

Ks. DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB
UKSW, Warszawa

PEDAGOGIKA I RELIGIA U SERGIUSZA HESSENA

„Cel, do którego zmierzamy,
wychowując i żądając wychowania,
zależy od sposobu patrzenia,
z jakim przystępujemy do rzeczy”.

J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywie-
dziona z celu wychowania*

Inspiracją do powstania tego artykułu była dla mnie lektura monografii Sergiusza Hessena (1887-1950), polskiego pedagoga rosyjskiego pochodzenia, napisana przez współczesną znawczynię jego twórczości Andreę Folkierską¹. Moją uwagę zwróciło pewne przemilczenie, które nie tyle zakradło się do tej znakomitej książki, ile raczej świadomie zostało wprowadzone przez autorkę. Chodzi mi – mówiąc najogólniej – o miejsce religii w Hessenowskiej filozofii wychowania. Folkierska wyłączyła tę sprawę poza nawias swoich dociekań, twierdząc, że: „Hessen określa [...] najwyższą warstwę [rozwoju moralnego człowieka] w eschatologiczno-mistycznych terminach «wspólnoty duchów» i «Państwa Bożego»², które można pominąć bez żadnego uszczerbku dla „całościowo rozumianej myśli Hessena”³. Jak każdy, tak i ten krok z pewnością miał swoje przyczyny. Jednak bardziej interesuje mnie inne pytanie, a mianowicie: jakie znaczenie miała dla samego Hessena religia?

Aby na nie odpowiedzieć, rozważę na wstępie problem źródeł deprecjacji religii we współczesnej pedagogice polskiej w ogóle, a w szczególności w kon-

¹ Por. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005. Zob. także: D. Stępkowski, [Recenzja:] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, *Seminare. Poszukiwania naukowe* 25(2008), s. 574-579.

² A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 187.

³ Tamże, s. 15.

tekście myśli Hessena. Po tym wskażę *locus philosophicus*, z którego, moim zdaniem, należy patrzeć na dialektyczny stosunek, w jakim spolszczony Rosjanin rozpatruje miłość wychowawczą i wiarę, innymi słowy pedagogikę i religię⁴. Następnie wyjaśnię różnicę między aporetyką a dialektyką, by móc zinterpretować Hessenowskie określenie pedagogiki jako „filozofii stosowanej”⁵. Ostatnim punktem mojego wywodu jest reinterpretacja celu wychowania moralnego przez odniesienie go do Boga jako najwyższego Dobra i pełni Miłości, w którym, zdaniem Hessena, rozwój osobowości osiąga kulminację.

1. DYSKREDYTACJA RELIGII, CZYLI O MILCZĄCYM Dyskursie PEDAGOGICZNYM

Przez zwrot „milczący dyskurs pedagogiczny” nawiązuję do referatu Henryka Mizerka, który zauważa we współczesnej pedagogice polskiej, oprócz codziennie dyskutowanych – niejako dyżurnych tematów, mniej widoczną debatę nad problemami z marginesu zainteresowań akademickich⁶. W przeciwieństwie do „nieobecnych dyskursów” (Z. Kwieciński, L. Witkowski), milczące dyskursy istnieją, ale są za słabe, aby zwrócić na siebie uwagę szerszego grona odbiorców. Ponadto przez niektórych przedstawicieli pedagogicznej sceny naukowej są dyskredytowane jako niszowe lub niepedagogiczne. Wydaje się, że religia spełnia konieczne warunki, aby mogła być zaliczona do tej kategorii.

Argumentów za przyjęciem powyższej hipotezy dostarcza również chociażby pobieżna analiza sposobu podejścia do wątków religijnych w twórczości pedagogicznej Hessena. Mimo że pod koniec XX wieku przywrócono pamięć o tym pedagogu-filozofie, przez kilkadziesiąt lat pomijanym milczeniem, to jednak nadal ignoruje się jego wyraźnie religijne odczytanie ostatecznego sensu wychowania (moralnego). Szukając przyczyn takiego stanu rzeczy, odwołam się raz jeszcze do wskazanej już pracy Folkierskiej. Autorka idzie w niej tropem, który wyznaczyła sobie w artykule z 1994 roku pt. *Pedagogika a polityka*⁷. Jak w kunsztownej miniaturze odbija się w nim koncepcja zastosowana dziesięć lat później w monografii o Hessenie. Poniżej prześlę główny wątek tego artykułu, aby z jednej strony wydobyć logikę, która wprost wymusza traktowanie religii jako problemu niegdysiejszego i w pedagogice co najmniej już

⁴ Por. S. Hessen, *Cnoty platońskie a cnoty ewangeliczne (uwagi o podstawach etyki starożytnej i nowoczesnej)*, w: tenże, *Pisma pomniejsze*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 283. ⁵ Tenże, *Podstawy pedagogiki*, tłum. z j. rosyjskiego A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 75.

⁶ Por. H. Mizerk, *Milczące dyskursy współczesnej pedagogiki – wystąpienie podczas Konferencji Naukowej: Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (Ciechocinek, 28 września 2009 roku).

⁷ A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 39(1994)4, s. 3-28.

przewycięzonego, a z drugiej wyjawić motyw, który skłonił mnie do zbadania religijnych zapatrywań tego kosmopolity wbrew swojej woli⁸.

We wskazanym artykule Folkierska opisuje dwa sposoby myślenia pedagogicznego: przednowoczesny i nowoczesny (współczesny). Jej zdaniem, cechą charakterystyczną pierwszego z nich jest założenie, że istnieją zewnętrzne regulatory działania wychowawczego, do których zaliczają się: „tradycja, religia i autorytet właściwe zarówno starożytnemu Rzymowi, jak i światu chrześcijańskiemu. [...] Tymczasem miarą nowoczesności jest całkowita destrukcja owych regulatorów, wraz z zawartym w nich normatywizmem”⁹. Wskutek tego „w społeczeństwie nowoczesnym znika świadomość generalnego celu zarówno wychowania, jak i kształcenia”¹⁰, a jedyną racją uzasadniającą interwencję pedagogiczną – tak w rodzinie, jak i w szkole czy innej instytucji pedagogicznej – jest wzgląd na „rozwój i dobro każdego dziecka”¹¹. Należy wyraźnie przy tym podkreślić, że kategorię dobra autorka monografii interpretuje zgodnie z wykładnią filozofii Hegla, czyli jako dobro ponadindywidualne, w którym jednostkę (Hessen powiedziała: osobowość) niejako składa się w ofierze na ołtarzu historycznie ewoluującej świadomości zbiorowej, w której ucieleśnia się Hegłowski duch dziejów¹².

