Per a la concepció de la vida i per a la

---

<sup>76</sup> (MESSER, 1933, 166). Entén Messer que l'educador necessita especialment conèixer i aprofundir en els conceptes ètics si vol manejar i jutjar amb exactitud

formació pràctica d'aquesta, i especialment per a l'educació, té una importància decisiva saber si els conceptes de valor, fi, idea directriu, o llibertat, mantenen una posició predominant en la concepció de la realitat, o si té raó el naturalisme en expulsar-les de la interpretació del món considerant-les simplement com a representacions humanes o, fins i tot pitjor, reduint-les a prejudicis i il·lusions. Evidentment, l'home posseeix llibertat i per això contribueix al món de la cultura, perquè determina lliurement la seva vida, la seva conducta, determinant, en part, el seu futur i el de la cultura.

Com a éssers espiritualment morals tenim la indestructible convicció que en la nostra activitat interior i exterior s'imposen diferències entre valors i normes que d'ella es deriven, i que tenim la llibertat d'orientar-nos per elles. La convicció de ser lliure ha de ser ferma com una fe, si no volem que d'una altra manera semblin pura arbitrietat la moralitat i la mateixa vida espiritual i cultural, i fins i tot tota educació. Fer propici i capaç a l'home per a aquesta tasca és precisament la missió de tota educació. En aquest sentit, l'educador està cridat a portar pel recte camí de la correcta estimació a les joves generacions, comesa difícil i plena d'abnegació, per a la qual només està cridat, en el vertader sentit, aquell que s'ha creat una vida espiritual personalíssima i l'ha mantinguda desperta. La reflexió filosòfica, per a Messer no hi ha cap dubte, pot ajudar-li a vèncer les crisis interiors de tal vida espiritual, a il·luminar-la, purificar-la i enfortir-la, i a suportar els sacrificis que imposa. La tasca educadora és quasi una professió de

---

als seus deixebles; l'ètica ha de servir-li com a ciència d'essències (MESSER,

fe religiosa (MESSER, 1933, 156 a 160).

Tota educació tracta de desenvolupar l'esperit de l'home, convertint els homes en personalitats lliures amb aptitud i inclinació per col·laborar amb independència en la realització de fins valuosos al si de les comunitats humanes i per donar un sentit a la seva vida (MESSER, 1968, 79 i 80). La vertadera autonomia es manifesta ensenyant l'individu a formar un ideal ètic individual segons la seva natura individual i la seva peculiar situació. El valor moral no és una cosa uniforme i idèntica sempre i en totes parts, sinó que es manifesta segons els pobles i els temps i, fins i tot, segons les persones, en formes concretes, múltiples i variables. La infinita diversitat de la vida espiritual ens porta, doncs, a la conclusió que cadascú només pot ser bo i honrat a la seva manera. No obstant això, i malgrat totes les diferències en les concepcions i visions del món, els sistemes de valoracions i, per tant, les concepcions de la vida, apareixen, en últim terme, com concordants.

Els problemes decisius per a l'educació, com el de saber quina actitud cal prendre enfront de la vida i de la cultura, com formar un home dignament culte, poden ser resolts en les qüestions fonamentals, d'una manera harmònica, poden sentir-se plegats en una comunitat de bona voluntat. Les oposicions en la relació moral són més aparents que reals o es redueixen, en últim terme, a l'encunyació peculiar que experimenten les normes ètiques generals en aplicar-se als individus o grups socials determinats. L'educació exigeix que, en créixer l'amor propi, augmenti també l'amor per la comunitat i el sentiment de comunitat, d'una comunitat humanitària

que es fa extensible a tota la humanitat (MESSER, 1968, 154 i 156). El fi més important de l'educació és la llibertat espiritual, i l'educació per a la llibertat ha d'anar acompanyada de l'educació per a la consciència de la responsabilitat; és més, l'educació per a la llibertat ha de desenvolupar-se paral·lelament a l'educació per a la responsabilitat. L'educador que vulgui tenir èxit en la seva tasca és necessari que es reguli i s'il·lumini mitjançant el desenvolupament del seu sentit de la realitat i, consegüentment, amb el desenvolupament d'una actitud crítica davant els problemes que emergeixen de la dita realitat.

