

Andrea Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, ss. 268.

Nie od dziś słyszy się opinię, że słowo utraciło swoją wartość i do naszego języka – zarówno mówionego, jak i pisanego – ze wszystkich stron próbują się wdrzeć relatywizm i banał. Również w nauce, nie wyłączając filozofii i pedagogiki, dzieje się podobnie. Dewaluacja tej dziedziny pociąga za sobą o tyle groźne skutki, że dotyczy znaczeń, które tworzą platformę dialogu zorientowanego na poszukiwanie prawdy. Straty, które mają lub mogą mieć miejsce, są nieodwracalne.

Zupełnie inną, można by nawet rzec przeciwną, sytuację opisuje Andrea Folkierska w swojej książce poświęconej Sergiuszowi Hessenowi (1887-1950), Rosjaninowi z pochodzenia, którego poglądy pedagogiczne znacząco wpłynęły na polską myśl oświatową w XX wieku. W monografii

udało się autorce przezwyciężyć pozornie nieuchronną deprecjację języka. Po pierwsze, podjęła dialog z twórczością myśliciela, który jeszcze do niedawna był skazany na zapomnienie, i zajęła się problemami widzianymi inaczej przez poprzednich interpretatorów. Z drugiej zaś strony, styl opracowania świadczy o wielkiej erudycji filozoficznej Folkierskiej i mimo specyfiki terminologicznej zachwyca klarownością i wnikliwością wywodu. Warto docenić także kompleksowe ujęcie omawianych zagadnień. Wszystko to nie jest zwykłym zbiegiem okoliczności, ale logiczną konsekwencją pozycji filozoficznej, którą komentarka Hessena prezentuje w swoim opracowaniu.

Andrea Folkierska zalicza się do myślicieli dialektyków. Sama identyfikuje się ze współczesną filozofią hermeneutyczną rozwijaną przez niemieckiego filozofa, Hansa-Georga Gadamera (por. s. 239). Nawiązania do jego dzieł, jak również do pism Hannah Arendt, są w monografii bardzo częste. W dyskusji prowadzonej przez Folkierską na temat spuścizny Hessenowskiej pojawiają się odniesienia nie tylko do poglądów filozofów współczesnych, lecz także do przedstawicieli innych epok, którzy prezentują zróżnicowane wizje teoretyczne i światopoglądowe: od św. Tomasza z Akwinu po Karola Marksa.

Tym, co najbardziej interesuje znawczynię myśli Hessenowskiej, wydaje się dialektyka. Jej zdaniem Hessen „sam, myśląc dialektycznie, poszukuje [...] dialektyki także w teoriach, z którymi prowadzi dialog” (s. 146). Stąd też Folkierska stara się pokazać dialektyzm stanowiący istotę jego koncepcji pedagogicznej.

W filozofii mówi się o dialektyce już od czasów Platona. Wciąż jednak słowo to wzbudza – przynajmniej u niektórych – pewne kontrowersje. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest być może fakt, że w nie tak odległej przeszłości ideologia marksistowsko-leninowska uzurpowała sobie wyłączne prawo do myślenia dialektycznego. Wskutek tego wykształcił się pogląd, jakoby istniała tylko jedna, prawdziwa dialektyka, systemy filozoficzne zaś, w których termin ten nie pojawia się lub funkcjonuje rzadko, nie były dialektyczne. Taki „niedobór” dialektyczności wykorzystuje się aż do dziś w celu poparcia demagogicznego w gruncie rzeczy zarzutu o dogmatyzm myślenia lub anachroniczność koncepcji nauki. Niestety praca Andrei Folkierskiej – mimo wielu jej walorów – jest przykładem takiego właśnie podejścia.