Mimo to, znawczyni pedagogiki Hessena czuje się zmuszona do wprowadzenia do wychowania tradycji i autorytetu jak gdyby przez tylną furtkę. W uzasadnieniu takiego kroku Folkierska odwołuje się do stanowiska Hannah Arendt, która w związku z dwudziestowiecznym kryzysem wychowania i kształcenia w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej postuluje następujący stan rzeczy, że mianowicie „rodzice [i wychowawcy] ponoszą [podwójną] odpowiedzialność «za życie i rozwój dziecka oraz za ciągłość świata»”¹³. W świetle tego paradoksalnego zadania, polska filozof wychowana jako promotorka nowoczesności domaga się oczyszczenia tradycji i autorytetu z przednowoczesnych schematów i uprzedzeń oraz dostosowania współczesnego myślenia i działania pedagogicznego do nowych kanonów edukacji. Zastanawia w tym jednak to, że z wyjściowej triady regulatorów działania pedagogicznego szansę na modernizację mają jej zdaniem tylko tradycja i autorytet. Folkierska bez podawania uzasadnienia pomija religię, tak jakby nie miała ona nic wspól-

⁸ Por. L. Liegle, *Kosmopolita wbrew swojej woli i jego prawie że zapomniane przyczynki do pedagogiki ogólnej i porównawczej. W stulecie urodzin Sergiusza Hessena*, tłum. z j. niemieckiego M.S. Szymański, *Kwartalnik Pedagogiczny* 34(1989)1, s. 87.

⁹ A. Folkierska, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Por. tamże, s. 10-16.

¹³ Tamże, s. 19. Folkierska cytuje tu za: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. z j. angielskiego M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994, s. 222.

nego z dążeniem do dobra, które przecież jest właściwe każdemu wychowaniu, moralnemu zaś w szczególności.

W celu uściślenia postawionego tutaj zarzutu trzeba dodać, że mechanizm modernizacji, który ma na myśli autorka monografii, zasadza się na rozróżnieniu dwóch, ściśle od siebie odseparowanych enklaw życia: prywatności i sfery publicznej. Zgodnie ze wspomnianą już ideą dobra w filozofii Hegla, unowocześnieniu (modernizacji) podlegają tylko te obszary działania społecznego, które w jakiś sposób mogą służyć polityce w najszerszym znaczeniu tego słowa. Odnosząc to do wychowania, Folkierska pisze: „Utrata autorytetu i tradycji we współczesnym świecie jest [...] bezpowrotna. Oznacza to jednak tylko tyle, że wycofane one zostały z obszaru politycznego, który konstytuowany jest przez wolność słowa i działania, wolność nieskrępowaną żadnym autorytetem ani nakazem normatywnie rozumianej tradycji. Jednak właśnie po to, by działanie w sferze polityki było działaniem rzeczywiście wolnym, tj. odpowiedzialnym, musi być zapośredniczone przez wolną od doraźnych działań politycznych edukację opartą na autorytecie i nie normatywnie rozumianej tradycji”¹⁴. Za taką samą potrzebą konserwatyizmu w edukacji obstawał zmarły niedawno polski filozof Leszek Kołakowski¹⁵. Pisząc o konstytutywnej roli tradycji w wychowaniu, Kołakowski i Folkierska pomijają całkowitym milczeniem religię. Takie podejście uznaję za tendencyjne i szkodliwe. Dlaczego bowiem pozbawia się religię prawa do redefinicji swojego miejsca w (po)nowoczesnym społeczeństwie? Potrzebę rewizji takiego w gruncie rzeczy zdezawuowanego podejścia postuluje Jürgen Habermas w związku z wydarzeniami z 11 września 2001 roku¹⁶.

2. HESSEN WOBEC DYLEMATU CIĄGŁOŚCI I NIECIĄGŁOŚCI

W analizach dotyczących wychowania w czasach nowożytnych często eksponuje się osłabienie, a nawet zerwanie więzi z tradycją. Ten problem szczególnie mocno dotyka wychowania moralnego¹⁷. Należy przyjąć, że biorący początek od Arystotelesa model relacji międzypokoleniowej, zgodnie z którym młode pokolenie w naturalnym procesie naśladowania i przyzwyczajania

¹⁴ Tamże, s. 27.

¹⁵ Por. L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, tłum. z j. angielskiego J. Turowicz, w: tenże, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 170-186.

¹⁶ Por. J. Habermas, *Wierzyć i wiedzieć*, tłum. z j. niemieckiego M. Łukasiewicz, Znak (2002)9, s. 8-21.

¹⁷ Por. D. Benner, *Wychowanie a przekaz tradycji. Główne problemy innowacyjnej teorii i praxis transmisji kultury*, tłum. z j. niemieckiego D. Stępkowski, w: tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 112-119.

przejmuje od starszej generacji normy i zasady postępowania, bezpowrotnie stracił swoją legitymizację i skuteczność. Współczesny kryzys edukacji moralnej zmusza nie tylko do poszukiwania nowych sposobów wychowawczego oddziaływania na młodą generację, lecz także do namysłu nad możliwościami i granicami pedagogiki w tym zakresie¹⁸.

Od przekonania o takim właśnie stanie rzeczy wychodzi Folkierska w swojej książce o Hessenie. Według niej, w dziełach polskiego i rosyjskiego uczonego widoczna jest nie tylko głęboka świadomość radykalnego przełomu, jaki w czasach najnowszych nastąpił w stosunku do przeszłości, lecz także to, że Hessen przyjął na siebie misję ratowania świata (*scil.* tradycji), który chyli się ku upadkowi. Na ten temat pisze ona m.in.: „światu temu [tj. rozbitemu i odrwanemu od swoich korzeni] grozi zużycie, wyczerpanie, degeneracja prowadząca do całkowitego upadku, co w dziejach już się przecież zdarzało [...]. Jeśli zatem chcemy zachować nasz świat, to nie możemy uchylać się od odpowiedzialności za możliwość jego odnawiania. Ta właśnie myśl [...] przenika całe dzieło autora *Podstaw pedagogiki*”¹⁹. Troska o przetrwanie naszej cywilizacji wynikała u Hessena z „*ontologicznie wpisanej w ludzką egzystencję odpowiedzialności za jakość i dalsze istnienie świata [podkr. D.S.]*”²⁰.

Porównując te dwie wypowiedzi, trudno nie zapytać: co odróżnia wychowanie w naszym wieku od tego z minionych epok? Czy kiedykolwiek człowiek mógł się dyspensować od odpowiedzialności za siebie i świat, w którym przyszło mu żyć? Czy zatem ratowanie świata jest specyficzną misją tylko w naszych czasach?

Oczywiście Folkierska mówi o świecie w kategoriach ontologii bytu społecznego zgodnych z Hegłowską koncepcją niekończących się dialektycznych przejść albo lepiej – jak dowodzi Günter Buck – „przeskoków”²¹ między tezą, antytezą i syntezą. Z tego punktu widzenia ciągłość tradycji opiera się na ewolucji gatunkowego życia biologicznego na ziemi. Chyba tą przesłanką należy tłumaczyć to, że Folkierska nie zgadza się z niektórymi stwierdzeniami Hessena, a w szczególności tymi, w których umieszcza on pojęcie dialektyki w cudzysłowie²² lub wprost deprecjonuje, porównując jego Nietzscheańską wykładnię do „lichej, negatywnej dialektyki, powodującej rozkład nadziei, pozbawio-

¹⁸ Por. tenże, *Przekaz moralności przez doświadczenie negatywne i etyka eksperymentalna jako adekwatne formy współczesnego wychowania moralnego*, tłum. z j. niemieckiego D. Stępkowski, w: tenże, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 32-36.