Els ideals han de ser realitzats en el món real i per a això és necessari conèixer-lo críticament. Tota ocupació teòrica i científica referent a la realitat adquireix importància moral, es tracta d'un deure moral. L'educador ha de considerar i estudiar en els joves la seva determinació causal, posant en clar com han influït en la seva persona i en la seva conducta les disposicions heretades, la família, el medi social, la nacionalitat i la religió, així com el tipus d'instrucció i educació que pot ser eficaç, probablement, en cada cas; no obstant això, només pot ser un legítim educador qui desperti a la vertadera vida espiritual: l'educació es funda en la filosofia. La realitat educacional, per a Messer, només es pot criticar des de la filosofia, des del món dels valors culturals. El que esperem de l'educació i que hem de concretar en tots i cada un dels nostres alumnes, només ho podem saber des de la reflexió fenomenològica, des del món qualitatiu dels valors culturals. La Pedagogia, així com el món educacional, queda envoltat, per tant, amb un mant d'espiritualitat (MESSER, 1968, 136 a 138, i 159).

## RESUM

Cohn entén per educació aquella influència conscient i intencional que s'exercita sobre un educand per obtenir en ell un canvi persistent, la qual cosa exigeix, generalment, una influència continuada; el supòsit de tota educació és que l'educand sigui dúctil i que per al seu desplegament necessiti una influència conscient aliena. La pedagogia necessita fixar per endavant la meta que desitja aconseguir, perquè només una claredat conceptual sobre els fins que es persegueixen pot generar una voluntat ferma i segura, tal com ho necessita l'educació. Els fins de l'educació són, d'un costat, decisius per a la resolució de tot problema parcial pedagògic; i, d'un altre, depenen de la concepció total de la vida, és a dir, de l'opinió total sobre el valor i el sentit de la vida humana. Els fins de l'educació són la qüestió final de la filosofia i, per tant, la pedagogia depèn essencialment d'ella, tota la seva estructura ha de basar-se en la filosofia: els objectius pedagògics només poden ser presos de la ciència del valor, de l'axiologia, és a dir, de la filosofia. Per al fi general de l'educació han de prendre's en consideració tan sols els valors morals, perquè només el valor moral per principi exigeix a tot home el mateix; com a finalitat de l'educació figura, per tant, la moralitat. La comprensió moral penetra tot el coneixement i tots els actes de la connexió cultural; d'aquí la importància que té per a l'educació el comunicar a l'alumne un món pletòric en béns culturals, la qual cosa únicament és possible amb el suport d'una tradició basada en una comunitat, perquè els béns culturals només prosperen si són atesos de manera continuada per generacions successives educades en ella. L'educació per a la moralitat només és possible com a educació en una comunitat, havent de pensar-se la dita comunitat com a creadora contínua de valors i productora permanent de béns. L'objectiu de l'educació ha de ser la personalitat autònoma saturada per la participació en la vida col·lectiva cultural històrica; l'alumne ha de ser educat per a ser membre autònom de les comunitats culturals històriques de les quals formarà part. Si bé és possible determinar amb validesa general el fi de l'educació, sempre haurà de

recolzar-se en la història per a no quedar buit de continguts reals, perquè resulta impossible establir un sistema d'educació aplicable a totes les èpoques i a tots els pobles. L'educador actua com a persona i com a membre d'una comunitat per la qual s'educa. La seva activitat apareix, per tant, com disposició personal i com a realització del que s'exigeix; dit en altres paraules, la posició de l'educador s'orienta necessàriament cap a dos pols distints: en primer lloc, en el deixeble, i, en segon lloc, en allò que apareix en cada moment com a norma de l'educació. L'educador, per tant, se situa davant el deixeble com davant algú que ha de ser format per a un fi objectiu determinat, i està orientat cap a l'objecte com a fi i mig pedagògics per a l'alumne dins una comunitat cultural i educativa. Així doncs, Cohn no deixa lloc al menor dubte, si hi ha una ciència pedagògica, si és possible una teoria educativa, aquesta sempre estarà afectada per la seva historicitat i, el més radical, quedarà reduïda a la dependència de la ciència estimativa, de la filosofia. Cohn, per tant, situa una barrera insalvable entre la ciència pedagògica i el seu objecte, l'educació, en tant que possible discurs científic i tecnològic; tot es redueix al fi ideal de l'educació, que tan sols és possible trobar-lo en la filosofia, en la idealitat del món dels valors.

