http://dx.doi.org/10.18778/7525-949-0

SYLWETKI ŁÓDZKICH PEDAGOGÓW
TOM 1

Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena

40 LAT
WYDAWNICTWA
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

SYLWETKI ŁÓDZKICH PEDAGOGÓW
TOM 1

Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena

Redakcja naukowa

Alina Wróbel i Magdalena Błędowska

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Magdalena Błędowska, Alina Wróbel – Pracownia Teorii Wychowania
Katedra Teorii Wychowania, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Wiesław Andrukowicz

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE
Agent PR

PROJEKT OKŁADKI
Anna Kobryń

Grafika na okładce i szkic portretu autorstwa Anny Kobryń

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06227.13.0.K

ISBN 978-83-7525-949-0

Sergiusz Hessen

Szkic portretu Sergiusza Hessena – rys. Anna Kobryń

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie **(Alina Wróbel)** 9

Wojciech Mikołajewicz, *Dlaczego pedagogika filozoficzna? – o filozoficznych podstawach pedagogiki w myśli Sergiusza Hessena* 13

Sławomir Sztobryn, *Nieznane teksty Sergiusza Hessena. Analiza autentyczności* 27

Alina Wróbel, *Antropologiczne źródła teleologii wychowania w myśli pedagogicznej Sergiusza Hessena* 35

Magdalena Błędowska, *Dążenie do wspólnoty jako zadanie procesu wychowania w ujęciu Sergiusza Hessena* 45

Małgorzata Rosin, *Wybrane poglądy Sergiusza Hessena na wychowanie a współczesna pedagogika humanistyczna* 53

Aneks 1. *Kalendarium twórczości Sergiusza Hessena* **(Magdalena Błędowska)** 69

Aneks 2. *Wybrane rękopisy korespondencji Bogdana Nawroczyńskiego z Sergiuszem Hessenem* 83

Aneks 3. *Wybrane kopie dokumentów potwierdzających drogę edukacyjną Sergiusza Hessena*..... 93

WPROWADZENIE

Niniejszy tom rozpoczyna serię publikacji poświęconych sylwetkom łódzkich pedagogów i myśli pedagogicznej przez nich kreowanej. Idea powołania wskazanej serii wydawniczej jest nawiązaniem do tradycji łódzkiego środowiska pedagogicznego, do badań dotyczących filozoficzności pedagogiki i jej historyczno-kulturowych podstaw.

Cykl wydawniczy rozpoczyna tom poświęcony ideom pedagogicznym Sergiusza Hessena. Ma to o tyle szczególne znaczenie, że sam S. Hessen w kontekście krytyki utopizmu wyraził idee historiozoficzne potwierdzające sens, potrzebę czy wręcz konieczność zachowania więzi z przeszłością, aby nie utracić swej tożsamości. Pisał bowiem tak: „Przeszłość historyczna jest zatem taką przeszłością, która w pewnym sensie tego słowa jest nieprzemijająca, wznosi się ponad czasy, nie podlega rozkładowi i nie popada w zapomnienie; przeszłość wciąż żywa i nigdy nie umarła, którą właśnie dzięki temu można wspomnieć, tzn. na powrót wskrzesić do życia w postaci wiedzy. Przekazywana z pokolenia na pokolenie, przeszłość historyczna łączy złotym łańcuchem tradycji następujące po sobie kolejne generacje. Historia jest transmisją albo przekazem. Dlatego właśnie jest jednak historia **nie tylko** przekazem. Musi nieść w sobie również inną jeszcze zasadę, zasadę, dzięki której staje się dopiero możliwy cud nieprzemijającej przeszłości, podejmowania przeszłości z nurtu rzeki czasu, jej przechowania i przekazania. Ów cud jest możliwy, ponieważ w historycznej egzystencji rodzaju ludzkiego ponad nieskończoną wielość przypadkowych i zmiennych celów, za jakimi ludzie podążają w życiu codziennym, wyłaniają się nieliczne wyborne zasady, obdarzone ważnością ponadczasową”[1].

Stąd prezentowany zbiór tekstów powstał jako propozycja przywołania i ponownego odczytania dorobku naukowego przedstawiciela wielkiego nurtu współczesnej pedagogiki polskiej[2], pedagoga kultury – Sergiusza Hessena. Myśl pedagogiczna tego badacza pozostaje wciąż w żywej relacji ze współczesną myślą humanistyczną, mimo iż od śmierci Sergiusza Hessena minęły już 63 lata. Zaproponowane rozważania mają o tyle wciąż aktualny wymiar, że, jak podkreślał Zbigniew Kwieciński, „powroty do przerwanych nurtów pedagogiki polskiej,

---

[1] S. Hessen, *Upadek utopizmu*, [w:] *Festschrift TH.G. Masryk zum 80. Geburtstage, Erster Teil*, Bonn 1930; pierwsza publikacja w języku polskim w tłumaczeniu Michała Głażewskiego, „Kultura i Wychowanie” 2013, nr 5.

[2] Współczesność rozumiemy jako okres od początku XX w. do dnia dzisiejszego.

np. do S. Hessena, K. Sośnickiego, B. Nawroczyńskiego czy J. Korczaka"[3] niosą ze sobą pozytywne wartości, a ponowne odniesienie się do ich dorobku może być, mimo upływu czasu, ważną inspiracją[4]. Teksty wyżej przywołanych autorów „wciąż czekają na odczytanie i wciąż są do czytania"[5].

Dla współczesnej myśli pedagogicznej szczególnie inspirujące są te powroty, które dotyczą teorii pedagogicznych głęboko zanurzonych w podstawach nauk humanistycznych, czyli w filozofii. W tych przypadkach ponowne odczytanie pedagogiki filozoficznej i jej filozoficznych oraz teoretycznych podstaw staje się sposobem na uczestniczenie w kulturze współczesnej i budowanie współczesnego *humanum*.

Takie też idee przyświecały autorom tekstów zamieszczonych w niniejszej monografii. Ważną inspiracją była także potrzeba tożsamościowego identyfikowania się ze Szkołą Łódzkich Pedagogów, których poszczególne sylwetki, zainteresowania badawcze oraz metody pracy naukowej oscylowały wokół pedagogiki filozoficznej. Tacy wybitni polscy uczeni, jak Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Wiktor Wąsik, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński czy Karol Kotłowski są nadal mistrzami naukowego myślenia i badań pedagogicznych[6].

Prezentowane poniżej testy oraz kalendarium twórczości dotyczą idei pedagogicznych Sergiusza Hessena, którego doktorami byli A. Kamiński, W. Okoń i K. Kotłowski. Stąd odniesienie się w pierwszej kolejności do jego dorobku rozpoczyna pewną drogę, którą kontynuować można, dokonując reinterpretacji idei pedagogicznych kolejnych badaczy. Ten sposób odniesienia się do historyczno-kulturowych źródeł współczesnego dyskursu pedagogicznego jest o tyle ważny, że pełni dwie podstawowe funkcje, wzmacnia interpretacyjny model uprawiania nauk humanistycznych oraz filozoficzność, historyczność i teoretyczność pedagogiki. W związku z powyższym, z pełnym przekonaniem możemy opowiedzieć się za tezą, która głosi, że „wytwarzanie wiedzy o edukacji […] w nowoczesnym paradygmacie nauk humanistycznych wymaga **integracji filozoficzno-naukowego myślenia o człowieku i świecie z historyczną narracją o jego zachowaniach**

---

[3] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] idem, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 41.

[4] Por. L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, WitGraf, Kraków 2001.

[5] Z. Kwieciński, *Mimikra…*, s. 41.

[6] Por. praca zbiorowa będąca pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej, zorganizowanej przez Katedrę Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ w dniach 28–29.04.2003 w związku z 15. rocznicą śmierci prof. dr. Karola Kotłowskiego pod tytułem, *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn i B. Śliwerski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003. Praca ta zapoczątkowała serię wydawniczą pt. ‚Pedagogika Filozoficzna w ramach której ukazały sie dotąd cztery tomy, z których tom IV poświęcony jest m.in. filozofii wychowania Bogdana Nawroczyńskiego. Zob. *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Pedagogika Filozoficzna, t. IV, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2012.

i wytworach w określonym miejscu oraz czasie historycznym, a wszystko to ujęte być musi w kontekście kultury, która nie tylko jest wytworem człowieka, ale częścią świata kształtującego człowieka"[7].

Ten wymiar hermeneutycznych badań pedagogicznych ma szczególne znaczenie dla tego typu analiz, które dotyczą tekstów kulturowych identyfikowanych jako teorie, doktryny czy koncepcje wychowania, choć nie tylko. Dla tego typu ekspresji ducha, perspektywa temporalnego czy historycznego istnienia oraz przemiany z tym związane, stanowią jeden z podstawowych kontekstów analizy[8]. Jak podkreśla Sławomir Sztobryn, analiza kształtowania się myśli pedagogicznej pozostaje w relacji z badaniami nad współczesnymi kierunkami pedagogiki i powinna mieć charakter historyczny oraz odnosić się do pedagogiki i jej historycznej świadomości[9].

Przywołany powyżej kontekst historyczny pozostaje w zgodzie z tezą, coraz silniej dochodzącą do głosu we współczesnej humanistyce, przyznającą historii hermeneutyczne znaczenie narzędzia w badaniu człowieka. Teza ta, oparta na randze, jaką historyczności i dziejowości nadał W. Dilthey, odnosi się także do pytania o to, czego możemy się dowiedzieć o człowieku, jego aktywności i wytworach z historii oraz jaką rolę odgrywa ona w procesie samorozumienia człowieka i kształtowania się jego człowieczeństwa. „Namysł człowieka nad samym sobą, w którego rezultacie dochodzi do samowiedzy, okazuje się refleksyjnym zwróceniem się ku przeszłości; to poprzez „historyczną świadomość" łączności z poprzednikami, z przeszłością, poznajemy samych siebie"[10].

Ten sposób uprawiania badań pedagogicznych, odwołujący się do źródeł współczesnej myśli pedagogicznej i jej historycznych kontekstów, jest w pewnym sensie i zakresie archetypem tych podejść badawczych, które kojarzymy obecnie z inter-, multi- czy transdyscypilnarnością[11].

Prezentowana przez łódzkich pedagogów tradycja badawcza potwierdza także podstawową humanistyczną zasadę mówiącą, że refleksja nad człowiekiem i różnymi aspektami stworzonego przez niego świata musi być prowadzona przez różne dyscypliny wiedzy, ale ich wyróżnienie nie zmienia faktu, że stanowi ona jedność.

---

[7] T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004, s. 29.

[8] Por. D. Benner, *Aktualność wiedzy historycznej we współczesnym dyskursie pedagogicznym,* [w:] idem, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność. Kultura. Demokracja. Religia,* wybór i przekład D. Stępkowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 23–25.

[9] Szerzej na ten temat: S. Sztobryn, *Polska myśl pedagogiczna i jej historia w XX wieku,* „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja" 2005, nr 2.

[10] E. Paczkowska-Łagowska, *O historyczności człowieka. Studia filozoficzne, Słowo/Obraz Terytoria*, Gdańsk 2013, s. 9.

[11] Por. *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki- wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Analiza dorobku mistrzów łódzkiej szkoły pedagogicznej pozwala stwierdzić, że działalność badawcza przez nich realizowana pozostawała zawsze w zgodzie z wyżej przywołaną tezą, nawet jeśli kontekst historyczno-polityczny właściwy czasom ich życia temu nie sprzyjał lub wręcz to uniemożliwiał. Pozostając wiernym przyjętym ideom, pomnażali dyskurs filozoficzno-pedagogiczny w obszarze nauk o wychowaniu, stworzyli przykład tego typu refleksji pedagogicznej, która może stanowić inspirację dla badań obecnie realizowanych oraz wzmacnia więź istniejącą między filozofią wychowania, historią myśli pedagogicznej i współczesnymi teoriami wychowania.

Choć mamy świadomość tego, że zainteresowanie twórczością Sergiusza Hessena w ostatnim czasie znacznie wzrosło, to jednak opowiadamy się za twierdzeniem Wiesława Andrukowicza mówiącym, że „jej recepcja, a szczególnie precepcja, ciągle pozostaje zadaniem otwartym. Zadaniem wymagającym czasami innego nastawienia badawczego”[12]. Podstawowym nastawieniem towarzyszącym nam w przygotowaniu prezentowanych tekstów było poszukiwanie inspiracji w bogatym dorobku tego znakomitego pedagoga i filozofa oraz wskazywanie takich kontekstów analiz, które wciąż mają znaczenie dla jakości dyskursu pedagogicznego. Mamy nadzieję, że poniżej prezentowane teksty, przygotowane przez pracowników Katedry Teorii Wychowania UŁ, przyczynią się do tego, że idee pedagogiczne Sergiusza Hessena pozostawać będą nadal w świadomości współczesnych pedagogów.