¹⁹ Por. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 16.

²⁰ Tamże, s. 252.

²¹ G. Buck, „*Die Freudigkeit jenes Sprungs...*”. *Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios*, w: *Positionen der Negativität*, red. H. Weinrich, Verlag W. Fink, München 1975, s. 155.

²² Por. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 173.

nej pierwiastka miłości”²³. Żadne dowody nie są też w stanie przekonać autorki, że bliższa Hessenowi wydaje się „dwuczynnikowa” dialektyka Pierre’a Josepha Proudhona, którą *notabene* znakomicie odtworzyła²⁴. Gdy jednak przyjmie się – choćby tylko hipotetycznie – tę możliwość, okazuje się, moim zdaniem, że rozwiązanie dylematu ciągłości i nieciągłości nie wolno szukać tylko w myśleniu (nawet dialektycznym), lecz przede wszystkim w jego odniesieniu do „przedmiotowej” i niewyraźnej do końca rzeczywistości, która leży u podłoża każdego doświadczenia i przeżycia jednostkowego. Hessen ten dualizm – rzeczywistość *versus* myślenie albo lepiej: praktyka *versus* teoria – definiuje z pomocą „swoistego dialektycznego stosunku”²⁵. Odzwierciedla on przekonanie tego autora, że człowiek dzięki poznaniu wykracza poza (transcenduje) samego siebie, docierając do niezależnej od siebie podstawy myślenia i działania²⁶. Poniżej posłużę się tym modelem w odniesieniu do Hessenowskiego wychowania moralnego.

Co według Hessena jest kluczowym problemem wychowania moralnego we współczesności? Na jego pogląd w tej sprawie naprowadza fragment *Podstaw pedagogiki*, w którym Hessen zastanawia się nad zasadnością stosowania kategorii postępu w odniesieniu do moralności. Swoją wątpliwość wyraża w następujących pytaniach: „Czy moralność w ogóle się rozwija? Czy ma ona dzieje? Czy można na przykład powiedzieć, że komukolwiek z nas udało się osiągnąć ten stopień wolności i osobowości, którą zdobył przed dwoma i pół

²³ S. Hessen, *Cnoty...*, dz. cyt., s. 270.

²⁴ Por. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 96-107. Krytykując dialektykę Proudhona, polska ekspertka cytuje jedno z dzieł Georgesa Gurvitcha: „słabość antytetycznej dialektyki Proudhona [...] leży [...] w niebezpiecznym zbliżeniu się tezy i antytezy (będących w równowadze) do syntezy, to znaczy w przesadnym usiłowaniu ustanowienia [między nimi] równowagi” (tamże, s. 107; Folkierska cytuje tu: G. Gurvitch, *Dialectique et sociologie*, s. 145-146). Zdaniem autorki „zmiernianie do osiągnięcia równowagi między opozycyjnymi członami wiodłoby do całkowitego unieruchomienia tej całościowej relacji, niwecząc w ten sposób wszelki ruch [...]. Ów z gruntu antydialektyczny bezruch [...] definitywnie zamykałby całość Hessenowskiego świata, wykluczając z niego wszelkie dzianie się” (tamże). To skłania ją do obrony teorii Hessena przed nim samym. Błędne wydaje mi się tutaj założenie Folkierskiej, że Hessen „sam, myśląc dialektycznie, poszukuje [...] dialektyki także w teoriach, z którymi prowadzi dialog” (tamże, s. 146). Jej żarliwa obrona dialektyki kulminuje się ostatecznie w tym, że własne trudności interpretacyjne tuszuje wskazaniem na „niespójności obecne [...] w filozoficznej samowiedzy Sergiusza Hessena” (tamże, s. 139).

²⁵ S. Hessen, *Cnoty...*, dz. cyt., s. 240.

²⁶ W artykule *Mystik und Metaphysik* Hessen podkreśla znaczenie „dorzecznego” (A. Maryniarczyk) kierunku w myśleniu. Jego cechą charakterystyczną jest z jednej strony zakotwiczenie w rzeczywistości, a z drugiej nieustanny z nią kontakt jako obiektywnym kryterium poznania. Według Hessena miano mistyka przysługuje każdemu, kto w taki sposób uprawia refleksję. Na ten temat pisze on m.in.: „Mistyka jest bezprzedmiotowa, niepojęta i dlatego wszechobecna: w naukowcu, w artyście, w polityku i człowieku religijnym. Nieistotna jest dla niej forma [myślenia], z jaką się połączy” (S. Hessen, *Mystik und Metaphysik*, Logos 2(1911/1912)1, s. 110).

tysiącami lat Ateńczyk Sokrates, i że pod względem moralnym posunęliśmy się dalej od starożytnych Greków, tak jak można, zdaje się, powiedzieć, że Newton w fizyce posunął się dalej od Arystotelesa, a Lagrange od Archimedesusa?”²⁷.

Przywołane przez Hessena nazwiska wielkich myślicieli – tak starożytnych, jak i nowożytnych – nie są tylko ilustracją jego rozważań, lecz także wyznaczają perspektywę, z jakiej patrzy on na wychowanie moralne. To wymaga wnikliwego zanalizowania. Pomocą w tym niech będzie poniższa tabela:

Tabela nr 1: Idea postępu w naukach przyrodniczych i humanistycznych

	nauki matematyczno-przyrodnicze	moralność (nauki humanistyczne)
Nowożytność	fizyka Newtona, matematyka Lagrange’a	MY
Starożytność	fizyka Arystotelesa, geometria Archimedesusa	Sokrates

Źródło: *opracowanie własne*

Hessen porównuje tutaj dwa tylko na pozór niemające ze sobą nic wspólnego obszary: nauki matematyczno-przyrodnicze i moralność. Chyba nie popełnił błędu, jeżeli przyjmę, że drugi zakres pokrywa się z naukami humanistycznymi. W tym kontekście rodzi się pytanie: czy oświecenie było tak samo przełomowe dla obydwu rodzajów wiedzy? Innymi słowy: czy cezurę oddzielającą starożytne rozumienie nauki od nowożytnego trzeba również stosować w moralności? Odpowiedź na to pytanie w bezpośredni sposób dotyka zakładanej przez Folkierską różnicy między przednowoczesnym i nowoczesnym myśleniem pedagogicznym.

W odniesieniu do nauk matematyczno-przyrodniczych Hessen bez wahania akceptuje przełom paradygmataczny²⁸. Według niego pojawił się on już w czasach Galileusza²⁹. W przeciwieństwie do tego, moralność wciąż pozostaje „taka(ż) sama”. Ta jej „takoz-samość” nie jest wynikiem ani afirmacji, ani negacji kategorii rozwoju (postępu). Pierwsze pociąga za sobą rozbrat z przeszłością, na co Hessen się nie godzi. Drugie skazuje humanistykę (w tym również pedagogikę) na trwanie przy starych koncepcjach wbrew oczywistym zmianom, jakie

²⁷ S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 120.