W inspirowanej myślą Gadamera „rozumiejącej interpretacji” (s. 14) „teoretycznej samowiedzy Hessena” (s. 230) kluczowe znaczenie ma świadomość hermeneutyczna. W odróżnieniu od świadomości historycznej punktem wyjścia są w niej dzieje efektywne, które oznaczają oddziaływanie tradycji na horyzont samorozumienia jednostki<sup>1</sup>. Zgodnie z metodą koła hermeneutycznego, świadomość dziejów efektywnych musi zostać zanegowana, gdyż – jak twierdzi Gadamer – człowiek nie jest w stanie do końca ocenić sytuacji, w której się znajduje i dlatego powinien z góry zrezygnować z prawdy („*Byt dziejowy oznacza: nigdy nie osiągnąć samowiedzy* [podkr. H.-G. G.]”<sup>2</sup>).

Negacja indywidualnej świadomości efektywnodziejowej oznacza zaprzeczenie pozytywnej zawartości doświadczenia jednostki – w ramach ponadindywidualnej historii efektywnej – i skierowanie uwagi na pytanie<sup>3</sup>. W nim wyraża się sens od zawsze obecny w historii oddziaływań: tradycja. „To jej mamy doświadczać. Tradycja nie jest jednak po prostu procesem, który poznajemy przez doświadczenie i który uczymy się opanowywać, lecz *językiem*, tj. mówi sama z siebie niczym jakieś ty”<sup>4</sup>. Podstawowym warunkiem owej dialektycznej relacji, w którą wprowadza nas język, jest

<sup>1</sup> Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył i wstępem opatrzył B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 412-415.

<sup>2</sup> Tamże, s. 414-415.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 465-472.

<sup>4</sup> Tamże, s. 487.

– według Gadamera – niemożność znalezienia się poza zasięgiem tradycji („Trwanie w łonie tradycji nie ogranicza [...] wolności poznania, lecz ją umożliwia”<sup>5</sup>).

W przedstawionym porządku myślenia hermeneutycznego postawienie pytania, na które odpowiada tekst, pociąga za sobą wielki wysiłek twórczy i świadczy o nowatorstwie, a jednocześnie równa się odkryciu hermeneutycznie rozumianej prawdy (gr. *aletheia* – nieskrytość). Jak wyjaśnia autorka monografii, jest to „prawda tekstu” (s. 238), która „jest zawsze współokreślana przez konkretną szczegółowość, do której tekst się zwraca. Może się zatem przejawiać tylko w konkretności rozumienia. Będąc czymś jednym, jest doświadczana w różnorodności swych konkretyzacji. Zatem, prawda w swej ogólności jest taką dla tego, kto jej doświadcza w procesie rozumienia” (tamże). Co zatem uznała Andrea Folkierska za swoją prawdę ukrywającą się za dziełami Hessena, innymi słowy: jakie zadała im pytanie?

Według Folkierskiej, spuścizna naukowa Hessena stanowi „odповідź na pytanie o to, co należy czynić, by nie tylko nasza, zachodnioeuropejska cywilizacja, ale cały nasz ziemski świat nie uległ bezpowrotnemu zniszczeniu” (s. 15), innymi słowy: „jak wprowadzić [młode pokolenie – D.S.] w świat, żeby zarazem nie zaprzepaścić możliwości jego odnawiania, co z kolei jest warunkiem jego zachowania” (s. 63). Jak wskazuje sama komentatorka, nie jest to pytanie nowe, wręcz przeciwnie: od początku swego istnienia pedagogika mierzy się z problemem wprowadzania nowych pokoleń w starą tradycję. Rozważania Hessena dotyczące tej sprawy dadzą się – zdaniem Folkierskiej – ograniczyć do terminu: odpowiedzialność. Stanowi on motyw przewodni całej monografii, na którą składają się trzy części.