Na zakończenie chciałabym serdecznie podziękować Panu Profesorowi Wiesławowi Andrukowiczowi za wnikliwą recenzję niniejszej pracy i wiele inspiracji do dalszych poszukiwań badawczych.

Łódź, luty 2013 Alina Wróbel

[12] W. Andrukowicz, *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Pedagogika Filozoficzna, t. III, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010, s. 328.

Wojciech Mikołajewicz

DLACZEGO PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA? – O FILOZOFICZNYCH PODSTAWACH PEDAGOGIKI W MYŚLI SERGIUSZA HESSENA

1. PYTANIE O ZWIĄZEK PEDAGOGIKI I FILOZOFII

Filozofa zajmującego się wychowaniem rozsądnie będzie nazwać filozofem wychowania. Tym samym można powiedzieć, że dziedziną jego aktywności będzie filozofia wychowania, a nie pedagogika rozumiana jako wiedza teoretyczna i praktyczna dotycząca wychowania i nauczania czy też jako świadoma i celowa działalność wychowawcza, stająca się pedagogią, czyli zespołem metod i środków stosowanych w praktyce przez nauczycieli i wychowawców. Pomiędzy filozofią wychowania a pedagogiką istnieje trudna do pokonania przepaść wynikająca z całkowicie innego określenia przedmiotu zainteresowania tych dwóch dyscyplin. Kolejnym czynnikiem oddalenia jest język, który jest do tego stopnia różny, iż uniemożliwia porozumiewanie się filozofów z pedagogami, a dzieje się tak również w przypadku, gdy filozof jest jednocześnie pedagogiem i toczy nieustającą walkę wewnętrzną (często przegraną) o ustalenie właściwej metody myślenia i działania z nią zgodnego. W krańcowych, ale, jak sądzę, powszechnych przypadkach filozofa i pedagoga nic nie łączy. Czy należy się z tym pogodzić? Filozofia może zapewne świetnie obejść się bez pedagogiki. Czy również pedagogika może, wzruszając ramionami, powiedzieć: a po co mi filozofia, skoro dobrze sobie bez niej radzę?

2. PRZEMYŚLENIA FILOZOFICZNE S. HESSENA NA TEMAT POZNANIA, WARTOŚCI I KULTURY, NAUK I ICH FUNKCJI

Zagadnienie kultury i sprzężona wraz z nim kwestia wartości ponadczasowych i ponadindywidualnych stanowiło punkt centralny filozofii Sergiusza Hessena, jak i jego teorii pedagogicznej[1]. Obok problemu kultury zostały również ujęte przez tego autora dwa pozostałe centralne zagadnienia jego rozważań

[1] Doktorat Hessena – „*Individuelle Kausalität zum Transcendentalen Empirismus*" z 1909 r. – stanowił podstawę filozoficzną jego pedagogiki.

filozoficzno-pedagogicznych, a mianowicie wychowania i osobowości. Pozostawały one w strukturalnym układzie, stanowiąc o istocie całej architektoniki jego filozofii i teorii pedagogicznej. Tym samym rekonstrukcja teorii kultury i wychowania S. Hessena, wspierająca się na założeniach filozoficznych, stanowi klucz do zrozumienia postrzegania przez niego istoty zjawisk kultury, osobowości i wychowania[2]. Dotyczy to także pytania postawionego na początku tekstu.

Punktem wyjścia filozofii S. Hessena były rozważania gnoseologiczne. Poprzez analizę podstawowej antynomii gnoseologicznej – antynomii empiryzmu i racjonalizmu oraz próbę jej przezwyciężenia – S. Hessen doszedł do sformułowania pluralistycznej koncepcji rzeczywistości i dwóch światów określających ją – świata natury (byt) i świata kultury (powinności). W jego poglądach świat kultury stanowił określoną strukturę rządzącą się trzema głównymi zasadami: całości, hierarchii i autonomii. Warunkiem istnienia tego świata była permanentna realizacja przez człowieka transcendentalnych wartości. Stanowisko to miało swoje konkretne implikacje w hessenowskiej teorii pedagogicznej[3].

Dokonując krytycznej analizy antynomii empiryzmu i racjonalizmu, S. Hessen, jako przedstawiciel neokantyzmu, podjął badania nad gnoseologią I. Kanta, który poddał krytyce oba kierunki i na jej podstawie sformułował własną teorię gnoseologiczną. Według tradycyjnie i „grubo" pojmowanego empiryzmu poznanie pochodzi z doświadczenia i jest wynikiem nagromadzonych w umyśle człowieka danych zmysłowych. Byt i jego poznanie ogranicza się tylko do doświadczenia. I to jest oczywiste w sposób potocznie rozumiany. Poza jego granice (doświadczenia) człowiek nie jest w stanie przeniknąć, nie jest w stanie poznać prawdziwych przyczyn zjawisk, tj. niepostrzegalnej doświadczalnie istoty rzeczy. Stąd też wynika głoszona przez empiryków względność wszelkiego poznania, które opiera się na doświadczeniu zmysłowym. Wszelka generalizacja jest nieuprawniona, ponieważ nie posiada realnego odniesienia w świecie. Ponadto, według empirystów, człowiek poznaje tylko część rzeczywistości. Nie jest w stanie objąć swym poznaniem całości, łącznie z niepostrzegalną doświadczalnie istotą rzeczy.

S. Hessen krytykował stanowisko empirystów, uważając, że w ten sposób całość poznania oznacza „mechaniczne zgromadzenie i połączenie". Dlaczego mechaniczne? S. Hessen tłumaczył to tym, iż dla empiryzmu łączenie danych zmysłowych w określone związki wynikało z ich wielokrotnego tożsamego nagromadzenia, z przyzwyczajenia postrzegania razem jednakowych „czuć" – danych zmysłowych. Toteż wspomniane wyżej wyznaczniki poznania są w zasadzie znakami umownymi, którym nie odpowiada nic realnego, są produktem myślenia abstrakcyjnego. To narzędzia do zapamiętania i opanowania faktów, jedynie dostępne doświadczeniu i tworzone ze względu na potrzeby poznawcze człowieka, a nie, jak

---

[2] Patrz: A. Walczak, *Pedagogika personalistyczna Sergiusza Hessena*, Łódź 1994, s. 67 [niepublikowana praca magisterska].

[3] *Ibidem*, s. 68.

wyżej była o tym mowa, w celu poznania prawdy. Tym samym i wiedza, będąca wynikiem poznania, była w wydaniu empirystycznym „mechanicznym agregatem odrębnych i związanych tylko zewnętrznym celem pożytku faktów". Reasumując, dla empiryzmu poznawalna rzeczywistość miała charakter egzemplaryczny. Ten pogląd, zdaniem S. Hessena, tkwił również u podstaw nauczania (kształcenia) realnego, którego głównym celem było wyposażenie ucznia w pożyteczne jemu wiadomości.

S. Hessen uważał, że I. Kant, poddając krytyce teorię empiryzmu, dowiódł, iż tkwi w niej nieścisłość, a więc jej niewystarczalność i niewiarygodność. Sprzeczność empiryzmu polegała na wprowadzeniu „prezałożeń", od których sam empiryzm się odżegnywał. Tym samym S. Hessen doszedł do stwierdzenia, że poznanie nie jest prostą sumą danych zmysłowych, lecz ich prawidłowym, organicznym związkiem. Stąd samo pojęcie „czucia", czyli danych zmysłowych, występujących jako postrzeżenie kryło w sobie pewien czynnik logiczny[4]. Ów czynnik, zdaniem z kolei I. Kanta, włącza dane postrzeżenie jako część konieczną do poznawanego całokształtu doświadczenia. Swój stosunek do empiryzmu I. Kant wyraził wręcz metaforycznie w stwierdzeniu, iż „wyobrażenia (zmysłowe) bez pojęć są ślepe"[5]. To samo powiedzieć można o rozwiązaniach epistemologicznych racjonalizmu. I. Kant wyszedł w swej krytyce z założenia, iż albo poznania nie ma wcale, albo swej wiarygodności nie otrzymuje ono od doświadczenia zmysłowego. A skoro poznanie nie opiera się na doświadczeniu, to jego źródeł należy szukać w „przeddoświadczeniu", czyli w kartezjańskich ideach wrodzonych.[6]

Dla racjonalistów wyrażały one istotną prawidłowość i całość świata, tym samym odpowiadały za jego obiektywność w przeciwieństwie do danych zmysłowych, które miały charakter subiektywny i wątpliwy. Toteż wiedza oparta na nich nie była wiarygodna i obiektywna. Przedmiotem wiedzy było to, co wytrzymywało próbę czasu, czyli właśnie wrodzone idee. To od nich pochodziło całe poznanie i tym samym to, co zostało wyprowadzone z tych idei drogą analizy i dedukcji było wiarygodne i obiektywne. Prawdziwe poznanie to takie, które było nadzmysłowe (w uproszczeniu tej idei rzecz jasna). Przy czym racjonalizm nie odrzucał zupełnie roli danych zmysłowych w procesie poznania. Traktował je jako „pokarm" – powód do analizy wrodzonych idei umysłu. Dzięki poznaniu odbywającemu się na drodze analizy i dedukcji wrodzonych idei umysłu (rozumu)

---

[4] S. Hessen pisał, iż empiryzm, by móc uzgodnić wiele faktów z własną tezą, jak chociażby obrót Ziemi naokoło Słońca, który przecież nie może być odczuwany, doszedł w końcu do następującego wniosku: „byt jest tym, co mimo że nie może być nigdy odczute przez realnego człowieka, jednak znajduje się w bezustannym prawidłowym związku z tym, co odczuwamy bezpośrednio". S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa–Lwów 1935, s. 263.

[5] *Ibidem*, s. 264.

[6] Opozycja Kartezjusz – Locke, czyli opozycja racjonalizmu i empiryzmu, miała również silne odbicie w teorii kształcenia i dotyczyła z kolei oparcia jej na zasadzie, iż dziecko posiada idee wrodzone albo iż dziecko to „*tabula rasa*".

otrzymuje się całościowy obraz prawdziwej i istotnej rzeczywistości. Zakładając istnienie takiej rzeczywistości, racjonaliści sformułowali podstawowy cel nauki, którym było jej uzasadnienie jako jedynej i zakończonej w sobie całości – całości rozumnej i sprawiedliwej. Tym samym np. logika, jako sztuka analizy i dedukcji, dawała możliwości nie tylko sprawdzenia prawdy, lecz również jej odkrycia. Egzemplifikacja tych poglądów, zdaniem S. Hessena, na terenie nauczania znalazła swój wyraz w kształceniu formalnym, którego głównym zadaniem było „nauczanie poznania", tzn. zaprawienie umysłu do logicznych sposobów myślenia, skoro poznanie było zdolnością indukcji i dedukcji.[7]

Podstawowa nieścisłość w teorii gnoseologicznej racjonalistów polegała na tym, zdaniem I. Kanta, iż idee wrodzone miały wytwarzać poznanie, które według niego nie było analizą i dedukcją jakichkolwiek idei wrodzonych, lecz nieustającą syntezą „w kierunku budowy przy pomocy danych postrzeżeniowych jednego całkowitego doświadczenia, którego formalną tylko strukturę wyrażają". I tym razem I. Kant wyraził swój stosunek do empiryzmu w poetycznym i buddyjskim wręcz sformułowaniu: „pojęcia bez wyobrażeń (zmysłowych) są próżne"[8].

Wspólnym błędem racjonalizmu i empiryzmu według I. Kanta (i Hessena, jak sądzić wypada) było nieodróżnienie sprawy znaczenia i sensu poznania od sprawy jego pochodzenia. Podstawowym zadaniem wszelkiej teorii gnoseologicznej jest ustalenie istoty i granic poznania, wyjaśnienie, jak ono jest możliwe, czy się sprawdza w swej wiarygodności, na czym opiera się jego wartość i wiarygodność.

Dla I. Kanta, jak również późniejszych przedstawicieli neokantyzmu, poznanie ma charakter organiczny i syntetyczny, a wynika to z charakteru rzeczywistości, której wymiarami są dynamiczność, wieloparametrowość (pluralizm) i strukturalizm.