²⁸ Nigdy Hessen nie optował za rewolucyjnymi zmianami. Wprost przeciwne: „Jeżeli często mówi się o rewolucji w życiu nauki, sztuki, języka [czy pedagogiki – dop. D.S.], to używa się tego terminu jako przenośni. Obalona prawda nie jest po prostu zburzona jak władza zwyciężonej grupy społecznej, lecz przewyciężona tak, że przeszłość zostaje zachowana w nowych osiągnięciach, a nie odrzucona” (S. Hessen, *Pedagog*, w: tenże, *Pisma pomniejszych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 81).

²⁹ Por. S. Hessen, *Rozwój fizyki Galileusza z punktu widzenia jej stosunku do systemu fizyki Arystotelesa*, *Przegląd Filozoficzny* 31(1928), s. 250-260.

nastąpiły w sytuacji moralnej czasów najnowszych. Jak rozwiązać to „ani – ani”?

Wskazany stan można nazwać aporią³⁰. Zmusza ona do dokonania wyboru, czyli innymi słowy, zachowania tego, co było w przeszłości wartościowe, i łączenia z tym, co nowe i jeszcze nie do końca poznane³¹. Taka sytuacja nieodparcie skłania do zapytania: co jest ostatecznym celem dążeń człowieka, ku czemu lub komu kieruje on swoje wybory? Na tym tle nietrudno zgadnąć, że w centrum moich dalszych dywagacji znajduje się Hessena nauka o ideach, a w szczególności o idei dobra. Zanim przejdę do tego zagadnienia, dwie sprawy wymagają jeszcze rozpatrzenia. Po pierwsze, czy nie warto zastąpić nadużywanej kategorii dialektyki bardziej odpowiadającą stanowisku Hessena aporetą, i po drugie, co znaczy termin „filozofia stosowana” w odniesieniu do jego pedagogiki.

3. WOKÓŁ HESSENOWSKIEJ DIALEKTYKI

Wstęp do głównego dzieła pedagogicznego Hessena pt. *Podstawy pedagogiki* przenika – moim zdaniem – wyraźna intencja skonstruowania pedagogiki według koncepcji ontologiczno-epistemologicznej, którą wprowadził w pracy poświęconej empiryzmowi transcendentalnemu³². Przy rozpatrywaniu rzeczywistości wychowania początkujący wówczas filozof pisze o licznych „punktach wyjścia”³³. Każdy z nich otwiera drogę do uzyskania jednej fasety albo rodzaju

³⁰ W grece *aporia* oznacza ‘trudność’, ‘kłopot’.

³¹ Tę trudność w myśleniu pedagogicznym Hessena dostrzega również Folkierska. Rozwiązaniem, które proponuje, jest dialektyka. Lekceważy przy tym deklaracje składane przez Hessena odnośnie do teorii wartości. Pisza ona m.in.: „Można [...] sądzić, że myśl Hessena zmierza do pogodzenia tego, co stałe, co przesądza o tożsamości zachodnioeuropejskiego świata, z tym, co w nim historycznie zmienne. Jeżeli jednak tak jest rzeczywiście, to myśl ta zawiera pewien paradoks polegający na tym, że zasadnicza afirmacja świata naszej zachodniej cywilizacji, afirmacja niewypowiedziana wprost, ale leżąca w podstawach Hesseńskiej pedagogiki, popada w sprzeczność z pojęciem wartości, za pomocą którego tożsamość ta byłaby rozpoznana i przez którą afirmacja ta jest eksplikowana” (A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 69-70). Rzekoma sprzeczność między afirmacją świata a pojęciem wartości bazuje na założeniu niezmienności (stałości) tego ostatniego. Jest to pogląd, który komentatorka właściwie imputuje Hessenowi. Jeżeli bowiem przyjąć, że główną wartością jest u niego osobowość, która z kolei cechuje się niepowtarzalnością i indywidualnością, to jasne jest, że pojęcie wartości musi być czymś dynamicznym, tak jak podmiot, którego dotyczy.

³² Por. S. Hessen, *Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus*, Verlag von Reuther und Reichard, Berlin 1909, s. 88-106. Zob. także: D. Sztobryn, S. Sztobryn, *Transcendentalny empiryzm jako postać hessenowskiego neokantyzmu*, w: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 116-130.

³³ S. Hessen, *Podstawy...*, s. 75, przyp. 2.

działania pedagogicznego³⁴. Dopiero wówczas, gdy spojrzysz na całość, widać znaczenie osobnych elementów. Ramą, która je obejmuje, nie jest jednak tak czy inaczej rozumiana teoria wychowania, lecz to, co ją poprzedza (stąd zapewne autor użył w tytule terminu „podstawy”). Co jest według Hessena źródłem namysłu w pedagogice?

Uważam, że – wbrew sugestiom wielu dotychczasowych badaczy twórczości naukowej Hessena – do rozwiązania powyższego problemu nie doprowadza dialektyka, lecz stanowisko, które za Dietrichem Bennerem określam mianem aporetyki³⁵. O słuszności mojej hipotezy przekonuje m.in. analiza roli doświadczenia przy teoretyzowaniu albo uprawianiu filozofii, jak pisze Hessen w *Pedagogu*³⁶. Radykalnie oddziela on tam dwie płaszczyzny: doświadczenie i spekulację (filozofowanie). We wskazanym tekście pokazuje to fragment odnoszący się do socjologii Durkheima. Hessen pisze na ten temat następująco: „dopóki Durkheim opisuje wychowanie pierwotne oraz wychowanie moralne w społeczeństwach cywilizowanych, opiera się on niewątpliwie na *doświadczeniu*. Gdy tylko jednak stara się pokazać, że wolność wychowanka jest tylko pozorną i że w istocie rzeczy wolność jest tylko słuchaniem nakazów zbiorowego rozumu, [...] wykracza [...] poza fakty doświadczenia i zaczyna *uprawiać filozofię* [podkr. D.S.]”³⁷.

Zdaniem Hessena w dyscyplinach humanistycznych – podobnie zresztą jak w naukach ścisłych – nie mamy do czynienia z konfliktem polegającym na zerwaniu więzi z przeszłością, lecz na pewnego rodzaju sprzeczności. Jej charakterystyczną cechą jest to, że ciągłość i nieciągłość (rozwój albo zmiana) nie tylko w nich się nie wykluczają, lecz wręcz implikują. Realną podstawą ich niesprzeczności jest zaś doświadczenie. To ono stanowi transcendentny grunt,

³⁴ W traktacie pt. *Pedagog*, Hessen przypomina, że w *Podstawach pedagogiki* zdołał przedstawić tylko dwa działy „filozofii stosowanej”, jak określa pedagogikę, a mianowicie: teorię kształcenia moralnego i teorię kształcenia naukowego (por. S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 85). W celu uzyskania pełnego obrazu należałoby uwzględnić jeszcze trzeci z wyodrębnionych przez Kanta rodzajów nauk filozoficznych – estetykę, w której według rosyjskiego myśliciela zawierają się: „teoria sztuki, filozofia prawa, filozofia religii” (tamże, s. 84). Choć w tym zakresie nie przedstawił on osobnej koncepcji pedagogicznej, to jednak liczne nawiązania do wartości tworzą, moim zdaniem, co najmniej załączkową postać hessenowskiej teorii kształcenia estetycznego.