Per a Messer l'educació es desenvolupa necessàriament com una funció originària dins la cultura, al si d'una cosmovisió del món i de la vida. L'evolució humana es realitza sempre al si de la vida de la col·lectivitat, i sota la seva influència educadora. Cada ser humà es desenvolupa en el llenguatge, en la manera de viure, en els costums, idees religioses, ètiques i morals, en definitiva, en la seva comunitat cultural. L'educació conscient i sistemàtica és només un complement que ve a coronar l'obra duta a terme per l'educació instintiva i inconscient. Educació és, per tant, la presentació d'un determinat tipus de cultura en els membres d'una col·lectivitat. L'educació ha de formar els individus de tal manera que siguin capaços i aptes per participar com a membres independents en les tasques comunes de la cultura de la societat a què pertanyen. L'educació, en quant representa una de les funcions

fonamentals de la cultura, ha de ser objecte immediat de la Filosofia; a més a més, com a part necessària d'un sistema filosòfic, cal reconèixer la legitimitat d'una Filosofia de l'Educació. En la determinació del fi de l'educació ha d'entrar la referència a la cultura i als valors; l'home ha de ser educat, primer que res, en la veneració pels valors que constitueixen tot el sentit de l'esperit i de la cultura. La Pedagogia se situa, d'aquesta manera, al camp filosòfic en qualitat de Filosofia de la Cultura, ja que tota creació cultural representa una realització de valors. La Filosofia, considerada com a Filosofia de la Cultura, és també Filosofia estimativa, i, com a tal, comprèn a la Filosofia de l'Educació. El problema de l'educació se soluciona per la via dels valors, els quals se'ns imposen amb força objectiva i amb tal evidència que hem d'acceptar-los i jerarquitzar-los. Dels valors s'obtenen els ideals humans i d'aquests els fins de l'educació; tals fins, al seu torn, s'han d'estructurar concretament, tenint en compte la situació històrico-cultural del moment, i d'ells s'han de deduir les regles i normes de l'actuació educativa. L'objecte de l'educació serà, per tant, influir en el desenvolupament de l'home a fi de convertir-lo en un membre lliure, útil i apte per a la comunitat, possibilitant que participi en la feina cultural, contribuint a la prosperitat d'aquesta. Així doncs, una Filosofia de la Cultura conté també una Filosofia de l'Educació, que constitueix, al mateix temps, el fonament filosòfic de la Pedagogia. No és possible separar la pedagogia científica dels problemes de la filosofia. Tot el plantejament educatiu messerià se sosté en una ètica fundada en l'idea de valor; aquesta es deriva de què l'home, capaç de voluntat i activitat, concep com el que ha de ser, com a obligació, allò que reconeix com més valuós de quant pot obtenir-se. L'home posseeix llibertat i per això contribueix al món de la cultura, perquè determina lliurement la seva vida, la seva conducta, determinant, en part, el seu futur i el de la pròpia cultura. El fi més important de l'educació és la llibertat espiritual, i l'educació per a la llibertat ha d'anar acompanyada de l'educació per a la consciència de la responsabilitat; és més, l'educació per a la llibertat ha de desenvolupar-se paral·lelament a l'educació per a la responsabilitat. Així doncs, Messer, no

sols no deslliga la pedagogia de la filosofia, sinó que circumscriu tota filosofia de l'educació en el marc d'una filosofia de la cultura. Un cop més es redueix la teoria de l'educació als valors del què s'obtenen els ideals humans i d'aquests els fins de l'educació, dels que s'han de deduir racionalment les regles i normes de l'actuació educativa. En definitiva, Messer ni tan sols es planteja, dins la seva proposta realista crítica, de prendre la dita realitat com el punt de partida per a les actuacions educatives, perdent-se en el confús món dels ideals i, per tant, supeditant tota intervenció educativa al món axiològic i ideològic, al si d'una comunitat educativa determinada històricament.



## **CONCLUSIONS**

## CONCLUSIONS

Podem dir que són dos els grans posicionaments o paradigmes des dels que es pretén abordar i conèixer la realitat: el paradigma positivista (naturalista) i el paradigma crític-hermenèutic (culturalista-espiritualista); cadascú es decanta per una metodologia específica: mètode científico-experimental (naturalista) i mètode científico-racionalista (culturalista-espiritualista).

Des de la concepció unitària de la Pedagogia en Herbart fins a l'emergència de l'etapa científica de principis del segle XX, la Pedagogia es va orientar, d'una banda, cap a una pedagogia de tall racio-filosòfica (Pedagogia Racional: Paulsen); i, una altra, de tall científic, basada en la metodologia experimental (Pedagogia Experimental: Lai i Meumann).

La científicitat de la Pedagogia es va anar debatent entre dos projectes: erigir-se com a reflexió sobre els fins de l'educació (culturalista-espiritualista), o constituir-se com a ciència de mitjans i procediments que guuessin l'acció (naturalista).