Przezwyciężeniem empirystycznej i racjonalistycznej teorii poznania było stworzenie przez I. Kanta własnej koncepcji poznania. Według niego istnieje tylko jedno poznanie – poznanie empiryczne, czyli doświadczenie, ale to jedyne poznanie doświadczalne składa się z dwóch podstawowych elementów:

---

[7] W teorii wychowania naukowego, zdaniem S. Hessena, ma miejsce podstawowa antynomia –sprzeczność, którą stanowią dwa skrajne stanowiska: 1) kształcenia formalnego, 2) kształcenia realnego.

Jest to ewidentny przykład na to, jak w teorii pedagogicznej „odbijają się" podstawowe problemy filozoficzne. Według kształcenia formalnego celem nauczania było rozwijanie zdolności myślenia. Miało ono dać narzędzia, za pomocą których można było zdobyć potrzebne wiadomości. Tymi narzędziami były schematy myślenia, które w umyśle ucznia wytwarzano wg udzielonych przedtem reguł i których opanowanie miało przyzwyczaić go do ścisłego, logicznego myślenia. Takiemu stanowisku generalnie przeciwstawiło się kształcenie realne. Z kolei ono obrało sobie za cel wyposażenie ucznia w określone wiadomości, które można przede wszystkim zastosować w życiu. Z takich celów wynikały określone rozwiązania metodyczne, stanowiące również podstawowe różnice pomiędzy tymi dwiema formami kształcenia. S. Hessen, *Podstawy…*, s. 253–279.

[8] *Ibidem*, s. 264.

1) formalno-logicznego i 2) zmysłowego[9]. Pierwszy z tych elementów stanowią pojęcia, będące tworem intelektu jako zdolności pomyślenia przedmiotu naoczności zmysłowej, czyli zmysłowości. Pojęcia są dla niego sposobami, metodami porządkowania i systematyzowania, syntezowania i kształtowania materii, czyli danych zmysłowych. Od idei wrodzonych racjonalizmu pojęcia te, logicznie poprzedzające doświadczenie, więc dlatego nieempiryczne, aprioryczne, różnią się tym, że stanowiąc zasadę jedni i całości poznania, są tylko formami, tzn. wspomnianymi wyżej sposobami i metodami przetwarzania materiału zmysłowego. Same przez się poznania jednak nie dają. Nadają one doświadczeniu właściwy mu charakter całości i prawidłowości i w tym sensie posiadają one znaczenie. Poza doświadczeniem są „pustą formą" (zadziwiająca zbieżność z filozofią buddyzmu tybetańskiego). Całość nie jest przedmiotem poznania, tak jak to miało miejsce w racjonalizmie, lecz dla I. Kanta jest zasadą, ideą, do której permanentnie zbliża się poznanie. Tym samym poznanie nie może ujmować świata jako czegoś zakończonego, gotowego, absolutnego, wynikającego logicznie z pewnej jedynej zasady. Z drugiej strony poznanie nie może być poznaniem świata jako złożonego z różnych postrzeżeń zmysłowych, nie może być poznaniem egzemplarycznym, ponieważ nie wyraża się jedynie tymi cechami.

Z teorii gnoseologicznej Kanta wynika, że poznanie jest warunkiem doświadczenia, a nie odwrotnie. Przy czym chodzi tutaj o takie poznanie, które ma na uwadze zasadę całości doświadczenia jako własnego zadania, idei. Byt podlega poznaniu, jest budowanym przez nie przedmiotem. Nie poprzedza poznania jako istnienie wiarygodne i prawidłowe. Staje się takim w toku nieustannego poznania. Byt jest zależny od poznania, jest „kategorią logiczną, pieczęcią, która właśnie poznanie nakłada na dane spostrzeżenia zmysłowego, nadając im przez to godność istnienia"[10]. Tym samym I. Kant odkrył logiczny sens bytu. Dowiódł, iż „byt obraca się naokoło poznania", gdy tymczasem empiryzm i racjonalizm w poznaniu zmysłowym, czy też nadzmysłowym, upatrywały tylko odbicie bytu (księżyc zamiast słońca?). Tym samym przedmioty, jako zjawiska, dostosowują się do naszego, tj. ludzkiego, sposobu przedstawienia. A dzieje się to dlatego, że właśnie pojęcia są samodzielnie pomyślanymi, pierwszymi, apriorycznymi zasadami naszego poznania. Będąc formami, są one transcendentalne. Tym samym poznanie jest tylko zmienne w swej treści, natomiast niezmienny jest jego kierunek wyrażony przez aprioryczne formy. Ten kierunek poznania jako swoisty drogowskaz jest niczym innym jak naukową metodą poznania. Przy czym nauka nie jest tutaj narzędziem życia ani nie ma na celu udowodnienia rozumności i sprawiedliwości

---

[9] Dla I. Kanta, jak pisze M. Szyszkowska, doświadczenie to zarówno doświadczenie subiektywne, utożsamiane z poznaniem empirycznym, czyli z samą materią poznania, jak i doświadczenie obiektywne, naukowe, które było właśnie wytworem zmysłów i intelektu. M. Szyszkowska, *Neokantyzm. Filozofia społeczna wraz z filozofią prawa natury o zmiennej treści*, Pax, Warszawa 1970.

[10] S. Hessen, *Podstawy…*, s. 265–266.

świata. Ponieważ poznanie jest niezależne od bytu, jest autonomiczne, to nauka – będąc poznaniem – jest również autonomiczna[11]. Jej podstawowym celem jest wypracowanie metody poznania naukowego, przy czym wypracować i przyswoić sobie metodę można tylko w czynnościach stwarzających doświadczenie, w żywym zastosowaniu do danego doświadczenia. Metoda przenika doświadczenie i jest w stanie sprawdzić jego prawdziwość[12].

Wkraczając na pole rozważań dotyczących nauki jako egzemplifikacji poznania świata, jednocześnie porusza się zagadnienie charakteru rzeczywistości – monistycznego lub pluralistycznego. Opowiedzenie się po jednej z tych stron jest w zasadzie odpowiedzią na postawione przez S. Hessena pytanie: „Czy wszystkie nauki używają tej samej metody, czy też metoda naukowa rozgałęzia się na kilka podstawowych istotnie różniących się pomiędzy sobą?"[13]

S. Hessen doszedł do wniosku, że wszelkie klasyfikacje nauk można podzielić na dwie grupy: 1) typu monistycznego i 2) typu pluralistycznego. W pierwszym przypadku, jak sama nazwa na to wskazuje, uważa się, że metoda naukowa jest jedna dla wszystkich nauk. Klasyfikacja typu pluralistycznego, którą zapewne uznawał S. Hessen, starała się przedstawiać naukę w całej różnorodności jej objawów. Według twórców poszczególnych typów tej klasyfikacji, nauki różnią się od siebie zarówno przedmiotem, jak i ich celem. Toteż metoda naukowa rozdziela się na kilka zasadniczo różnych od siebie kierunków, co wiąże się przede wszystkim z wyodrębnieniem i wyznaczeniem granicy przyrodoznawstwa, a tym samym z określonymi ustaleniami ontologicznymi i epistemologicznymi.

S. Hessen założył, że istnieje jedna, dana wszystkim rzeczywistość empiryczna, nie ma żadnej gdzieś poza nią ukrytej innej rzeczywistości. W tym znaczeniu była ona, jako byt, immanentna. Hessenowski empiryzm transcendentalny, jak nazywał swoją filozofię, stał również na stanowisku homogeniczności bytu, czyli jego jednorodności. Pociągnęło to za sobą określone konsekwencje ontologiczne i epistemologiczne. S. Hessen starał się wyjaśnić, na czym polegają różnice pomiędzy naukami przyrodniczymi a naukami humanistycznymi, które dla neokantystów stanowiły główną przeciwwagę dla tych pierwszych. Dla S. Hessena w przyrodoznawstwie podstawowym pojęciem odpowiadającym głównej jego metodzie naukowej jest „pojęcie – prawo", które jest „stałym stosunkiem między dwiema albo kilkoma zmiennymi wielkościami, z których jedną (argument) przyjmuje się

---

[11] Zdaniem S. Hessena nie przeszkadza to temu, iż nauka może być utylitarna (raczej – pomocna) w stosunku do życia.

[12] Przy czym metoda poznania naukowego, według S. Hessena, nie była abstrakcyjną zdolnością budowania sylogizmów, analizą pojęć ani też abstrakcyjnym formułowaniem definicji. Metoda była dla niego duszą poznania, jego życiem, a dokonując analogii, tak jak to uczynił S. Hessen, do greckiego słowa „metoda", oznaczającego drogę, była ona drogowskazem, według którego powinno pójść poznanie naukowe. Opanowanie jej dokonuje się tylko w trakcie stosowania jej do rozwiązywania konkretnych zagadnień wiedzy doświadczalnej.

[13] S. Hessen, *Podstawy…*, s. 279.

za zmienną niezależną, drugą - za zmienną zależną”[14]. Dla przykładu, matematyka, jako nauka oparta na najbardziej bezwarunkowych i ścisłych prawach, wyrażająca się tym samym najwyższym stopniem uogólnienia, była formalną podstawą samej możliwości konstruowania przyrodoznawczych „pojęć – praw”. Nie oznacza to jednak, że przyrodoznawstwo odbiega od szczegółowych, jednostkowych, konkretnych faktów rzeczywistości. Przeciwnie, aby móc skonstruować i dalej zastosować dane prawo do rzeczywistości i przewidzieć przyszłość, a więc jednym słowem, aby móc opanować przyrodę poprzez posłuszeństwo dla jej praw, przyrodoznawstwo nie może abstrahować od rzeczywistości.

S. Hessen dowodził, że relatywne jest określenie ścisłych i charakterystycznych tylko dla jednej z dwóch grup nauk zarówno głównych pojęć, którymi się posługują, jak i metod badań. W konkluzji, zarówno nauki humanistyczne, jak i przyrodnicze, korzystały wzajemnie z „pojęcia – prawa”, stanowiącego o określonej „całości”, „ogólności”, „generalizacji” (w zasadzie typowego dla nauk przyrodniczych) oraz z pojęcia indywidualnego, które z kolei dominowało w naukach humanistycznych. S. Hessen ponadto podkreślał, iż nie chodziło o czyste i jednocześnie mechaniczne przenikanie i zastępowanie się wymienionych praw, lecz przede wszystkim o specyficzny rodzaj ogólności i indywidualności jako pewnej całości, który wyznaczał główny przedmiot badań w wymienionych grupach nauk. Również próba wyodrębnienia i analiza właściwych dla nauk humanistycznych bądź przyrodniczych metod badań w rezultacie potwierdziła tylko ich relatywność.

Naczelnym zadaniem metod w przyrodoznawstwie, zdaniem S. Hessena, było wyjaśnienie badanych faktów i zjawisk i uchwycenie ich pewnej prawidłowości, natomiast w naukach humanistycznych – zrozumienie. Zachodziła zatem konieczność w miarę precyzyjnego określenia podstawowych kierunków poznania, w które „idą” wymienione gałęzie nauk. Dopiero wówczas (dla przyrodoznawstwa było to matematyczne poznanie rzeczywistości egzemplarycznej, natomiast dla historii – filologiczne, hermeneutyczne, poznanie rzeczywistości indywidualnej) metody badań, o których mówił S. Hessen, posiadały swój sens i znaczenie. Wyznaczenie kierunku badań rzeczywistości dla obu grup wymienionych nauk było w zasadzie głównym elementem różniącym je. S. Hessen mówił o relatywności absolutnej prawdy, w czym zbliżał się do historycznych kierunków empiryzmu, ale jednocześnie różniąc się od nich zasadniczo. Jego relatywizm w tej kwestii wynikał z tego, iż stojąc na stanowisku pluralistycznego charakteru rzeczywistości, uważał, iż właśnie ów charakter wyznaczył granicę wszelkiego poznania. Toteż najistotniejszą sprawą było dla S. Hessena wskazanie jedynie „drogi do prawdy” – drogi do odkrycia i zrozumienia rzeczywistości obiektywnej. Celem wszelkiego poznania była zatem rzeczywistość obiektywna, która jednocześnie dla poszczególnych nauk stanowiła materiał ich badań. Rzeczywistość ta, uwolniona od wszystkiego, co specyficzne, co oznaczało wartość nauki (bowiem pojęcia

[14] *Ibidem*, s. 284.

naukowe, wytwarzane na podstawie obserwacji tej rzeczywistości, nie były jednak nią samą) oznaczała dla S. Hessena zasadę regulatywną. Zasada regulatywna była celem – zadaniem, problemem, który choć nie ma ostatecznego i jedynego rozwiązania, to jednak wymaga od nas permanentnych działań w tym kierunku. Toteż pojęcie rzeczywistości obiektywnej, jako zasada regulatywna, zawierało w sobie dwa komponenty – względnie przeciwstawne sobie dwa światy – świat przyrodniczy i świat historyczny.