³⁵ W dziełach Hessena da się również odnaleźć wskazania na aporetykę (będzie o tym mowa poniżej). Według Bennera: „Aporetyczne sposoby mówienia i refleksji mają w pedagogice długą tradycję. Sięgają starożytnych ustaleń dotyczących dialektycznej struktury pytań i odpowiedzi w myśleniu człowieka. Zgodnie z tymi ustaleniami pytania nie tylko dopuszczają różne odpowiedzi, lecz te ostatnie nie są w stanie ująć w pełni sensu wskazanego przez pytania, gdyż to co wątpliwe w nich nie znika, lecz pozostaje obecne i uwidocznia się w konflikcie odpowiedzi” (D. Benner, *Pedagogika ogólna*, tłum. z j. niemieckiego M. Wojdak-Piątkowska, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwowski, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 117; nieco zmieniam tłumaczenie – D.S.).

³⁶ Por. S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 86.

³⁷ Tamże.

w którym zakotwiczona jest jedność różnorodnych punktów wyjścia i wynikających z nich ujęć teoretycznych.

We wskazanej trzeciej drodze kluczową rolę odgrywa negatywność doświadczenia. Jest ono nieusuwalnym i w tym sensie również konstytutywnym momentem w każdej „pozytywnej” treści poznawczej. Na tym tle trzeba podkreślić, że przy „obróbce pojęć” (J.F. Herbart) lepszym narzędziem od negacji³⁸ jest nieafirmacja³⁹. Ta ostatnia zasadza się na ciągłości więzi z duchową tradycją, która już ze swojej istoty „jest jednością negacji i afirmacji”⁴⁰, i na refleksyjnym lub nieafirmacyjnym⁴¹ do niej stosunku. Ten stosunek opisuje Hessen w plastyczny sposób w *Podstawach pedagogiki*, gdzie w jednym z rozdziałów

³⁸ Błędne wydaje mi się przypuszczenie, że w opartych na strukturze triady połączeniach, jak np. anomia – heteronomia – autonomia (zob. W. Zaczyński, *Hessenowska koncepcja rozwoju moralnego – rzecz o triadzie S. Hessena*, Kwartalnik Pedagogiczny 35(1990)3, s. 35-43) lub swoboda – przymus – wolność (zob. S. Sztobryn, *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*, Studia Filozoficzne (1983)11-12, s. 203-212), mamy do czynienia z Heglowską podwójną negacją. Chyba to właśnie skłoniło wielu badaczy do wniosku, że wskazane połączenia są zgodne z Hegla koncepcją dialektyki. Moim zdaniem, więcej uwagi należy zwrócić tutaj na omówioną w następnym przypisie Hessenowską *nieczystą negację*.

³⁹ Niestety Hessen nie użył tego terminu. Tym niemniej miał on świadomość różnicy między negacją a *nieczystą negacją*. W dziele pt. *O sprzecznościach i jedności wychowania* przeciwstawia dialektykę Proudhona myśleniu dialektycznemu Hegla i Marksa, pisząc: „Negacja przestaje być «czysta», lecz wchłania w siebie moment afirmacji oraz przestaje być odrębnym etapem, zupełnie, aż do przeciwieństwa, oddzielnym od właściwego swojego celu. Dialektyka staje się bardziej złożona, ale i bardziej odpowiadająca rzeczywistości” (S. Hessen, *O sprzecznościach...*, dz. cyt., s. 229). Na tym tle niezrozumiałe jest twierdzenie Folkierskiej: „Sam Hessen, nie odwołując się wprost do Hegla, daje przykład tak właśnie, po Heglowsku, rozumianej negacji wtedy, kiedy analizuje poszczególne teorie pedagogiczne” (A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 113).

⁴⁰ S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 81.

⁴¹ Wydaje mi się, że ważne jest tutaj rozróżnienie między przymiotnikami *nieafirmatywny* a *nieafirmacyjny*. Pierwszy odnosi się do teorii poznania i oznacza całkowitą lub zakresową negację sądu egzystencjalnego, innymi słowy: stwierdzenie, że czegoś w ogóle nie ma (to coś nie istnieje) lub że nie jest takie, jak zakładano lub się wydawało, że jest. Pełne wyjaśnienie tego problemu przedstawia analiza afirmatywnej funkcji *jest* w sądach podmiotowo-orzecznikowych zmarłego w 2008 roku polskiego filozofa Mieczysława A. Krapca (por. A. Krapiec, *Realizm ludzkiego poznania*, w: tenże, *Dziela*, t. 2, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995, s. 547-568).

Drugi przymiotnik – *nieafirmacyjny* – oznacza zdaniem Bennera postawę przeciwstawną do afirmacyjnej. Płaszczyzną przeciwstawienia nie jest jednak opozycja między zgodą a kontestacją (niezgodą), lecz sposób korzystania z refleksji. W postawie afirmacyjnej (łac. *affirmatio* – potwierdzenie) niejako z góry akceptuje się lub odrzuca jakiś stan rzeczy czy czyjs pogląd. Przesłanką do takiego działania jest przeświadczenie o rzekomej własnej słuszności i wynikający stąd brak potrzeby przemyślenia racji drugiej strony. W tym kontekście *nieafirmacyjny* nie oznacza negowania czy odrzucania czegoś lub kogoś, lecz zastanawianie się, refleksytowanie i krytykowanie (por. D. Benner, *Rozumienie krytyki na podstawie rozróżnienia afirmacyjnych i nieafirmacyjnych koncepcji kształcenia*, tłum. z j. niemieckiego D. Stępkowski, w: tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 154-157).

obnaża skutki działań pedagogicznych Jeana Jacques'a Rousseau i Lwa Tołstoja.

Ich poczynania porównuje tam do maskarady, w której „pozytywna pobudka potwierdzenia wolności moralnej człowieka stroi się w formę anarchicznego, negatywnego pojmowania wolności. Wolność, jako *pozytywny* ideał pełnej osobowości, występuje pod maską przyrody, tj. istnienia, nie związanego prawami zewnętrznymi [podkr. D.S.]”⁴². Dzięki tej demaskacji dochodzi Hessen do ważnego wniosku, który ukazuje różnicę między negacją a nieafirmacją. Dystansując się wobec Rousseauńskiej i Tołstojowskiej koncepcji negatywnego wychowania moralnego, stwierdza: „*negacja kultury* jest nie tyle negacją kultury, ile walką o moralny ideał wolnej i pełnej osobowości i o tyle też oznacza nawet tym silniejsze *potwierdzenie* kultury rozkładającej się, jak widzieliśmy, na skutek rozpadu osobowości [podkr. D.S.]”⁴³. Tak więc tym, co trzeba ratować, nie jest wcale – mówiąc językiem Folkierskiej – świat czy – jak chcą zwolennicy teorii wartości – kultura, lecz osobowość, pojedynczy człowiek. W przytoczonym fragmencie Hessen wyraźnie wskazuje, że negatywne wychowanie moralne prowadzi *de facto* do zawoalowanej afirmacji stanu, który ma być przeciężony. Myślę, że wniosek ten w szczególny sposób trafia w dialektykę Heglowską. Jako przesłanka znajduje się on w zarzucie sformułowanym przez Sławomira Sztobryna, który twierdzi, że w teorii Hegla „zamiast tendencji personalistycznych pojawia się swoisty kulturalistyczny totalizm pod postacią duchowej wspólnoty”⁴⁴. To uzasadnia, dlaczego najważniejszym kryterium myślenia pedagogicznego, którego nie da się odfilozofować⁴⁵, jest dla Hessena człowiek ujęty w procesie kształcenia i kształtowania („wykształcania”⁴⁶) swojej osobowości.