W pierwszej części Folkierska wielostronnie analizuje termin: odpowiedzialność i stara się określić jego właściwe rozumienie. Ten zabieg wydaje się niezbędny, gdyż „w pismach Sergiusza Hessena próżno by szukać namysłu [...] nad pojęciem odpowiedzialności” (s. 19). W polifonicznym dyskursie między myślicielami różnych epok i stanowisk autorka oddziela odpowiedzialność od obowiązku, posłuszeństwa i wolności. Konkludując, stwierdza, że „istotą [pojęcia odpowiedzialności – D.S.] jest przede wszystkim swoista więź łącząca człowieka ze światem, który zamieszkuje” (s. 55)<sup>6</sup>. Jej zdaniem, owa więź ma charakter pozytywny i wyróżnia ją to, że „doświadczenie źródłowej odpowiedzialności ściśle się łączy z równie źródłowym, ontologicznie rozumianym pojęciem wolności” (s. 56). Pokazywana wielokrotnie w tym kontekście sprzeczność między odpowiedzialnością a wolnością jest tylko pozorna, gdyż „bycie człowieka z istoty swej jest wolne i odpowiedzialne”, co oczywiście nie oznacza od razu, „że działa on w sposób wolny i odpowiedzialny” (s. 61). Wobec tego należy odpowiedzieć na następujące pytanie: „Jak [...] przejść od ujawnienia tak pojmowanej istoty bycia człowieka do jej urzeczywistnienia?” (tamże). Według Folkierskiej, Hessen szukał odpowiedzi na to pytanie w wychowaniu (por. s. 63).

W drugiej części Andrea Folkierska rekonstruuje „świat w pedagogice Sergiusza Hessena” (s. 65). Zgodnie z przyjętym stanowiskiem, przez „świat” rozumie ona „myślenie” – świadczy o tym fragment, w którym komentatorka wyraża swoje filozoficzne *credo*: „Filozofia jest myśleniem, a myśl nie może wychodzić poza samą siebie; odrzucić zatem trzeba możliwość rozumienia transcendencji [...] bytu niedającego się wyprowadzić z procesu myślenia” (s. 151). W tym platońskim świecie znaczenia czy sensy pojęć powstają w myśleniu i w nim egzystują, są realnymi przedmio-

<sup>5</sup> Tamże, s. 491.

<sup>6</sup> Istotną cechą więzi wskazaną przez A. Folkierską jest – jak to określiła za Martinem Heideggerem – charakter „onto-etyczny” (por. s. 49-50, 250), co w odniesieniu do odpowiedzialności oznacza „brak [...] członu pośredniczącego między ontologiczną istotą odpowiedzialności a odpowiedzialnym działaniem” (s. 62). Możliwość istnienia podobnej więzi rozważał także Johann F. Herbart w swojej pracy *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* (1804). Jego zdaniem ma ona charakter „estetyczny”.

tami (por. s. 25)<sup>7</sup>. Owa wizja świata staje się bardziej zrozumiała po rozważeniu fundamentalnej przesłanki, która spoczywa u podstaw stanowiska Folkierskiej: poza myślą nie istnieje nic. Głównym źródłem tego poglądu nie jest jednak (neo)platonizm reprezentowany przez komentatorkę, lecz – jak się wydaje – Marksowski materializm historyczny. Wskazuje na to m.in. następujący fragment: „Żeby [...] odnawianie było możliwe, relacja między światem a człowiekiem musi być taką relacją, w której świat ów jest doświadczany jako całość zarówno logicznie, jak i faktycznie, wcześniejsza niż poszczególne jednostki w nim zamieszkałe. Wcześniejsza nie tylko w tym znaczeniu, że w momencie narodzin konkretnej ludzkiej istoty świat ten już jest, ale także w tym sensie, że jego bycie jest warunkiem możliwości istnienia poszczególnych ludzi” (s. 172-173). Autorka monografii otwarcie wyraża tu swój agnostycyzm poznawczy i wiarę w immanentność rzeczywistości, które determinują – świadomie czy nieświadomie – również jej sposób odczytania pedagogiki Hessena<sup>8</sup>. To tłumaczy także, dlaczego Folkierska z taką gwałtownością oponuje przeciwko uznaniu „problematycznej kategorii wartości” (s. 231) jako klucza do zrozumienia twórczości filozoficzno-pedagogicznej Sergiusza Hessena.