La Pedagogia especulativa neokantiana alemanya elaborada sobre els pressuposts epistemològics de Windelband, Rickert i Dilthey va optar per la reflexió finalística d'allò educacional, donant lloc a una Pedagogia especulativa de marcat caràcter filosòfic, assentada entre les ciències culturals i de l'esperit, la missió de les quals era comprendre i interpretar (teoritzar) la fenomenologia educacional.

Per la seva banda, la Pedagogia positivista, científica i experimental (Dewey), es decantarà pel segon projecte (practicar),

desembocant, amb el temps, en les anomenades Ciències de l'Educació.

La història de l'educació occidental s'ha debatut entre pensar l'educació i practicar-la, creant, entre una i una altra, un gran abisme: la dissociació entre la preocupació i l'ocupació, entre la realitat i la idealitat, entre l'ésser i l'haver de ser (deure ser).

A aquesta bifurcació paradigmàtica també cal afegir les dificultats que es deriven de catalogar la ciència pedagògica en funció de la doble metodologia utilitzada: l'experimental i l'especulativa. A partir del primer terç del segle XX hi haurà una marcada tendència a classificar la ciència pedagògica en funció de la seva metodologia i ubicacions particulars (ciències de l'educació, d'estil positivista), la qual cosa suposarà incrementar el confusionisme respecte als fonaments epistemològics de la teoria educativa.

Deim això, perquè la Pedagogia ha d'englobar les dues concepcions, la racional i l'experimental, així com la utilització de qualsevol mètode vàlid per a la investigació educativa, ja que entre ambdues, lluny de contradicció, existeix complementació. El plantejament racional de l'educació pot i ha de servir per definir nous plantejaments que sempre serviran per formular hipòtesis de treball, que seran confirmades o refutades a través de l'experimentació. D'aquesta manera, l'experimentalisme pedagògic pot aclarir les aportacions realitzades des del camp racional.

De la conjunció de l'especulació i la intervenció sorgeix l'edifici unitari de la ciència educacional. En Pedagogia no es donen dos tipus diferents de coneixement, sinó dues fases o estadis d'una

mateixa ciència. En definitiva, la construcció d'una Ciència de l'Educació exigeix els esforços conjunts d'ambdues metodologies (saber per fer).

Des del primer terç del segle XX fins a, aproximadament, finals de la dècada dels setanta del mateix segle, van aparèixer al camp educacional innumerables obres amb algun d'aquests títols: Pedagogia General, Pedagogia Sistemàtica, Pedagogia Fonamental o Pedagogia Crítica.

La pretensió científicista del primer terç del segle XX aspirava a desenvolupar un cos unívoc de coneixements sobre el fet educatiu i sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa havia de facilitar el desenvolupament de la Ciència de l'Educació (Pedagogia).

D'aquesta manera, la investigació educacional abandonaria la línia històrico-filosòfica que la ciència educacional havia iniciat (i la Pedagogia Racional havia desenvolupat modernament), amb la pretensió de descriure i explicar la fenomenologia educativa (lleis generals) i deduir del dit coneixement científic els procediments i tècniques que poguessin regular de manera eficaç les pràctiques d'ensenyament (normes particulars).

La Pedagogia s'erigiria llavors en la Ciència de l'Educació per excel·lència, encara que depenent d'altres ciències auxiliars (visió científico-normativa i unitària de la Pedagogia com a ciència autònoma de l'educació).

Des d'aquesta perspectiva, totes les pedagogies desenvolupades en el si de les ciències culturals i de l'esperit que

hem esmentat al llarg del treball, posseeixen un contingut eminentment humanista en centrar-se en l'estudi de l'home i les seves manifestacions.

A partir del caràcter humanista de la Pedagogia sorgeix la impossibilitat de construir una teoria única de l'educació, doncs en fonamentar-se en l'home, conceben el *pattern* o model teleològic des de posicions antropològiques, aspirant a l'optimització de l'ésser humà d'acord amb un arquetip prèviament dissenyat, la meta u objectiu del qual s'aconseguirà mitjançant l'activitat educacional.

Com veiem, allò antropològic determina el sentit del camp que es pretén estudiar, ja que sempre és un model humà (un model perfectiu) el que es considera com l'objectiu que ha de complir, determinant, així, totes les seves actuacions.

Serà, consegüentment, la pluridimensionalitat de models antropològics, així com els valors que els sustenten i els fins que es persegueixen (ontologia, antropologia, axiologia i teleologia), el que possibilitarà les múltiples teories que existeixen sobre l'educació.