W kolejnym punkcie postaram się określić, jaki wynika stąd wniosek dla rozumienia przedmiotu wiedzy pedagogicznej.

4. PEDAGOGIKA JEST „STOSOWANĄ FILOZOFIĄ”

Do przyjęcia rzeczywistości jako realnej (ateoretycznej) podstawy pedagogiki przekonują odpowiednie fragmenty *Podstaw pedagogiki*. W pierwszym z nich Hessen przyznaje, że bliska jest mu filozofia wartości Heinricha Rickerta⁴⁷. Mimo to nie czuje się on lennikiem ani tego, ani żadnego innego systemu

⁴² S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 120.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ S. Sztobryn, dz. cyt., s. 208.

⁴⁵ Por. S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 87.

⁴⁶ Tamże, s. 78.

⁴⁷ Por. S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 75, przyp. 2. Zastanawia, jak A. Folkierska odczytuje otwarte deklaracje Hessena odnośnie do związków łączących go z neokantowską filozofią

filozoficznego. Jego zdaniem bowiem, „pedagogika – jako ogólna teoria wychowania – [...] nie jest [...] w istocie niczym innym, jak tylko *stosowaną filozofią*. Określenie to nie jest bynajmniej związane z jakimkolwiek określonym pojmowaniem filozofii [podkr. D.S.]”⁴⁸.

Tę – zdawać by się mogło – antyfilozoficzną postawę potwierdza drugi fragment. Hessen odrzuca w nim myślenie pedagogiczne skrepowane założeniami systemowymi. Takiemu podejściu przeciwstawia możliwość uprawiania refleksji nad wychowaniem ponad granicami systemów i szkół filozoficznych. Wyjaśnia to następująco: „jeżeli tylko *nie filozofujemy*, starając się usilnie usprawiedliwić swój przyjęty z góry punkt widzenia, *doskonale odczuwamy wyraźną granicę* pomiędzy postępkami samowolnymi a wolnymi czynami [podkr. D.S.]”⁴⁹. Moim zdaniem, w tych słowach zawiera się więcej niż tylko dezaprobata skostniałego myślenia, które hołdując przyjętym z góry założeniom filozoficznych, abstrahuje od realiów wychowania. Drugi wniosek, jaki mi się nasuwa, jest taki, że pedagogikę trzeba ugruntowywać w tym, co dane⁵⁰.

Wobec powyższego, nie można pozostawić bez komentarza jeszcze jednego fragmentu *Podstaw pedagogiki*, w którym Hessen stawia postulat brzmiący nawet nieco postmodernistycznie: „Na każdym kroku, chcąc być wiernym sobie, trzeba wyrzekać się szkoły, programu, zadania, przekonań, którym się hołdowało”⁵¹. Niewątpliwie Hessen zachęca tu pedagoga filozofa do przyjęcia losu tułacza czy wędrowca, który nigdzie nie jest „u siebie”, czyniąc za to jedynym swoim „domem” doświadczenie.

Mam nadzieję, że dotychczasowe rozważania rzuciły nieco światła na przyjęty przez Hessena punkt wyjścia myślenia filozoficzno-pedagogicznego. Staralem się przekonać, że realnym warunkiem uprawiania filozofii wychowania

wartości. W swojej monografii wyjaśnia ona, że przez słowo *wartość* Hessen chciał jedynie razić pozytywną konotację idei będących podstawą każdego działania (por. A. Folkierska, *gusz Hessen...*, dz. cyt., s. 72). Stąd też „myśl Hessena, platońska z ducha, rozmija się z jej neokantowską formą, która myśl tę zniekształca, co w konsekwencji powoduje, że pozorny scjentyzm w niej zawarty przesłania jej rzeczywisty sens” (tamże). A zatem autorka usilnie chce przekonać, że Hessenowi brakowało zrozumienia własnej pozycji filozoficznej.

⁴⁸ S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 75.

⁴⁹ Tamże, s. 103.

⁵⁰ Zakładam, że Hessen ma tu na myśli naoczność metafizykalną. Wyjaśniając, czym ona jest, Wojciech Chudy wskazuje na trzy momenty: po pierwsze, odprzedmiotowy „moment istnieniowości”, który stanowi „charakter wypełniający cały akt sądenia i jest związany z całą zawartością treściową tego aktu”; po drugie, odpodmiotowy „moment konfuzjalności treściowej”, który „jest związany z «globalnością» ujęcia metafizykalnego: cała treść przedmiotu (konkretnego bytu) zostaje zaafirmowana w swym faktycznościowym statusie bez wyróżnienia jej poszczególnych części, aspektów i stron”, i po trzecie, odprzedmiotowy „moment kofuzjalności substrukturalnej”, który wyraża specyficzną zdolność intuicji metafizykalnej do „wniknięcia pod powierzchnię jedności konkretnu i ujęcia złożenia bytowego z istoty i istnienia” (W. Chudy, *O naoczności poznania meta fizykalnego*, Roczniki Filozoficzne 31(1983)1, s. 36-37).

⁵¹ S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 111.

było dla niego rzeczywiste działanie pedagogiczne. Odnośnie do tej sprawy w pierwszym z cytowanych powyżej fragmentów padło określenie „filozofia stosowana”. Warto się zastanowić, co oznacza w nim przymiotnik „stosowana”.

Precyzując kompetencje pedagogiki jako dyscypliny naukowej, Hessen pisze we wstępie do *Podstaw pedagogiki* następująco: „Zadaniem pedagogiki jako nauki jest wprowadzenie świadomości i krytycznego stosunku tam, gdzie bez tego panuje nie wiadomo skąd pochodzący nawyk i nieodpowiedzialność porywającego nas prądu życia”⁵². Zdanie to jest ściśle powiązane z następnym: „[Pedagogika] nie jest niczym innym jak tylko uświadomieniem sobie wychowania, procesu, który nas wszystkich dotyczy i jest nam już *wszystkim nieświadomie znany* [podkr. D.S.]”⁵³.