Folkierska nie może zaprzeczyć deklaracjom Hessena, w których stwierdza on, że punktem wyjścia jego teorii pedagogicznej jest filozofia wartości Heinricha Rickerta (por. s. 65) lub że zadaniem filozofii jest badanie sensu, znaczenia i treści wartości (por. s. 234). Interpretatorka tłumaczy tę „niejednoznaczność Hessenowskiego świata” jako wyraz „niespójności obecnej w filozoficznej samowiedzy Sergiusza Hessena” (s. 139), co jest równoznaczne z ogłoszeniem fiaska jego pedagogiki. Uzasadnienie tego poszukuje w krytykowanym przez siebie wartościach. Jej zdaniem: „Założenie [...] owych «obiektywnych», metafizycznych w istocie «wartości», stojących naprzeciw indywidualnych czy pokoleniowych subiektywności, wydaje się wykluczać ową bezpośrednią więź człowieka z historyczną przeszłością. [...] Bezpośredniość więzi zostaje bowiem rozbita przez wsunięcie między byt tradycji [...] a historyczność sytuacji [...] metafizycznych «wartości»” (s. 230). Po takiej ocenie jedynym powodem, dla którego warto jeszcze zajmować się myślą pedagogiczną Hessena, może być jego dialektyka.

Potwierdzenie tego wniosku znajdujemy w drugiej części monografii Folkierskiej. Jest ona poświęcona trzem problemom: wartościom, metodzie i dialektyce.

W odniesieniu do Hessenowskiej teorii wartości – z powodów, o których była mowa powyżej – komentatorka stwierdza, że przez słowo: «wartość» Hessen chciał jedynie wyrazić pozytywną konotację idei będących podstawą działania (por. s. 72). Stąd „myśl Hessena, platońska z ducha, rozmiąta się z jej neokantowską formą, która myśl tę zniekształca, co w konsekwencji powoduje, że pozorny scjentyzm w niej zawarty przesłania jej rzeczywisty sens” (tamże). Dekonstrukcji owego „pozornego scjentyzmu” dokonuje Folkierska w drugim rozdziale drugiej części traktującym o metodzie. Wniosek, do którego dochodzi, jest następujący: „Próba pogodzenia [przez Hessena – D.S.] tradycji z pozytywistycznym w istocie scjentyzmem prowadzi do tego, że ów scjentyzm, aby przetrwać, musi zostać niejako przekształcony i zarazem zniekształcony w nieadekwatnym do rzeczywistości rozumieniu nauki nowożytnej. Ale i odwrotnie: założenie specyficznej ciągłości proce-

---

<sup>7</sup> Innym potwierdzeniem tego może być fakt, że według Folkierskiej w odróżnieniu od wartości, które realnie nie istnieją (por. s. 230, 234), są abstrakcyjne (por. s. 235) lub „metafizyczne” (por. s. 230), tradycja rzeczywistości istnieje (por. s. 230).

<sup>8</sup> W zarysowującej się tu postawie filozofa-myśliciela daje się zauważyć pewien heroizm. W sytuacji nowoczesnego świata nie wolno mu odwoływać się do żadnych transcendentnych instancji i musi przyjąć na siebie pełną odpowiedzialność za to, co myśli i robi – jeśli oczywiście chce pozostać wierny samemu sobie. W kontekście rozważań nad posłuszeństwem Folkierska stwierdza: „posłuszeństwo zinstytucjonalizowanemu autorytetowi ukazuje człowieka jako istotę będącą częścią szerszej lub węższej rozumianej wspólnoty; posłuszeństwo wymagane przez Boga wskazuje na ograniczoność i skończoność istoty ludzkiej; posłuszeństwo prawom rozumu, przeciwnie – ujawnia jej wielkość i godność” (s. 46-47). Przykładem tak pojętej wierności samemu sobie jest postać niezjącego już czeskiego filozofa – Jana Patočki.

su historycznego [...] powoduje zniekształcenie samej tradycji, przejawiające się w utożsamieniu przez Hessena Platońskiej teorii poznania z nowożytną ideą metody” (s. 89). Tu po raz kolejny pojawiają się wątpliwości odnośnie do ujęcia Folkierskiej. Czy można bowiem zarzucić Hessenowi tak prosty błąd, jak niezrozumienie fundamentalnej różnicy między antyczną a nowożytną koncepcją nauki?