Dla przyrodoznawstwa wszystkie fakty, będące tylko egzemplarzami rzeczywistości, nie miały wg S. Hessena wartości w swej niepowtarzalnej swoistości, lecz w tym, iż zdolne były zastępować się wzajemnie. Toteż to, co posiada bezwarunkową, jedyną w swoim rodzaju wartość, nie może być poznane przez przyrodoznawstwo. Tym samym tłumaczy się fakt, iż przyrodoznawstwo, a w szczególności technika wynikająca z pozytywistycznego myślenia, budowała dobra, które mogły być zawsze zastąpione. Natomiast tam, gdzie technika stwarzała rzeczy niezastąpione, przeradzała się w sztukę.

W tym też miejscu pojawiają się pytania: 1) czy rzeczy niezastąpione w naukach humanistycznych, zakładając, że istnieją, można poznać; 2) jakie byłyby ich parametry; 3) czy rzeczy te wyznaczałyby odmienny kierunek poznania rzeczywistości? To, że rzeczy indywidualne różniły się, wg S. Hessena, od egzemplarycznych, nie było powodem ich swoistej jednostkowości i niepowtarzalności, o czym już wspomniano. Różniły się natomiast tym, iż były niezastąpione, posiadały nie zdawkową, lecz bezwarunkową wartość, nadającą im piętno jedyności w swoim rodzaju. Z drugiej strony warunkiem tak rozumianej indywidualności było dla S. Hessena założenie, że tylko taki fakt, zjawisko, człowiek itp. stał się niezastąpiony na swym miejscu, niezastąpiony w swej wartości. W jego ujęciu, podobnie jak i innych przedstawicieli badeńskiej szkoły neokantowskiej, wartość ma osobliwy charakter.

Wartości były transcendentalne, irrealne, nierzeczywiste, ale powszechnie obowiązujące. Były powinnością działania, zasadą ponadindywidualną, do której permanentnie dążyło się. Co jednak oznaczało stwierdzenie, że wartość nie istnieje, lecz obowiązuje? Wartość, zdaniem S. Hessena, nie zmusza człowieka do postępowania w określony sposób, lecz tylko wymaga od niego postanowienia ustosunkowania się do niej. Tym samym człowiek ma możność przyjęcia wartości lub jej odrzucenia. Obowiązywanie wartości opierało się na wolności jednostki, którą S. Hessen również pojmował jako powinność. I odwrotnie, wolność była warunkiem wyboru między wartościami po to, by wyjść poza byt realny i stworzyć coś nowego. Dokonując wyboru, wolny człowiek między już istniejącymi, gotowymi wartościami, lecz za każdym razem tworzy nowy byt. Wybór wartości to coś więcej niż wybór gotowej możliwości. „Wytworu" tego wyboru nie da się z góry przewidzieć, natomiast samego wyboru nie da się nakazać. Tym samym wartości urzeczywistniać się miały w bycie. Wartości, apelujące do człowieka,

były bezwarunkowe, autoteliczne, tzn. posiadały walor same przez się. Cecha bezwarunkowości przysługiwała również najwyższym wartościom kultury.

Ważną cechą wartości była ich nieskończoność i związana z nią niewyczerpywalność. Nieskończony charakter wartości był, według S. Hessena, podstawą ciągłego ruchu i napięcia człowieka i podstawą kultury. Niewyczerpywalne w swej nieskończoności wartości były ujmowane jako cele i w tym znaczeniu występowały w poglądach epistemologicznych S. Hessena jako pojęcie idei. Przyjęcie założenia o dialektycznym związku wartości i wolności dało S. Hessenowi podstawę do odróżnienia bytu naturalnego od świata kultury. Wolność przysługuje tylko „tej najwyższej warstwie świata, która nazywa się osobowym, duchowym bytem. I dlatego to swoiste działanie wartości za pośrednictwem wolności ogranicza się do bytu duchowego, historii i kultury, leżących poza bytem natur”[15]. Odpowiedzią na apel wartości, skierowany do wolności człowieka, czyli jego wolnej decyzji, był akt działania podjęty świadomie i dobrowolnie. W konsekwencji może dojść do niepowtarzalnego, niczym nie zastąpionego rozwiązania ponadczasowych zadań. Tym samym sens rzeczywistości nadaje przenikający i warunkujący jej istotę świat wartości.

Pojęcie idei w filozofii S. Hessena funkcjonowało raz w kontekście zasad regulatywnych i konstytutywnych, raz w kontekście analogii do kantowskich kategorii. Jako określone sposoby działania (metody porządkowania, syntezowania itp. materiału spostrzeżeniowego) miały charakter aprioryczny. Zawierały jedynie formę myślenia o jakimkolwiek przedmiocie. Ponieważ dla S. Hessena, tak jak i dla I. Kanta, forma oznaczała zasadę regulatywną, to w tym znaczeniu hessenowskie idee występowały jako „prawidła dynamiczne”. Nie konstruowały one przedmiotu poznania, lecz odkrywały reguły, według których należało go szukać – poznawać, a więc je tworzyć. W tym znaczeniu miały one charakter metodologiczny. Natomiast idee jako reguły ludzkiego poznania (lecz nie prawa), jako pojęcia problemu wymagającego rozwiązania, tworzyły jednocześnie przedmiot tego poznania. Przy czym dla S. Hessena, podobnie jak wcześniej dla I. Kanta, poznanie ludzkie było twórczym procesem – również w zakresie poznania wartości, które dla neokantystów badeńskich było zadaniem ponadczasowym kultury (w kulturze). Ich poznawanie dokonywało się poprzez interioryzację, a następnie proces eksterioryzacji. Końcowym efektem było wypełnienie owych zadań określoną treścią. Były one bowiem wyznaczone przez życie, ruch i rozwój. Tym samym sens rzeczywistości był nadawany poprzez przenikający ją świat wartości – zadań.

W myśl hessenowskiej aksjologii, filozofia była nauką o wartościach, o ich sensie, znaczeniu i treści, stanowiących w swym całokształcie kulturę. Formalnie zostały rozdzielone dwa homogeniczne światy: świat powinności i świat bytu, czyli irrealny świat wartości, który jednak obowiązał oraz rzeczywistość empiryczna, którą tworzyły podmioty i przedmioty poznania i do którego – aby mógł

[15] *Ibidem*, s. 92.

być wolny – nie można zobowiązać. Toteż problemem filozofii był problem stosunku i jedności obu tych światów. Są one ze sobą powiązane, skoro mówi się o kulturze jako całokształcie twórczych czynów ludzkości i dóbr. Tym samym tłumaczy się zastosowanie w filozofii metody dialektycznej, zwanej przez samego S. Hessena redukcją, czy też metodą wartościowo-teleologiczną. Istotnym zadaniem tej metody miało być „wspinanie się" ku coraz wyższym zasadom, aż dotrze się do tej jednej absolutnej zasady regulatywnej[16]. Owo wspinanie dokonywało się poprzez rozwiązywanie sprzeczności – antynomii, a ostatecznym jego rezultatem było ich przezwyciężenie (poprzez ich „wchłonięcie"). Permanentny proces rozwiązywania tych sprzeczności był możliwy, zdaniem S. Hessena, tylko wówczas, gdy włączy się do niego osobowość całą jej twórczą mocą. Dlatego też kluczem do nauki o wartościach było pojęcie transcendentalnej powinności. Ponieważ dla S. Hesena filozofia była jednocześnie nauką formalną, tzn. była wiedzą *a priori*, łatwiej jest zrozumieć, że wszystkie zasady aprioryczne, jako zasady formalne, miały znaczenie regulatywne. W tym znaczeniu pojęcie formy było tożsame z pojęciem wartości, która wyrażała szczególny rodzaj ogólności – „pełni" (*pléroma*) – ogólność transcendentalną. Znaczenie wartości polegało na tym, że choć nie istniały realnie, były ponadczasowe i nieosiągalne, a pomimo tego obowiązywały i głosiły powinność.

2. DLACZEGO PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA? – WNIOSKI PRAKTYCZNE

Filozofia jako nauka formalna miała dla S. Hessena swoje zastosowanie m.in. na gruncie pedagogiki, którą nazwał filozofią stosowaną. Określenie to nie było związane z jakimkolwiek konkretnym pojmowaniem filozofii, czy też światopoglądu filozoficznego. Hessenowska filozofia stosowana oznaczała zastosowanie refleksji filozoficznej, mając na uwadze założenie, iż filozofia była nauką formalną w stosunku do nauki empirycznej, którą dla S. Hessena była niewątpliwie pedagogika. „Między pojęciami kultury, dziejów, filozofii, wychowania i pedagogiki ustala się w ten sposób ścisły stosunek wzajemny"[17]. Zastosowanie to wystąpiło pod postacią celów, tj. wypracowanych na gruncie filozofii zasad regulatywnych. Hessenowska filozofia kierowała się, humanizowała i orientowała w stronę wartości duchowych – kulturowych, co też było celem pedagogiki. Jej perspektywiczność, hipotetyczność były zakorzenione w dialektyce życia, w realnych jego warunkach. Stąd też i pedagogika nie była czystą abstrakcją, co z drugiej strony nie oznaczało, iż miała być nauką normatywną, w sensie pedagogiki tradycyjnej.

---

[16] S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994, s. 10.
[17] S. Hessen, *Podstawy…*, s. 24.

To, iż „nie jest ona (tj. pedagogika) wcale nauką o tym, co się powinno zrobić, a tym mniej jeszcze >sztuką<, która by miała formułować reguły (>normy<) właściwego postępowania”[18], wynikało dla S. Hessena z charakteru nauk humanistycznych, a konkretnie nauk stosowanych. Dlatego też wciąż aktualna jest hessenowska wizja antycypacji rzeczywistości, której jeszcze nie ma. Bo choć filozofia swoje korzenie miała w aporiach świata rzeczywistego, była zawsze konstrukcyjną filozofią, filozofią samej powinności nie sprowadzoną jednak do pedagogii, lecz sztuki poza regułami – „normami”. Toteż różnica pomiędzy naukami czystymi, jak filozofia, a naukami stosowanymi, jak pedagogika, nie polegała na samym przedmiocie badań, lecz na ich kierunku, „nauki stosowane kierują się w wyborze zagadnień i materiału badania względami praktycznymi, podczas gdy nauki czyste są od tych względów bardziej niezależne”[19].

Pedagogika, zdaniem S. Hessena, posiadała ten sam przedmiot co filozofia, a mianowicie wartości kulturalne i obszar, w którym są one realizowane. Kierując się względami praktycznymi, badała strukturę tych wartości życia duchowego w kontekście celów i zadań kształcenia. Przy czym, ostateczne cele kształcenia nie dają się w podmiocie urzeczywistnić od razu. Nie oznaczało to jednak, iż nie było sensu określać naczelnych celów. Cele i zadania kształcenia, wychowania w teorii S. Hessena posiadały charakter organiczny, tzn. rozwijały się wraz z rozwojem dziecka. Stąd ich specyficzny charakter na poszczególnych stopniach kształcenia. Według S. Hessena pedagogika celów miała wówczas sens i znaczenie wtedy, gdy dziecko pojmowało się jako osobowość, choćby na razie tylko potencjalną. Toteż tylko w kontekście rozwoju osobowości (bardziej w filozoficznym niż psychologicznym rozumieniu tego pojęcia), będącej najwyższym celem hessenowskiej pedagogiki, można mówić o wychowaniu w szerokim znaczeniu, mając jednocześnie na uwadze psychofizyczną strukturę organizmu, jak i jego strukturę duchową.

Etapowość celów wychowania, wynikająca z etapowości rozwoju wychowanka, wyznaczała również istotne zadanie pedagogice, a mianowicie – opisywanie i wyjaśnianie wszystkich tych trudności, dialektycznych sprzeczności, które proces kształcenia musi przezwyciężyć. Nie trudno zauważyć, iż dla S. Hessena zarówno przedmiot, jak i metoda badań filozofii i pedagogiki (metoda dialektyczna) pozostawały te same. W badaniu rozwoju dziecka i jego potencjalnej osobowości w kolejności etapów, które ono przechodzi, nie można posługiwać się określoną normą – ogólną regułą, owe normy bowiem „podkopują” naukowość praktyki pedagogicznej. Prowadzą one do szkodliwego w pedagogice pedagogizmu, zorientowanego tylko na konstruowanie niezawodnych metod i środków postępowania pedagogicznego.