W przytoczonych dwóch zdaniach chciałbym zwrócić uwagę na wyraźne rozróżnienie działania wychowawczego od jego teorii (pedagogiki). Jedno i drugie – działanie i teoria – nie tylko się nie utożsamiają, lecz także nie mogą być w wymuszony sposób do siebie redukowane. Ta ostatnia jest namysłem i polega na uprawianiu filozofii, czyli myśleniu o wychowaniu. Natomiast działanie leży w sferze praktycznej.

Oczywiście teoria i praktyka są ze sobą skorelowane. Zachodzi między nimi podwójna więź zależności i różnicy. Po pierwsze, teoria pedagogiczna wywodzi się z działania wychowawczego, ale jako refleksja już nim nie jest, po drugie zaś, praktyka odwołuje się do wskazań teorii, ale błędne jest przypuszczenie, że jej zadaniem jest realizowanie postulatów teoretycznych. Takie podejście wystawiałoby wychowanie na niebezpieczeństwo rutyny, na które wskazał nasz pedagog, pisząc o bezrefleksyjnym nawyku i wynikającej z niego nieodpowiedzialności. Tę samą myśl rozwinął Hessen w innym jeszcze fragmencie *Podstaw pedagogiki*.

Kwestią, którą w nim podejmuje, jest określenie przedmiotu refleksji pedagogicznej. W kontekście przeprowadzonych dotychczas analiz odpowiedź narzuca się sama – jest nim wychowanie, ale jak rozumiane? Hessen odpowiada w *Pedagogu*: „Wychowanie jest złożonym procesem składającym się z kilku warstw i odpowiednio do tego będącym przedmiotem badań różnych nauk”⁵⁴. W przypisie autor odsyła do piramidy kultury, którą przedstawił w *Podstawach pedagogiki*⁵⁵. Na tej podstawie można sądzić, że mamy do czynienia ze skostniałym czy nawet normatywnym teoretyzowaniem na temat wychowania. Jednak jak słusznie zauważa Folkierska, pedagogikę Hessena wyróżnia brak normatywizmu. Na potwierdzenie tego przytacza ona fragment z dzieła pt. *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warto go również tu przedstawić: „Z tego, że peda-

⁵² Tamże, s. 63.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 72.

⁵⁵ Zob. S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 65.

gogika jest filozofią stosowaną, nie wynika bynajmniej, że jest ona jakąś nauką «normatywną» i *ustanawia* jakieś przepisy postępowania. [...] Pedagogika jako filozofia stosowana bada proces *realizacji wartości* w duchu podmiotowym i tylko lice podręczniki pedagogiki przepisują «normy» w znaczeniu «reguł postępowania», których wychowawca powinien się trzymać [podkr. D.S.]⁵⁶. Jeżeli do tego uwzględnimy, że realizacja wartości jest „wytworem samowychowania”⁵⁷ i dokonuje się przez wolne czyny wychowanka⁵⁸, stanie się jasne, że mamy tu do czynienia z obszarem transcendentnym wobec teorii. Nie oznacza to wszakże, że jest on zamknięty na penetrację poznawczą czy niedostępny bezpośredniej interwencji pedagogicznej. Obszarem tym jest wychowanie jako działanie intersubiektywne⁵⁹. Hessen niejednokrotnie podkreśla, że realizuje się ono tylko jako „wspólnota duchowa”⁶⁰. To umożliwi przejście do rozpatrzenia w niej roli religii.

5. WYCHOWANIE – RELIGIA – DOBRO

Kończąc w *Podstawach pedagogiki* prezentację wychowania moralnego według Rousseau i Tołstoja, Hessen stawia znamienne pytanie: „Skądże ta sprzeczność między zamiarem a wynikiem?”⁶¹. W pierwszym rzędzie ma oczywiście na myśli fiasko usiłowań tak pierwszego, jak i drugiego. Wiadomo bowiem, że tytułowy Emil szorstko odprawia swojego wychowawcę Jana Jakuba i wybiera życie z Zofią. Natomiast szkoła założona i prowadzona przez Tołstoja w Niżnej Polanie upada z powodu rozczarowań jej pomysłodawcy. Oba chybione eksperymenty wychowawcze skłaniają do zastanowienia się – i to chciałbym uczynić głównym wątkiem rozważań w tym paragrafie – nad skończonością wychowania.

W kontekście teorii Bennera, skończoność (niem. *Finalität*) oznacza, że w odróżnieniu od innych form ludzkiego działania (jak np. praca, ekonomia, polityka, sztuka, religia) celem pedagogicznej *praxis* jest osiągnięcie własnego kresu, czyli doprowadzenie wychowanka do pełnej samodzielności w myśleniu i działaniu. Wychowanie, w którym nie dąży się do ukształtowania samodziel-

⁵⁶ A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 67. Folkierska przytacza za: S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*, tłum. z j. rosyjskiego A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 134-135.

⁵⁷ S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 109.

⁵⁸ Por. tamże, s. 107.

⁵⁹ Na te dwa elementy – potrzebę poznania i krytykę dotychczasowego sposobu wychowania – zwraca uwagę Hessen w dziele *O sprzecznościach i jedności wychowania* (por. S. Hessen, *O sprzecznościach...*, dz. cyt., s. 95-98).

⁶⁰ S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 80.

⁶¹ S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 97.

ności, przeczy samemu sobie⁶². Co to jednak znaczy „osiągnąć samodzielność” i jak się ją kształtuje?

Bez trudu odpowiedź na to pytanie znajdziemy wtedy, gdy prześledzimy rozważania Hessena na temat wspólnoty duchowej czy wspólnoty wartości⁶³ w czwartej i ostatniej warstwie rozwoju moralnego, którą traktuje on „jako wyzwoleń człowieka, czyli zbawienie”⁶⁴. Jeżeli chce się określić rolę, jaką odgrywa w niej religia, trzeba przeciwstawić się dwojakiej pokusie: po pierwsze, nie popadać w ezoteryczną czy mistyczną atmosferę, która zdaniem Andrzeja Walickiego była zupełnie obca trzeźwo stąpającemu po ziemi Hessenowi⁶⁵, po drugie zaś, pochopnie nie deprecjonować jego wyrażania się przy użyciu języka religijnego. Wynika to stąd, że sfera, o której mówi, leży poza pedagogiką, choć stanowi jej podstawę. Chodzi mi o omówione powyżej wychowanie. Odnośnie do dobra, do jakiego się w nim dąży, parafrazując jedno ze zdań zawartych w *Cnotach...*, można powiedzieć, że wychowanie zawiera w sobie religię jako swój konieczny moment⁶⁶. Poniżej skupię się na wykazaniu tej konieczności.

Religia – argumentuje Hessen we wspomnianym powyżej traktacie – ukierunkowuje na dobro pisane wielką literą. Oczywiście jest, że chodzi mu o Boga. Podobnie jak Platon, Hessen umieszcza Boga – najwyższe Dobro na szczycie hierarchii wartości⁶⁷. Już samo to powinno zwrócić uwagę na to, że dla naszego myśliciela wartością nie jest w pierwszym rzędzie (materialne) dobro kultury, lecz żywa relacja między Bogiem a osobowością, która wchodzi z Nim

⁶² Por. D. Stępkowski, *(R)ewolucja prakseologiczna w myśleniu i działaniu pedagogicznym według Dietricha Bennera*, *Seminare. Poszukiwania naukowe* 24(2007), s. 429.