W trzecim rozdziale drugiej części zaprezentowana została koncepcja dialektyki Hessena, którą szczególnie intensywnie zajmował się w drugiej dekadzie XX wieku. Jak wskazano wcześniej, w tym miejscu koncentrują się zainteresowania Folkierskiej. Widać to chociażby po znacznej objętościowo analizie zagadnienia (s. 93-170). Komentatorka w niezwykle interesujący sposób referuje stanowisko Hessena w odniesieniu do ujęć dialektyki Platona, Johanna Gottlieba Fichtego, Pierre’a Josepha Proudhona i Georga Wolfganga Friedricha Hegla. W konkluzji nie znajdziemy jednak stosownego podsumowania dialektyki Hessenowskiej, ponieważ autorka monografii dokonała go już we wcześniejszym rozdziale przy okazji analizy metody naukowej. Stwierdziła tam m.in.: „także tu [...] obecna jest jedna z podstawowych dla filozoficznej samowiedzy Hessena idea, przenikająca całość jego pedagogicznej myśli, idea za pośredniczonej przez wolność jedności bytu kultury i powinności” (s. 74).

Proces wychowania i edukacji, w którym znajdujemy wskazane przez Folkierską za pośrednictwem, to główny temat rozważań w trzeciej i ostatniej części monografii. Na podstawie koncepcji warstw rozwojowych, którą przedstawił Hessen już w *Podstawach pedagogiki*, a następnie zmodyfikował w jednym z ostatnich dzieł *O sprzeczności i jedności wychowania*, Folkierska analizuje poszczególne etapy procesu włączania młodych w strukturę i życie duchowe społeczeństwa. Są to w szczególności: warstwa biologiczna, społeczna i kulturowa (duchowa). Znamienne, że Folkierska zrezygnowała z przedstawienia czwartej „warstwicy” (por. s. 67). Być może powodem tego był fakt, że „Hessen określa tę najwyższą warstwę w eschatologiczno-mistycznych terminach «wspólnoty duchów» i «Państwa Bożego»” (s. 187). Na tym tle można by zapytać, na ile koncepcja znawczyni myśli Hessena jest „całościowościowa”, jak to niejednokrotnie deklaruje.

Na zakończenie tej recenzji chciałbym zwrócić uwagę jeszcze na dwa zagadnienia, które nadal można uznać za problematyczne. Pierwsze z nich to ostateczny cel procesu wychowania. Komentatorka – przytaczając słowa samego Hessena – stwierdza, że skutkiem procesu za pośrednictwem ma być „wychowanie osobowości” (s. 174). W przywoływanej już pracy *O sprzecznościach i jedności wychowania* uczeń Rickerta wskazuje, że drogą do tego prowadzącą jest wychowanie moralne. Według niego „cel moralności [nie] jest niczym innym jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nie tylko wszyscy bliźni, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, «podniesiona» (*aufgehoben*) do wspólnoty duchowej”<sup>9</sup>. W niej nie tylko znika sprzeczność między jednostką a światem, lecz także wolność indywidualna łączy się z powinnością obowiązku.