---

[18] S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Nasza Księgarnia, Lwów–Warszawa 1939, s. 125.

[19] *Ibidem*, s.126.

Jak pisze S. Hessen: „W rzeczywistości nie można jednak oddzielić środków od celów. Środki i cele są w organicznym ze sobą związku i warunkują się wzajemnie. […] Z osiągniętego celu wyrastają zaś nowe cele kształcenia, w stosunku do których poprzedni cel staje się środkiem. Środków zupełnie obojętnych wobec celów kształcenia, a zatem >neutralnych< nie ma w procesie kształcenia”[20]. Taki stosunek S. Hessena do miejsca i roli celów w pedagogice był jednocześnie obroną pedagogiki telehormicznej, zorientowanej na ponadczasowe wartości kulturowe urzeczywistniane w realnym bycie. Stąd dla S. Hessena zupełne wyzwolenie się pedagogiki od celów kończyło się często zamianą jednego niesłusznego światopoglądu filozoficznego na inny. „Dlatego też >neutralna<, autonomiczna pedagogika, ujęta jako niezależna od filozofii >szczegółowa< nauka o wychowaniu, jest tylko karykaturą prawdziwej autonomii wartości swego właściwego przedmiotu – kształcenia”[21]. Stąd odfilozofowanie pedagogiki prowadzi, zdaniem S. Hessena, do mechanicznego pedagogizmu.

Z założenia, iż pedagogika może być autonomiczną nauką w stosunku do filozofii, wynikała również określona jej metodologia. Zdaniem S. Hessena, podstawową metodą badań pedagogicznych była metoda strukturalna, która, nie była niczym innym jak metodą dialektyczną, znaną i stosowaną przez Platona. Analogicznie do struktury kultury, metodę strukturalną w pedagogice określały trzy zasady: konkretnej całości, hierarchii i autonomii. Tymi samymi zasadami rządziło się kształcenie i wychowanie. W analizie zasady konkretnej całości jeszcze raz ujawnił się hessenowski sprzeciw wobec wszelkiego monizmu, tutaj monizmu kształcenia. Ustalenie istoty tej zasady wynikało z krytyki tradycyjnej szkoły, ale przede wszystkim z krytyki „totalnej pedagogiki” – w specjalnym polityczno-ideologicznym sensie (on sam nazywał swą pedagogikę – pedagogiką totalności). Ona również przeciwstawiała się atomizmowi tradycyjnej (tzn. herbartowskiej) szkoły, lecz owo przeciwstawienie się było dla S. Hessena monistycznym zniekształceniem zasady konkretnej całości. W praktyce bowiem oznaczało to podporządkowanie całego materiału naukowego określonej, jednej i tej samej centralnej idei. Taki typ pedagogiki reprezentowała m.in. pedagogika sowiecka i niemiecka pedagogika narodowosocjalistyczna. Jego praktyczną implikacją na terenie kształcenia było założenie odtwórczego sposobu uczenia się i nauczania według z góry narzuconego wzoru. Natomiast dla S. Hessena istotną zasadą konkretnej całości był pluralizm, konkretna wszechjednia momentu wspólnoty i momentu indywidualności, gdy tymczasem w „totalnej pedagogice” (innego „typu” niż hessenowska) wyraźnie preferowany był ten pierwszy. Jak pisał: „Prawdziwa konkretna całość, która jest całością struktury, a nie treści, nie wyłącza wielorakości, a więc odrzuca jednostronny monizm”[22].

---

[20] *Ibidem*, s. 128.
[21] *Ibidem*, s. 129.
[22] *Ibidem*, s. 352.

BIBLIOGRAFIA

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa–Lwów 1935.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Nasza Księgarnia, Lwów–Warszawa 1939.

Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994.

Szyszkowska M., *Neokantyzm. Filozofia społeczna wraz z filozofią prawa natury o zmiennej treści*, Pax, Warszawa 1970.

Walczak A., *Pedagogika personalistyczna Sergiusza Hessena*, Łódź 1994 [niepublikowana praca magisterska].

Sławomir Sztobryn

NIEZNANE TEKSTY SERGIUSZA HESSENA ANALIZA AUTENTYCZNOŚCI

W 2012 r. przypadła 125. rocznica urodzin Sergiusza Hessena[1]. Zwyczajowo w historiografii pedagogicznej powraca się do wybitnych postaci z okazji takich właśnie „okrągłych" rocznic. Ale czy S. Hessen jest postacią zapomnianą, należącą z całą swoją twórczością, światopoglądem i tysięcznymi uwarunkowaniami do przeszłości? Z jednej strony wydaje się, że pojawiające się opracowania i wznowienia jego dzieł sugerowałyby wzrost zainteresowania jego wielostronnym dorobkiem, szczególnie po 1989 r.[2], z drugiej strony – pomimo jego znaczenia dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, a nawet szerzej – polskiej humanistyki – nie ma jakiegoś jednorodnego środowiska, poza łódzkim, które miałoby potrzebę nawiązania czy tym bardziej kontynuowania jego filozofii wychowania[3]. Niewątpliwie S. Hessen jest jednym z niewielu uczonych okresu międzywojennego, którego dorobek odnajdziemy nie tylko w artykułach i monografiach przywołujących fragmentarycznie jego koncepcję, ale także we współczesnych podręcznikach, co świadczy o tym, że autorzy podręczników odnajdują w jego dorobku naukowym idee, które uznają za cenne dla kultury pedagogicznej młodego pokolenia.

Znamieniem naszych czasów – przełomu XX/XXI w. – jest ich aporetyczność. Pedagogika powojenna unieważniła piórem swoich luminarzy tzw. pedagogikę burżuazyjną, obecne nurty unieważniły pedagogikę marksistowską, ale także nie poddały syntetyzującej rekonstrukcji myśl pedagogiczną okresu

---

[1] Czesi, wykorzystując niektóre moje zbiory, zorganizowali w 2012 r. konferencję poświęconą temu filozofowi wychowania.

[2] Zadziwiające jest to uparte milczenie późniejszych znawców dorobku S. Hessena w epoce dominacji pedagogiki marksistowskiej. Ma ono cechy oportunizmu, legalizmu czy choćby podążania za modami, ale nie odwagi naukowej, jaka powinna przyświecać uczonym, którym kariera nie przesłania obowiązku służby Prawdzie.

[3] Spośród prac S. Hessena – zwartych i czasopiśmiennych – jeszcze wiele nie doczekało się ponownej, polskojęzycznej publikacji. Mam tu na myśli jego *Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus* (1909), *Filozofia kary* (1912), *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten* (1928), *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej* (1934), *Russkaja piedagogika w XX stoleti* (rps 1939, BUW 1951), *Slavonic Countries* (1948), *The Rights of Man in Liberalism, Socialism and Communism* (1949), *Education and Economic Life* (1949). Bogate jest również archiwum korespondencji z wieloma wybitnymi postaciami kultury światowej. W moim przekonaniu należałoby kontynuować rozpoczęte przez W. Okonia dzieło i doprowadzić do opublikowania całości twórczości tego wybitnego myśliciela, nie kierując się partykularnymi celami.

międzywojennego. Wydaje się, że przebogaty dorobek pedagogiki tamtych czasów, z każdym rokiem oddalający nas od źródła, staje się coraz bardziej milczącym dyskursem. Pomimo wysiłków czynionych przez niektórych badaczy Hessenowska myśl jeszcze do końca nie rozpoznana może stać się za chwilę spetryfikowaną kartą historii.

Wychodząc z powyższych przesłanek, postanowiłem zaprezentować szczególny materiał, jaki przed wielu laty uzyskałem z Pruskiej Biblioteki Państwowej w Berlinie Zachodnim[4]. Dekabryści – XIX-wieczni rosyjscy liberalni demokraci, o korzeniach inteligenckich, byli z pewnością bliscy S. Hessenowi – pedagogowi (tak bowiem chciałbym opisywać postać nam powszechnie znaną) ukształtowanemu przez liberalizm partii Kadetów, z którym był obeznany od młodości dzięki działalności politycznej i wydawniczej ojca. Wielka emigracja rosyjskiej inteligencji po zwycięstwie bolszewików była końcem tej ideologii w Rosji Sowieckiej i zarazem początkiem walki politycznej prowadzonej z zagranicy[5]. Berlin obok Paryża był szczególnym miejscem, ponieważ tu najliczniej przybyli uczeni wydaleni z Rosji Sowieckiej i tutaj w 1923 r. utworzyli Rosyjski Instytut Naukowy, w którym m.in. Sergiusz Hessen miał wykłady. W interesującym nas okresie – lata 1926–1930, które należą do etapu nazwanego przeze mnie emigracją praską – bywał często w Niemczech (Berlin, Drezno, Lipsk)[6]. Literatura odnaleziona w berlińskiej bibliotece była najprawdopodobniej przywieziona przez emigrujących rosyjskich uczonych.

Prace, które są przedmiotem tej rozprawy, powstały w czasach, gdy S. Hessen przebywał już w Pradze czeskiej i udzielał się naukowo m.in. w Rosyjskim Instytucie Pedagogicznym[7] oraz Rosyjskim Towarzystwie Filozoficznym. Obracał się na co dzień w środowisku rosyjskich intelektualistów i, jak wiadomo, żywo interesował się sytuacją w Rosji, wyrastał w klimacie zaangażowania politycznego, w swojej autobiografii wspominał przecież o swoim mało udanym udziale w agitacji politycznej 1905 r., był wreszcie autorem rozpraw, pomimo swojej emigracji,

---

[4] W kolejności wydania były to: S. Hessen, *Dekabryści przed sądem historii*, Wydawnictwo Pietrograd, Leningrad–Moskwa 1926; idem, *Dekabrysta Łunin i jego czasy*, Prace Domu Puszkińskiego przy Akademii Nauk ZSRR, Nauka i Szkoła 1926; idem, *Spisek dekabrysty Suchinowa*, Wydawnictwo Ogólnoradzieckie Katorżników i Osiedleńców, Moskwa 1930 z podtytułem Tania Biblioteka Historyczno-Rewolucyjna.

[5] W tym miejscu warto przypomnieć, że w 1929 r. Stalin w napisanym przez siebie artykule ostro wypowiada się nie tylko o „elemencie kapitalistycznym" w partii, ale także bezpardonowo mówi o demokratycznej emigracji: o Hessenie, Milukowie, Kiereńskim, Struve – nazywając ich „psami na straży kapitalizmu". Por. A. Pierre, *La vie politique, économique et intellectuelle en URSS*, „Le Monde Slave" 1929, no. 12, s. 456.

[6] S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994. Jak twierdzi Andrzej R. Mochola, Praga od jesieni 1920 r. – po Paryżu i Berlinie – stała się kolejnym miejscem osiedlania się diaspory rosyjskiej. http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/17-18/mochola.html.

[7] Autonomiczny Rosyjski Instytut Pedagogiczny im. Jana Amosa Komeńskiego działał w Pradze w latach 1923–1926. http://www.mochola.org/russiaabroad/mochola/ruspraha.htm.

które dotykały sytuacji społecznej i politycznej w Rosji po rewolucji[8]. Wszystkie te elementy mogą stanowić – zewnętrzne co prawda – dowody na to, że teksty, które przywołuję, mogłyby być jego autorstwa.

Sytuacja zaczyna jednak nieco się zmieniać, jeśli spojrzymy, jakim imieniem są sygnowane teksty. Dwa z nich podane są w pełnym brzmieniu – Sergiej Hessen, ale praca poświęcona dekabryście Łuninowi ma jedynie inicjały: S. Ja. Hessen. Zazwyczaj drugie imię w rosyjskiej pisowni imion oznacza imię ojca. Ojcem S. Hessena-pedagoga był Józef, a to oznacza, że tekst o Łuninie nie jest podpisany imieniem jego ojca. S. Hessen wprawdzie używał pseudonimu, ale było nim nazwisko jego matki (Makarow) lub imię „Sergius", czasem kryptonim S. G. Oznacza to, że „S. Ja. Hessen" nie jest także pseudonimem naszego myśliciela. Wątpliwości budzi również miejsce publikacji szczególnie pracy o Łuninie. Należy wątpić, aby twórczość tego humanisty z korzeniami rosyjskiego liberalizmu i odium partii Kadetów była wspierana przez Akademię Nauk ZSRR. Ponadto Hessen-historyk w pracy pt. *Dekabryści przed sądem historii* wyraźnie mówi o tym, że nieznaczne fragmenty pracy zostały wcześniej wydane w czasopismach.