⁶³ Por. S. Hessen, *Pedagog*, dz. cyt., s. 78-83. Zob. także: S. Ruciński, *Pedagogiczny personalizm Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania...*, dz. cyt., s. 69-89.

⁶⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach...*, dz. cyt., s. 167.

⁶⁵ Por. A. Walicki, *Słowo wstępne*, w: S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 29-35.

⁶⁶ Hessen pisze tam następująco: „Miłość i wiara znajdują się [...] w stosunku prawdziwie dialektycznym. Miłość «ocala się» (*sodzetai*) jako prawdziwa ewangeliczna *agape* tylko o tyle, o ile w niej prześwieca wiara. [...] wiara, będąca pełnią cnót ewangelicznych, zawiera w sobie miłość jako swój konieczny moment. Inaczej przestaje ona być życiem w Bogu i wypacza się w słowne jeno wyznawanie martwych pojęć o Bogu” (S. Hessen, *Cnoty...*, dz. cyt., s. 283).

⁶⁷ A. Folkierska z góry wyklucza analizowanie filozofii wychowania Hessena od strony jego koncepcji wartości. W kontekście rozważań nad ideami Platona pisze ona: „Filozofia jest myśleniem, a myśl nie może wychodzić poza samą siebie; odrzucić zatem trzeba możliwość rozumienia transcendencji idei jako bytu niedającego się wyprowadzić z procesu myślenia. Uczynienie punktem wyjścia założenia transcendentnych, nieruchomych idei-wartości byłoby nie tyle wynikiem myślenia, które samo jest przeciwieństwem swoistym ruchem, działaniem się, dialogiem, jaki «ja» prowadzi z samym sobą bądź z inną myślą, ile właśnie zatrzymaniem myślenia, przymocowaniem go do słupa dogmatycznie założonych metafizycznych bytów. Oznaczałoby nie-myślenie, będące skutkiem przyjęcia *a priori*, a więc w istocie subiektywnie, «wartości» wyposażonej w określoną treść moralną, na którą człowiek cedowałby odpowiedzialność za własne myślenie i działanie” (A. Folkierska, *Sergiusz Hessen...*, dz. cyt., s. 151-152).

w kontakt. Pomijając kontrowersje w sprawie Hessenowskiego rozumienia wartości, jedno można stwierdzić niezbicie: „Bóg – według Ewangelii – jest pełnią miłości, prawdziwa zaś wiara nie jest tylko teoretycznym przekonaniem o istnieniu Boga, opartym czy to na autorytecie, czy na dowodach rozumu, lecz jest żywym związkiem z Bogiem, «Życiem w Bogu»”⁶⁸. Ktoś mógłby zapytać: co to ma wspólnego z wychowaniem? Wydaje mi się, że ma o tyle, o ile się uzna, że wychowanie (w tym przede wszystkim moralne) nie zasklepia się samo w sobie, lecz prowadzi do czegoś poza nim. Tradycja filozoficzna zwykła nazywać to dobrem. Patrząc od tej strony na życie człowieka, Hessen dostrzega w Bogu ostateczny cel ludzkiej egzystencji. Droga, która wiedzie do jego osiągnięcia, jest jednak trudna, gdyż wymaga zaparcia się samego siebie. Zupełnie przeciwnie do sensu rozwoju moralnego przez wychowanie, w świetle wiary doskonałość polega na wyzbyciu się własnego „ja”, gdyż zbawienia można dostąpić tylko w postaci daru. Nietrudno zauważyć, że wymaga to od człowieka całkowitego zaufania i poświęcenia się bez granic. Chyba dlatego Hessen nie zajmuje się kwestiami socjalizacji religijnej; ostateczny cel wychowania osiągnie tylko ten, kto zaryzykuje najwyższą stawkę – własną osobowość.

A zatem dobro w rozumieniu chrześcijańskim nie jest czymś, co można pościć na własność. Dzieje się tak dlatego, że jest nim sam Bóg. Mimo to pozwala On człowiekowi zrozumieć siebie samego i swój los, po śmieci zaś odda mu stokrotnie to, co on był gotów ofiarować Mu za życia⁶⁹.

ZAKOŃCZENIE

W tym artykule starałem się wykazać, że wbrew przekonaniu autorki ostatniej monografii o Hessenie – Andrei Folkierskiej, religia nie tylko nie jest marginalnym i wykraczającym poza granice racjonalności problemem jego koncepcji pedagogicznej, lecz również stanowi istotne dopełnienie opracowanej przez niego teorii wychowania moralnego. Jego cel sytuuje Hessen w religii chrześcijańskiej, gdyż jest przekonany, że ostatecznym dopełnieniem rozwoju człowieka jest najwyższa forma wspólnoty duchowej – przebywanie z Bogiem. Względem rozwoju moralnego przez wychowanie sfera *sacrum* zajmuje wprawdzie pozycję transcendentną, jednak jako jedyna ostatecznie legitymizuje stawanie się człowiekiem przez (samo)wychowanie i kształcenie.

⁶⁸ S. Hessen, *Cnoty...*, dz. cyt., s. 284.

⁶⁹ Por. S. Hessen, *Idea Dobra w powieści „Bracia Karamazow”*, *Przegląd Współczesny* 8(1929)83, s. 478-491.

PEDAGOGY AND RELIGION IN SERGEI HESSEN

Summary

This article was inspired by the monograph *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* (Sergei Hessen – the Responsible Pedagogue) by the contemporary philosopher of education Andrea Folkierska. Her monograph passes over the religious dimension of pedagogical thought in the work of this Polonized Russian, who like no one else left his mark on 20th century philosophical pedagogy in Poland.

The article comprises five points. Firstly, the author attempts to explain why the contemporary renaissance in Hessen's thought belittles religious references contained in his texts. Next, she points to the locus philosophicus, which contains Hessen's concept of the „dialectic relationship” between moral upbringing and religion. After this, in the third point, the author postulates the replacement of unclean dialectic, i.e. the two-factored dialectic almost unanimously accepted in the most recent interpretations as the paradigm of the famous Russian's philosophy of upbringing with the aporetic one (Gr. *aporia* – difficulty). Against this backdrop, in the fourth point, the author reflects upon Hessen's definition of pedagogy as „applied philosophy”. Finally, the author analyses Hessen's view on the influence of religion on the process of becoming human in the moral dimension, particularly with reference to the Christian understanding of God as the supreme (saving) Good and fullness of Love.

Keywords: Sergei Hessen, educational philosophy, religion, moral education

Nota o Autorze: **KS. DR DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB** – adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W badaniach podejmuje zagadnienia z zakresu: historii wychowania, pedagogiki ogólnej i teorii wychowania estetycznego.

Słowa kluczowe: Sergiusz Hessen, filozofia wychowania, religia, wychowanie moralne