Jednak Folkierska odczytuje „wychowanie osobowości” w sposób dialektyczny, przy czym eksponuje tylko jeden z członów relacji człowiek – świat. Píše ona: „To nie osobowość, indywidualność, ani też człowiek w swym ontycznym istnieniu jest punktem wyjścia Hessenowskiej teorii, ale świat. To bowiem dzięki niemu nowo narodzona istota staje się dopiero człowiekiem, kształtuje swą osobowość indywidualność. Najpełniej wyraża to Hessen w lapidarnym stwierdzeniu: «bądź samym sobą» [oznacza] «dąż do czegoś wyższego od siebie» (s. 183-184). W tym miejscu – zdaniem komentatorki – ponownie się potwierdza, że „teoretyczna samowiedza Hessena nie odpowiada [...] faktycznej intencji jego dzieła. A intencją tą jest właśnie zawiązywanie więzi człowieka ze światem, który, będąc jego własnym dziełem, tak właśnie [tj. przez tradycję – D.S.] musi być do-

<sup>9</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wybór i opracowanie W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 171.

świadczany, jeśli ma dalej istnieć” (s. 230). Wyraźnie widać, że komentatorka nie traktuje Hessena do końca poważnie. Co może być tego powodem?

Być może przyczyną czytania Hessena z przymrużeniem oka jest obawa komentatorki przed tym, że odczytanie przez nią Hessenowskiej koncepcji wartości byłoby błędne. Tę obawę widać w jej reinterpretacji samorozumienia Hessena odnośnie do własnej pedagogiki. Folkierska pisze: „Jeśli Hessen nazywa swą pedagogikę – pedagogiką personalistyczną, to wcale nie dlatego, że jej centralną kategorią czyni indywidualne «ja» każdej jednostki, pojęte jako niepowtarzalna osoba, ale po to, by podkreślić, że stawianie się osobowością, rzeczywistą indywidualnością, możliwe jest tylko (podkr. D.S.) w przewyciężeniu tego, co inne, co obce, co «nie-ja», a więc także w przyswajaniu sobie przekazów tradycji” (s. 241).

Drugim zagadnieniem jest wskazana tu osobotwórcza siła tradycji. W stanowisku Folkierskiej odnośnie do znaczenia tradycji można dostrzec pewną sprzeczność. Na początku swojej rozprawy autorka stwierdza, że jedność dawnego świata, w którym panowały niepodzielnie tradycja, autorytet i religia, została bezpowrotnie utracona (por. s. 48). W końcowej części zaś przekaz tradycji czyni warunkiem skuteczności wychowania młodych pokoleń do tego, co nowe i jeszcze nie znane: „Jeśli zatem osobowość, wedle Hessena, zdobywa się przez twórczość, to zdobywanie owo odbywa się dzięki rozumieniu przekazów tradycji (podkr. D.S.). A rozumienie to o tyle jest twórcze, że zmieniając nasze samorozumienie, ciągle od nowa kształtuje nas samych” (s. 242). Oczywiście wyjaśnieniem tego paradoksu może być fakt, że w wyżej cytowanym fragmencie chodzi o tradycję w ujęciu dialektycznym. Jednak nawet na niej – jak wykazał Günther Buck – nie można do końca polegać, gdyż nie wyklucza przyjęcia nieciągłości historii, a wręcz ją implikuje<sup>10</sup>. Biorąc to pod uwagę, można lepiej zrozumieć słowa Hessena, który pisze, że „osobowość kształtuje się tylko w miarę, jak człowiek pracuje nad wartościami ponadosobowymi [...] Przeciwnie, człowiek, który stawia sobie za cel stać się osobowością, zatracca siebie”<sup>11</sup>. Przez wartości ponadosobowe – przynajmniej w ostatnim okresie twórczości – rozumiał on wiarę chrześcijańską i ewangeliczną miłość (*caritas-agape*). „[...] prawdziwa odpowiedzialność [...], miłość pobudza mnie do wzmocnienia mego pozytywnego moralnego wysiłku. Wysiłek ten ratuje osobowość bliźniego oraz wzbogaca mą własną osobowość w spełnianiu przeze mnie obowiązku miłości, którego tamten spełnić zaniedbał”<sup>12</sup>. Dlatego warto z całą powagą potraktować wezwanie Hessen: „bądź samym sobą w poszukiwaniu prawdy”<sup>13</sup>.

Ks. Dariusz Stępkowski, SDB  
UKSW, Warszawa