Gdy sięgniemy do bibliografii Hessena-pedagoga to łatwo stwierdzimy, że jego prace były publikowane w rosyjskich wydawnictwach wyłącznie do czasu wkroczenia bolszewików na Syberię w 1919 r., po tym roku wydaje albo w pismach zachodnich („Logos", „Die Erziehung", „Slawische Rundschau", „Zeitschrift für Rechtphilosophie", „Le Monde Slave", „Common Room", także w polskich) oraz – najliczniej – w wydawanych poza Rosją Sowiecką „Sowriemiennyja Zapiski" (Paryż) oraz „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga)). Brakuje jakiegokolwiek śladu badań dotyczących dekabrystów, co wydaje się tym bardziej dziwne, jeśli uświadomimy sobie, że Hessen-pedagog wydawał, ważne z jego punktu widzenia teksty, w różnych wersjach językowych dla szerszego odbioru swoich idei. Stoi ta zasada w sprzeczności z opinią Hessena-historyka, który twierdził, że zebrał i przestudiował 1500 tekstów źródłowych oraz że fragmenty swoich prac ogłaszał. Gdyby to był istotny fragment badań Hessena-pedagoga, byłby on z pewnością mocno zaakcentowany w bibliografii, którą skrupulatnie uzupełniał.

W analizowanych tekstach dają się dostrzec jeszcze inne rozbieżności, które pomimo pewnego prawdopodobieństwa zainteresowania tematem oddalają autorstwo znanego nam humanisty Sergiusza Hessena, a wskazują na bliżej niestety nie rozpoznaną postać Sergiusza Hessena, którego tu nazywam historykiem

[8] W tym miejscu warto wspomnieć, że ojciec Hessena, Józef, współpracował bezpośrednio z twórcą i przewodniczącym partii Konstytucyjno-Demokratycznej (zwanej partią Kadetów) Pawłem N. Milukowem, a także Piotrem Struve. Sergiusz obracał się już w młodości w orbicie rosyjskiego liberalizmu, który wraz z partią został zdelegalizowany przez bolszewików. Co prawda, po zakończeniu II wojny światowej nie został zlikwidowany przez NKWD, jak miało to miejsce z częścią opozycyjnej diaspory rosyjskiej w Pradze, ale był nadzorowany przez służbę bezpieczeństwa w czasie swojej pracy na Uniwersytecie Łódzkim.

dekabrystów aniżeli filozofem czy pedagogiem. W *Dziełach wybranych* S. Hessena[9] nie można doszukać się choćby pojedynczego przywołania M. S. Kogana, z którym Hessen-historyk pisał o Łuninie, czy B. L. Modzalewskiego, który komentował rękopis pracy zatytułowanej, *Dekabryści przed sądem historii*. Jeszcze wyraźniej to widać w wyborze tekstów Hessena, *Państwo prawa i socjalizm*, gdzie również nie padają te nazwiska[10]. Wszędzie Hessen prezentuje się jako zakorzeniony w okcydentalizmie filozof-liberał, a nie jako historyk. Różni obu autorów zapewne także metoda – Hessen-pedagog jest w swoich badaniach przede wszystkim historiozofem analizującym systemy społeczne, gospodarcze i polityczne, nie mówiąc o oryginalnej koncepcji badań w zakresie historii myśli pedagogicznej, natomiast drugi autor jest zdecydowanie historykiem faktografem. Jego praca pt. *Dekabrystom przed sądem historii* była efektem wieloletnich badań nad olbrzymim materiałem źródłowym. Ta książka ukazała się w 1926 r., gdy S. Hessen od kilku lat przebywał na emigracji i z pewnością nie miał dostępu do rosyjskich bibliotek i archiwów. Pamiętamy również, że z Rosji uciekł on wraz z rodziną, co z pewnością nie pozwalało na zabranie ze sobą wielkiego archiwum. Musiała więc powstać ta monografia dekabrystów w oparciu o archiwa centralne, do których emigranci nie mieli dostępu.

Warto powołać się na jeszcze jeden szczegół, który wskazuje na różnice – chciałoby się powiedzieć – pochodzenia. Sugeruje on bowiem, że mamy do czynienia z dwiema różnymi rodzinami, żyjącymi w tym samy czasie. Hessen-pedagog w swojej autobiografii, opisując początki swojej działalności literacko-naukowej, wskazywał na postać dlań znaczącą – swego wuja, profesora prawa, który dokonał tłumaczenia *Teorii państwa* G. Jellinka, a młody S. Hessen uczestniczył w przygotowaniu publikacji. Wuj nazywał się Włodzimierz Matwiejewicz Hessen. Tymczasem analizowany tu historyk-faktograf dziękuje w swej książce J. M. (brak rozwinięcia imion) Hessenowi, który uczestniczył w tworzeniu koncepcji pracy o dekabrystach. Mamy tu różnicę inicjałów, ale gdyby nawet był to tylko błąd zecera nie wydaje się możliwe, aby nasz pedagog przeoczył tak ważny szczegół w swej biografii naukowej, gdyby był autorem monografii poświęconej dekabrystom.

Ostatni formalny moment różniący obie postaci to kobiety, które pojawiły się w życiu obu Hessenów. Pierwszą żoną Hessena-pedagoga była Nina Minor, którą poznał jeszcze w Heidelbergu, a która mieszkała z ich dziećmi w Szwajcarii, gdzie dojeżdżał S. Hessen przed swoją ucieczką z Rosji. Już w 1911 r. pojawiła się inna kobieta – Olga Aleksandrowna Szor, która odegrała istotną

---

[9] Najwybitniejszy uczeń i doktor Hessena-pedagoga Wincenty Okoń poświęcił swemu Mistrzowi wspaniały pomnik wdzięczności – wydał *Dzieła wybrane*, t. 1–5, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

[10] S. Hessen, *Państwo prawa i socjalizm*, przekład S. Mazurek, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.

rolę w jego osobistym i intelektualnym życiu, ponieważ ją wskazywał S. Hessen, gdy mówił o komentarzach do swoich publikacji. Ostatecznie rozstał się z żoną i po przyjeździe do Polski ożenił się powtórnie z Marią Niemyską. Jego związek z pierwszą żoną, niepozbawiony szacunku, z pewnością nie był zbyt silny. Tymczasem Hessen-historyk w swojej książce gorąco dziękuje żonie następującymi słowami: „szczególne podziękowania składam mojemu przyjacielowi – żonie, Taisji Aleksandrownie Hessen-Popowej, niezmiennej mojej współpracownicy we wszystkich pracach przygotowawczych niezbędnych do zakończenia niniejszej pracy”[11]. Jak widać, nie zgadzają się ani imiona żon, ani też tryb życia i pracy obu uczonych.

Wreszcie warto spojrzeć na samą narrację, która w formie i metodzie także różni obu pisarzy. To, co uznałbym za wspólne dla nich, to dbałość o klarowność wywodu i piękny język. Jednakże dają się dostrzec wyraźne różnice – Hessen-historyk pisał z patosem zmierzając do opracowania historii dekabrystów – jak sam twierdził – w formie encyklopedii. Ten patos widoczny jest w takich sformułowaniach, jak np. to: „W setną rocznicę tego pierwszego rosyjskiego tajnego stowarzyszenia Rosja złożyła najpiękniejszy wieniec na mogile dekabrystów – zadała ostatni cios autokracji, kończyła rozpoczętą przez nich walkę”[12]. Poza patosem daje się zauważyć pewne nachylenie polityczne autora, gdy mówi o dekabrystach, że „cechy stanowe w ich naukach, w których miały odzwierciedlenie burżuazyjne, klasowe interesy, nie narodziły się w umysłach lecz były reperkusją tego, iż ich psychika nie była zdolna w tak krótkim czasie uwolnić się zupełnie od wpływu, wiekami tworzącej się kultury klasowej”[13]; „w tym oczywiście przejawia się ich burżuazyjna psychologia, bali się narodu, jeszcze dobrze nie wiedzieli czego mogą od niego oczekiwać”[14].

Klasowy punkt widzenia, poza niechętnie ujawnianą prawdą historyczną, przebija również w przejmującej – historycznie i literacko – opowieści o dekabryście Suchinowie. Hessen-historyk, przedstawiając środowisko katorżników, rosnące liczebnie w postępie geometrycznym, wskazywał także na ich stanowe pochodzenie – „byli to, w całej swej liczbie, ukarani żołnierze carskiej armii, których grzechem było przeciwstawienie się bezdusznej, nieludzkiej dyscyplinie; byli to chłopi folwarczni, zwróceni przeciw swoim panom, byli to chłopi ziemscy, chłopi feudalni, klasztorni, synodalni i biskupi. Stanowili oni trzy piąte ogólnej liczby zesłanych”[15]. Ten akcent położony na eksponowanie najniższych warstw społecznych przewija się w całej narracji i, jak sądzę, jest to postawa

---

[11] S. Hessen, *Dekabryści przed sądem…*, s. 8. Tłumaczenia wszystkich tekstów z języka rosyjskiego dokonała Aneta Sobczak-Szmajda.

[12] *Ibidem*, s. 7.

[13] *Ibidem*, s. 293.

[14] *Ibidem*, s. 294.

[15] S. Hessen, *Spisek dekabrysty…*, s. 20.

ideologiczna, której można przeciwstawić zupełnie inny sposób konstruowania narracji osadzony na metodzie dialektycznej[16], którą Hessen-pedagog wykorzystywał w swoich badaniach pedagogicznych.

Na podstawie przytoczonych wyżej argumentów należy przyjąć, że mamy do czynienia z dwiema różnymi postaciami pochodzącymi z Rosji, piszącymi po rosyjsku, zainteresowanymi przeobrażeniami społecznymi w tym kraju, lecz realizującymi swoje badania w innym obszarze problemowym, w odmienny metodologicznie sposób i z wykorzystaniem innego kontekstu źródłowego. Analiza liberalizmu dekabrystów osadzona jest w historycznych realiach Rosji, natomiast liberalizm Hessena-pedagoga osadzony jest w kulturze filozoficznej i prawnej Zachodu, a w dyskusjach z przedstawicielami inteligencji rosyjskiej pojawiają się zupełnie inne nazwiska. Jest to sytuacja ze wszech miar ciekawa, której rozstrzygnięcie jest możliwe przede wszystkim przez uczonych rosyjskich, których twórczość dotyczy omawianego w tej pracy okresu oraz środowiska rosyjskiej inteligencji emigracyjnej, ale także polskich specjalistów analizujących twórczość S. Hessena[17].

Dzięki uprzejmości Rafała Marcinkowskiego otrzymałem krótki biogram Hessena-historyka, co tym samym potwierdza moje wcześniej sformułowane przypuszczenia. Powstaje więc kolejne pytanie, czy i w jakim stopniu byli spokrewnieni obaj uczeni. Zadanie to pozostawiam jednak specjalistom – historykom i antropologom rodziny[18].

BIBLIOGRAFIA

Hessen S., *Dekabryści przed sądem historii*, Wydawnictwo Pietrograd, Leningrad–Moskwa 1926.

Hessen S., *Dekabrysta Łunin i jego czasy*, Prace Domu Puszkińskiego przy Akademii Nauk ZSRR, Nauka i Szkoła 1926.

---

[16] Jeden ze współczesnych interpretatorów S. Hessena sugeruje, w kontekście celnej polemiki z A. Folkierską, że należałoby zastąpić nadużywaną jego zdaniem kategorię dialektyki aporetyką, którą uważa za bliższą jego stanowisku. Por. D. Stępkowski, *Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena*, „Seminare" 2010, t. 28. s. 183–199; wersja elektroniczna artykułu: http://www.seminare.pl/28/seminare28-183.pdf.

[17] Zwracam uwagę nie tyle na filozofów wychowania, którzy bazują na głównych, pedagogicznych tekstach S. Hessena, ile na tak wybitnych specjalistów w zakresie filozofii rosyjskiej, jak A. Walicki i N. Czistjakowa, którzy opublikowali dotąd rozproszone jego prace poświęcone jego koncepcji państwa prawa. Por. S.I. Giessen, *Izbrannyje soczinienija*, oprac. A. Walicki, N. Czistiakowa Moskwa 1999.

[18] Oto linki do stron rosyjskojęzycznych, na łamach których prezentowana jest postać Sergiusza Jakowlewicza Hessena: http://www.nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=570; http://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D0%B9_%D0%AF%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%93%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BD.

Hessen S., *Spisek dekabrysty Suchinowa*, Wydawnictwo Ogólnoradzieckie Katorżników i Osiedleńców, Moskwa 1930, z podtytułem Tania Biblioteka Historyczno-Rewolucyjna.