L'onto-antropo-axio-teleològic és, doncs, el condicionament de la relació educativa, ja que aquesta, com hem vist, sempre estableix la seva evolució en funció del model antropològic que se li presenta com a meta o finalitat.

D'aquí que les teories de l'educació sorgeixin amb l'afany de sistematitzar els elements educatius que s'adeqüen a la finalitat humanística que es persegueix (context ideològic o teories de l'educació), sense estudiar denotativament l'objecte primordial de

tota Pedagogia, és a dir, sense arribar, simple i planerament, a l'essència de l'educació i la seva fenomenologia.

La gran dificultat epistemològica de la Pedagogia és conseqüència, doncs, de la seva herència històrica, la qual cosa equival a dir que la problemàtica conceptual de l'educació, més que epistemològica, és històrica (o també històrica).

Com hem vist, aviat es va començar a confondre el món educatiu amb el món espiritual i amb la idealització de l'home, la qual cosa va suposar que s'obrís una pobre polèmica, al llarg de més de seixanta anys (últim terç del segle XIX i primer terç del segle XX), sobre el saber educatiu, que va portar a confondre arguments i a crear un corrent subjectiu de pensament que tan sols va servir per allunyar el que era educacional de la realitat fàctica, situant-se en l'esfera de l'especulació idealista, deslligant-se de la necessària materialitat de la ciència.

D'altra banda, no ho podem oblidar, i la història ens dóna la raó, el pèssim i negatiu tracte que tant el catolicisme com el protestantisme van donar a J. Dewey i a la seva obra, va ajudar notablement a llastar el pensament pedagògic.

Efectivament, d'una banda, el catolicisme va propiciar una total marginació de Dewey, que era estudiat com un més dins els autors propis dels manuals d'Història de l'Educació, tots ells realitzats i monopolitzats, com sabem, per autors catòlics (espanyols o italians); i, d'altra banda, la filosofia alemanya, majoritàriament a les mans de l'església protestant, va obviar l'esment a Dewey (sobretot pel seu radical biologicisme), negant-nos el tan necessari debat

entre els espiritualismes del neoidealisme germànic i la visió pragmàtica i utilitarista de la pedagogia deweyà.

El ben cert, no obstant, i a excepció, tal volta, de Dilthey, o potser tampoc, la Pedagogia va caure en mans de simples especuladors moralistes, de tractadistes o sistematitzadors amb poca qualitat com creadors intel·lectuals, en els què es va reflectir una insuficient altària intel·lectual per a desenvolupar un pensament realista, amb amplitud de mires, així com la manca de talla intel·lectual per desenvolupar un debat i una crítica de cert nivell que hagués pogut resoldre una qüestió que avui segueix, encara, sense estar resolta entre nosaltres.

El fracàs del pensament sobre el tema pedagògic va ser rotund, aconseguint que la Pedagogia passàs a millor vida a mans del pragmatisme i del materialisme aportat per les Ciències Humanes i Socials en la seva aplicació a l'estudi de l'educació.

La història de la construcció de la Pedagogia va culminar, doncs, amb la desaparició de la pròpia Pedagogia, essent substituïda, en les últimes dècades del segle XX, per la Teoria de l'Educació que, ara sí, intentarà abordar la problemàtica de construir un saber científic i tecnològic sobre la fenomenologia educacional: saber, saber per fer, i saber per què fer (racionalitat epistèmica, racionalitat instrumental i racionalitat prudencial).

## **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

COHN, J., *Pedagogía Fundamental*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1944.

DILTHEY, W., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1965.

————— *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1968.

————— *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

————— *Teoría de la concepción del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978a.

————— *El mundo histórico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978b.

————— *Psicología y teoría del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978c.

FLITNER, W., *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Editorial Labor, 1935.

MESSER, A., *Fundamentos filosóficos de la pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor, 1933.

————— *Filosofía y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1969.

NOHL, H., *Antropología pedagógica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

————— *Teoría de la educación*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.

RICKERT, H., *Ciencia cultural y ciencia natural*, Madrid, Espasa-Calpe, 1965.

SPRANGER, E., *Cultura y Educación. Parte temática*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 1949.

————— *Espíritu de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1964.

————— *Cultura y Educación. Parte histórica*, Madrid, Espasa-Calpe, 1966.

————— *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente, 1966a.

WINDELBAND, G., *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia*, Milan, Valentino Bompiani, 1947.