Stępkowski D., *Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena*, „Seminare" 2010, t. 28, s. 183–199; wersja elektroniczna artykułu: http://www.seminare.pl/28/seminare28-183.pdf.

Alina Wróbel

ANTROPOLOGICZNE ŹRÓDŁA TELEOLOGII WYCHOWANIA W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ SERGIUSZA HESSENA

1. WSTĘP

Prezentowane rozważania dotyczą teleologii wychowania zawartej w myśli pedagogicznej Sergiusza Hessena. Pragnę zauważyć, że świadomie przywołuję tę kategorię pojęciową i odróżniam ją od teorii wychowania moralnego. Teleologię wychowania rozumiem jako ustalenia dotyczące celów procesu wychowania, przyjmując przy tym, że formułowane są one przy pomocy sądów normatywnych, które wyrażają określone powinności[1]. Wyżej przywołane sądy normatywne to normy rozumiane jako zdania o powinnościach. W zakresie teleologii wychowania szczególną rolę pełnią normy aksjologiczne, występujące w obszarze pedagogiki w postaci ideałów, celów i wzorców[2]. Teleologię wychowania odnoszę do struktury procesu wychowania, do jego podstawowego elementu, jakim są cele wychowania, nie będę odnosić się do procedury i prawidłowości działania, które osiąganiu tych celów powinno służyć, ani do istoty wychowania moralnego i jego stadiów czy etapów.

W koncepcji Sergiusza Hessena szczególne znaczenie dla sformułowania celów wychowania miał fakt ścisłych powiązań w sferze teleologicznej pedagogiki z filozofią. Pedagogika nazywana przez S. Hessena teorią wychowania była filozofią stosowaną, filozofia była dla niej podstawą i główną przesłanką. Budując swoją koncepcję wychowania, wychodził on z założenia, że wychowanie ma na celu wdrożyć człowieka do kultury, a pedagogika bada poszczególne jego zadania, wskazując na te cele, które człowiek powinien stopniowo osiągać w procesie wychowania. Kolejną, zasadniczą przesłanką koncepcji wychowania S. Hessena było twierdzenie, że jedyną nauką o wartościach kultury jest filozofia. Odwołując się do tych założeń, twierdził on, że ostateczne cele wychowania pokrywają się z tym, co filozofia bada jako wartości kulturowe[3]. Stąd nierozerwalna w tej koncepcji jest triada pojęć:

---

[1] *Słownik pedagogiczny*, red. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009,s. 179.

[2] Szerzej na ten temat: U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009, s. 193–244.

[3] W tekstach Sergiusza Hessena często określa się je mianem „wartości kulturalne".

filozofia – kultura – wychowanie, a istota wychowania nierozerwalnie odnoszona jest do celów działalności wychowawczej. Aby sprecyzować podstawowe tezy teleologii wychowania sformułowanej przez S. Hessena, pragnę w pierwszej kolejności:

– określić podstawy, w oparciu o które wskazuje on cele wychowania;

– wskazać taksonomię celów wychowania

oraz

– wysunąć propozycję implikacji teoretycznych, wynikających z przeprowadzonej analizy.

Wskazując podstawy, w oparciu o które w Sergiusz Hessen nakreślił cele wychowania, pragnę wysunąć następującą tezę:

Koncepcja człowieka jest głównym fundamentem, na podstawie którego wyprowadza on cele wychowania oraz określenia istotę tego procesu.

2. PODSTAWOWE TEZY TELEOLOGII WYCHOWANIA SERGIUSZA HESSENA

Odwołanie się do koncepcji człowieka, do jego cech, jest według S. Hessena zaproszeniem do komunikacji z samym sobą. Według tego pedagoga człowiek jest istotą swoistą, istotą, która została biologicznie najsłabiej wyposażona ze wszystkich organizmów zwierzęcych, ma natomiast swoiste dlań możliwości wytwarzania społecznych form współżycia i rozwijania szczególnie ludzkiej dziedziny, jaką jest kultura materialna i duchowa. Jako istota swoista człowiek uaktywnia się na co najmniej trzech poziomach życia: biologicznym, społecznym i kulturowym. Istotowo ważnym wyróżnikiem człowieka jako bytu jest kultura duchowa, rozumiana jako dążenie do urzeczywistniania wartości. Tę strukturę Sergiusz Hessen rozszerzył o czwarty poziom, odnoszony do wymiaru metafizycznego funkcjonowania człowieka, wymiaru czystych aktów duchowych, o poziom błogosławiony. Człowiek jest złożoną całością, w której te cztery poziomy się przenikają.

Poziomy te mają strukturę hierarchiczną, od warstwy biologicznej po warstwę bytu metafizycznego, błogosławionego[4]. Trzeci poziom jest istotnym wyróżnikiem gatunkowym człowieka. Pierwiastek duchowy należący do struktury bytu ludzkiego odpowiada na apel wartości i wyraża się w tych aktach, które mają na celu urzeczywistnianie dobra. Pierwiastek duchowy ujawnia się także w dążeniu do wolności, która jest warunkiem tworzenia się osobowości, skierowanej

[4] Wiesław Andrukowicz podkreśla, że te cztery segmenty ludzkiego istnienia: biologiczny, społeczny, kulturowy i duchowy nie tylko wynikają z siebie, ale i wzajemnie się przenikają, stąd jest to struktura synchroniczno-hierarchiczna, szerzej na ten temat: W. Andrukowicz, *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Pedagogika Filozoficzna, t. III, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010, s. 328–345.

ku wartościom. Ta płaszczyzna bytowania człowieka jest poziomem całkowitej personalizacji i uduchowienia. Czwarta zaś warstwa to poziom bytu błogosławionego. W niej realizuje się człowiek jako byt ponad kulturowy, subiektywizujący sferę ducha obiektywnego. Jest ona odniesieniem się do pełnego wyzwolenia duchowego, zdolności do transcendencji i przyjęcia życia wiecznego. To właśnie ten poziom funkcjonowania bytu ludzkiego dopełnia obraz istoty ludzkiej nakreślony przez Sergiusza Hessena. Warstwa ta jest istotną częścią jego antropologii filozoficznej i związanej z nią teorii wychowania.

Wizja człowieka w Hessenowskiej antropologii nie odnosi się tylko do struktury tego bytu, jest ona oparta także na odniesieniu się do ustaleń metafizycznych opisujących wszechświat. Kontekst ten wzbogaca antropologię o stwierdzenia, mówiące o tym, że człowiek jest mikrokosmosem, odzwierciedlającym w sobie świat. Niezależnie od tego, że człowiek jest częścią świata, jako byt obdarzony osobowością urzeczywistnia w sobie istotę wszystkich zjawisk. Ten wymiar ludzkiego funkcjonowania dotyczy wszystkich warstw bytu, krzyżowania się procesów przyrodniczych ze społecznymi i kulturowymi. Odzwierciedlają się w nim wszelkie idee, które człowiek jako wyjątkowa istota ma za zadanie urzeczywistniać.

Jedyną drogą, dzięki której człowiek może urzeczywistniać te idee, jest osiąganie celów wychowania. Dla Sergiusza Hessena są nimi cele kultury, czyli te wszystkie cele-zadania, które stoją przed jednostkami i narodami. Celami tymi są wartości kulturowe; one wyznaczają ideały wychowawcze i decydują o ich historycznej zmienności. Cele wychowania, podobnie jak wolne czyny człowieka, są otwarte i pokrywają się z wartościami absolutnymi, których nośnikiem jest kultura. Podstawową przesłanką teleologii wychowania S. Hessena są wartości, mające walor obiektywny. Jak stwierdza Sławomir Sztobryn, „cele, które można zrealizować do końca, były immanentne i subiektywne, cele-zadania tożsame z wartościami pozostały obiektywną powinnością”[5].

Cele te powinny mieć także wymiar ponadosobowy, ukierunkowanie bowiem działania ludzkiego na tę kategorię celów jest sposobem na wypracowanie osobowości. Osobowości, która jego zdaniem była ukoronowaniem celów wychowania, była tą przestrzenią aktywności ludzkiej, w której kumulowała się moc duchowa człowieka jako źródło jego wolności i podmiotowości. Tak nakreślona wolność człowieka to jego ciągła praca nad samym sobą, nie jest faktem, jest celem, zadaniem wychowania. Wolność i autonomia podmiotu wyrażać się miała także w tym, że cele wychowania miały charakter uniwersalny, były stałe i niezmienne, tak jak wartości, ale droga do osiągania tych celów była wyrazem indywidualności, osobistego zaangażowania i poziomu świadomości działającego podmiotu. Stąd podstawowa teza, mówiąca o zaproszeniu człowieka do komunikacji z samym sobą, do świadomego podjęcia zadania stojącego przed każdą istotą ludzką, interpretowaną jako byt duchowy.

---

[5] S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994, s. 54.

Dla S. Hessena to autonomia duchowości człowieka stanowi o jego istocie oraz o podstawach jego celowej działalności. „Odkrycie duchowości tak w sobie, jak i w każdym innym człowieku jest rezultatem wglądu w istotę bycia podmiotem”[6]. Jak podkreśla S. Hessen, „człowiek uświadamia sobie swoje miejsce w świecie jako osobowość: im bardziej świat staje się dla niego obiektywny, występując jako przedmiot jego poznania i działania, tym wyraźniej uświadamia sobie człowiek własną podmiotowość”[7]. To właśnie dzięki podmiotowej aktywności, nakierowanej na wartości kultury, możliwe jest osiąganie takiego stanu funkcjonowania człowieka, który identyfikowany jest w tej koncepcji z pojęciem osobowości. Jednak zauważyć należy, że osobowość jako taka nie może być celem samym w sobie, „osobowość kształci się wtedy, kiedy nie troszczy się o siebie, lecz dąży do celów ponadosobowych. Jest ona raczej darem, który człowiek osiąga, kiedy o swojej osobowości zapomina”[8]. Stąd osobowość jako ukoronowanie celów wychowania osiąga się mimo chodem, przy okazji, koncentrując się na tych działaniach, których celem jest osiąganie wartości kulturowych, czyli postaci ducha obiektywnego. Celem wychowania staje się więc wychowanie osobowości, czyli kształtowanie charakteru człowieka. „Ale osobowość kształtuje się tylko w miarę, jak człowiek pracuje nad wartościami ponadosobowymi, które wypełniają tę osobowość i nadają jej treść życiową”[9].

Zdaniem S. Hessena, „osobowość nie jest więc „strukturą” cech czy mechanizmów psychicznych i fizycznych, lecz stanowi dorobek człowieka w zakresie poznania prawdy o sobie w świecie, poznania bezinteresownego, nie podejmowanego dla korzyści, lecz dla samego poznania, dla prawdy samej. Dlatego nie może być mowy o kształtowaniu – sobie czy komuś innemu – osobowości”[10]. Istotą działania ludzkiego służącego rozwojowi osobowości jest odwołanie się do takiej ludzkiej aktywności, w której „człowiek jako istota rozumna, wykształcona i wolna, rozwija się w działaniu i wysiłku na rzecz nieprzemijających, ponadczasowych wartości dobra, prawdy i piękna”[11]. Proces tworzenia osobowości jest ciągiem działań, polegających na uduchowieniu psychofizycznej natury człowieka, to jest „jej „nadformowanie” wartościami kultury, czyli formami ducha obiektywnego […]. Jest ono długim, w czasie odbywającym się procesem wzrostu, procesem wrastania w świat ponadosobowych wartości, odnalezienia własnej jaźni jako osobowości”[12].

---

[6] S. Ruciński, *Pedagogiczny personalizm Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 71.

[7] S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 45.

[8] *Ibidem*, s. 168.

[9] *Ibidem*, s. 159.

[10] S. Ruciński, *Pedagogiczny personalizm…*, s. 81.

[11] B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 112.

[12] S. Hessen, *O sprzecznościach…*, s. 78.

Celem wychowania staje się tutaj włączenie istoty ludzkiej do kultury, by mogła się ona stać autonomiczną osobowością, to znaczy istotą obdarzoną samowiedzą i wolnością. Kształtowanie ludzkiej osobowości dokonuje się przez wprowadzanie jednostki w świat wartości i jej aktywny udział w tym procesie. W tej interpretacji wolność jednostki i jej zindywidualizowana podmiotowość staje się warunkiem realizacji wartości. To właśnie wartości są tym azymutem, który powinien wyznaczać wszelkie celowe działania człowieka. To bezwarunkowe urzeczywistnianie wartości kultury, wartości ponadosobowych jest sposobem na budowanie osobowości. Jest to równocześnie zadanie, jakie stawia S. Hessen przed każdym człowiekiem jako swoistą istotą, tą, której bytowanie możliwe jest tylko poprzez koegzystencję w czterech stanach. Jednocześnie tylko człowiek, jako wyjątkowy byt, posiada takie cechy i elementy swej struktury, które są nieodzownym warunkiem funkcjonowania człowieka jako „istoty duchowej, będącej realnie najdoskonalszym wytworem rozwoju świata. […] Człowiek odtwarza w sobie całość świata na nowo w sposób idealny, tzn. we własnej świadomości. Tylko dzięki takiemu duchowemu ustosunkowaniu się do świata jako całości, potrafi człowiek uświadomić sobie swą własną całość, zdobywa świadomość samego siebie i staje się przez to osobowością”[13].

3. TAKSONOMIA CELÓW WYCHOWANIA

Wszelka próba klasyfikacji celów wychowania sprowadza się w koncepcji S. Hessena do opisu celów wychowania moralnego, które zdaniem tego twórcy jest czynnikiem każdego wychowania w ogóle. Wychowanie to pokrywa się z wykształceniem ogólnym, oznaczającym kształtowanie całości duchowej struktury człowieka, czyli jego osobowości. Celem wychowania moralnego jest żywa osobowość, dążąca do włączenia się do wspólnoty duchowej wszystkich bliźnich i przyrody. Wychowanie moralne jest dla S. Hessena formą i wynikiem każdego wychowania w ogóle, dlatego składają się nań także cele wychowania naukowego, gospodarczego, artystycznego, matematycznego, muzycznego itd. A powyższa typologia to klasyfikacja odniesiona do dziedzin wychowania.

Cele wychowania wskazane przez S. Hessena można także sklasyfikować, odnosząc je do poszczególnych płaszczyzn bytowania istoty ludzkiej. I tak na płaszczyźnie biologicznego bytowania, celem wychowania jest rozwój wszystkich narządów zmysłowych, organów cielesnych, dyspozycji i zdolności psychicznych. Chodzi tu o pełen rozwój życia psychofizycznego. Drugi poziom funkcjonowania człowieka, poziom społeczny, to taki zakres działań, który powinien służyć przygotowaniu człowieka do życia w zbiorowości, do funkcjonowania

[13] *Ibidem*, s. 122.

w społeczeństwie. Trzeci poziom, funkcjonowanie w przestrzeni kultury duchowej, to taki rodzaj aktywności, który polegać ma na doprowadzeniu do „wspólnoty duchowej ”. Tutaj celem prawdziwego wychowania jest kształtowanie osobowości człowieka. Ostatni z poziomów funkcjonowania człowieka koncentruje aktywność ludzką na osiąganiu stanu błogosławionego, który jest „przezwyciężeniem bezwładu istnienia”[14]. Celem jest tu pełne wyzwolenie duchowe, transcendencja i przyjęcie życia wiecznego.

Biorąc pod uwagę uniwersalność i moc obowiązywania poszczególnych celów wychowania, możemy wskazać w tej koncepcji także dwie inne kategorie:

– cele wychowania ponadosobowe, obiektywne, utożsamiane z wartościami, ostateczne i niezmienne oraz

– cele wychowania immanentne i subiektywne, możliwe do zrealizowania do końca[15].

Trzeba jednak podkreślić, że własną teleologię wychowania S. Hessen formułował wokół celów będących zadaniami bez rozwiązania, wokół celów, których nigdy nie da się osiągnąć. Cele te są znikającym punktem na horyzoncie, punktem do którego mamy zadanie ciągle podążać, którego wartość jest niepodważalna, ponieważ wypływa z wartości kulturowych. Podążanie za nimi jest nam zadane, a one same są otwarte, wymagają nieprzerwanej odnowy życia, ciągłego ruchu i rozwoju.

Analizując koncepcję wychowania S. Hessena, można także wskazać cel ostateczny wychowania, którego osiągnięcie polega na przekształceniu świata ludzkiego w prawdziwą wspólnotę osobowości, czyli duchów, a przez to polega na personalizowaniu i uduchowieniu całego świata.

4. IMPLIKACJE TEORETYCZNE

Biorąc pod uwagę przywołane wyżej elementy teleologii wychowania S. Hessena, można wysunąć kilka wniosków, mających zasadnicze znaczenie dla uprawiania pedagogiki jako nauki i interpretacji praktyki wychowawczej jako takiej. Tak wyraźne i zasadnicze osadzenie teleologii wychowania w kontekście antropologicznym, jakiego dokonał Sergiusz Hessen[16], wzmacnia tożsamość pedagogiki jako nauki humanistycznej, nauki o człowieku, koncentrującej swe rozważania na analizie autonomii świata człowieka, świata interpretowanego w perspektywie jednostkowej (konkretnego bytu), ale także w perspektywie społeczno-kulturowej. To właśnie w tym świecie wyrastają ontologiczne fundamenty edukacji. Ten

[14] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 55.

[15] Szerzej na ten temat S. Sztobryn, *Filozofia wychowania…*, s. 54.

[16] Por. S. Chrost, *Koncepcja człowieka a teleologia wychowania*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2008.

autonomiczny „świat człowieka" narodził się w czasach nowożytnych za sprawą Kartezjusza i Kanta, dojrzewał zaś za sprawą neokantyzmu i niemieckiej filozofii życia (Wilhelm Dilthey, Heinrich Rickert, Eduard Spranger), do której tak często odwoływał się S. Hessen.

Biorąc pod uwagę te filozoficzne i teoretyczne fundamenty, stanowiące podstawę wyżej przywołanej koncepcji, Bogusław Milerski sytuuje jej autora jako przedstawiciela pedagogiki kultury, rozumianej jako kierunek pedagogiczny. Dyskutuje jednak z samą nazwą tego kierunku, poszukując bardziej adekwatnego określenia. Odwołując się do genezy pedagogiki kultury, wskazuje na antynaturalistyczny zwrot z przełomu XIX i XX w., jaki dokonał się w naukach humanistycznych rozumianych w kategoriach *Geisteswissenschaften*, a więc nauk o duchu, nauk o ludzkiej duchowości. Przypomnieć należy, że zobiektywizowanymi postaciami ducha są w tej interpretacji wszelkie dobra kulturowe. Pedagogika budowana na takich założeniach teoretycznych nazywana była *geisteswissenschaftliche Pädagogik* – pedagogika ludzkiej duchowości. Odnosząc te ustalenia do dorobku Sergiusza Hessena, można stwierdzić, że nazwa ta jak najbardziej oddaje ideę uprawiania pedagogiki nakreśloną przez tego badacza, oraz istotę i cele wychowania zawarte w jego teleologii. Tak zdefiniowana tożsamość pedagogiki jako nauki humanistycznej odnosi się do jej przedmiotu określonego jako typowo ludzkie stany, przeżywane i rozumiane. Stany te to nie tylko teksty, gesty, słowa, za pomocą których ludzie się komunikują, ale także trwałe wytwory duchowe, kulturowe. Ta rzeczywistość ducha jest stanem typowo ludzkim, do tego fenomenu odnosił Sergiusz Hessen określenie swoistości istoty ludzkiej, tylko ta istota może funkcjonować w czterech, wyżej wymienionych stanach, a przez to urzeczywistniać wartości kultury. Stąd, jak stwierdza B. Milerski, „za prymarny punkt wyjścia nauk humanistycznych, w tym pedagogiki kultury, należy uznać nie tyle kategorię kultury i współczesne dyskusje kulturoznawcze, ile pojęcie ducha"[17].

Ducha, który dla Hegla i Diltheya był transcendentalnym fundamentem ludzkiej jaźni i ludzkiej podmiotowości, który uzewnętrznia się w zobiektywizowanych ekspresjach symbolicznych. Jeśli do tej tezy się odwołamy, to człowiek jest istotą duchową, a jego rozwój polega na rozwoju duchowej struktury osobowości, a tak właśnie określił cele wychowania S. Hessen. Wskazał także treści, materiał, na podstawie którego rozwój ten ma następować, były to zdaniem tego teoretyka wartości kultury, jako zobiektywizowane ekspresje symboliczne.

Aktualność i uniwersalność tez wysuniętych przez Sergiusza Hessena dotyczy także tego, jak określał on, za Wilhelmem Flitnerem, osobowość człowieka. Zakładał, że elementem „osobowości jest jednostkowa psychika składająca się z indywidualnych form świadomości, warunkowanych indywidualnymi

[17] B. Milerski, *Pedagogika kultury: zagadnienie teoretycznej tożsamości*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 39.

doświadczeniami, wpływem czynników biologicznych, oddziaływań społecznych i sposobami ich uświadamiania. Rozwój i kształcenie człowieka polegają na budowaniu duchowej (kulturowej) struktury osobowości, która pełni funkcję integrującą wobec tego, co indywidualne. Rozwój i kształcenie człowieka dążą do wpisania indywidualnej psychiczności w kontekst struktury duchowej, która staje się fundamentem osobowości. W takim ujęciu struktura duchowa (kulturowa) nie jest czymś zewnętrznym wobec ludzkiej podmiotowości, ale w wyniku kształcenia staje się jej integralną częścią. To właśnie rozwój duchowej struktury osobowości podnosi człowieka z poziomu zatomizowanej monady na poziom, w którym pojednana zostaje podmiotowa indywidualność i świadomość będąca dobrem wspólnym – zinternalizowaną rzeczywistością symboliczną"[18]. Tak sformułowana, pedagogiczna teoria rozwoju człowieka opiera się na dwóch wymiarach życia duchowego:

– zobiektywizowanym, którym jest kultura symboliczna oraz

– subiektywnym, którym jest struktura duchowa jednostkowych osobowości.

Podstawową cechą życia duchowego człowieka, w tych dwóch wymiarach, jest dynamizm i celowościowy charakter. To właśnie teleologia życia duchowego jest, zdaniem B. Milerskiego, cechą podkreślaną przez wszystkich reprezentantów pedagogiki kultury, także przez S. Hessena. Odwołanie się do teleologii jako spoiwa życia duchowego wskazuje na jej aksjologiczne podstawy, a życie duchowe, analizowane w tej perspektywie, przybiera charakter aksjocentryczny.

Odwołanie się do wyżej przedstawionego rozumienia duchowości ludzkiej staje się także podstawą do tworzenia i rozumienia kultury. Wynika to mianowicie z tego, że, jak stwierdza Marian Nowak, „kultura, działalność człowieka i wielorako pojmowana twórczość zakładają zawsze jakąś filozofię, stoją wobec problemu: **kim jest człowiek**"[19]. We wszystkich koncepcjach osoby poszukuje się wskazania tego, co specyficznie ludzkie i najbardziej charakteryzujące człowieka. Zdaniem M. Schelera, filozofia człowieka nie syntetyzuje wyników nauk szczegółowych, ani ich nie interpretuje, lecz bada ontyczną naturę ludzką. Jak stwierdza Marian Nowak, „filozofia człowieka jest więc filozoficzną, >samoświadomością<, która nie jest elementem świata organicznego czy produktem rozwoju biologicznego, lecz częścią niepowtarzalnej osobowości duchowej"[20].

Nie zaskakuje więc tak ścisły związek, w jakim pozostają między sobą trzy konstytutywne kategorie pojęciowe myśli pedagogicznej Sergiusza Hessena, czyli filozofia – kultura – wychowanie oraz antropologia wychowania jako podstawowy element ontologii edukacji. To właśnie w tej perspektywie teoretycznej człowiek jako wytwór i twórca kultury, przejawiającej się w jego duchowości, jest

---

[18] *Ibidem*, s. 40.

[19] M. Nowak, *Koncepcje człowieka we współczesnych wybranych nurtach kultury*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna…*, s. 148.

[20] *Ibidem*, s. 150.

najwyższą wartością[21]. Jak więc nie mówić o antropocentryzmie w myśli Sergiusza Hessena, klasyka pedagogiki kultury, ale równocześnie prekursora personalizmu pedagogicznego.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.

Chrost S., *Koncepcja człowieka a teleologia wychowania*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2008.

Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.

Filozofia wychowania Sergiusza Hessena, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Hessen S., *Filozofia, kultura, wychowanie*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1973.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo „Żak ", Warszawa 1997.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Morszczyńska U., *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.

Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994.

Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[21] Por. Antropologiczny aspekt genezy sensu badań nad wychowaniem (renesans pytań), w: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003, s. 20–23.

Magdalena Błędowska

DĄŻENIE DO WSPÓLNOTY JAKO ZADANIE PROCESU WYCHOWANIA W UJĘCIU SERGIUSZA HESSENA

„Kto nie potrafi żyć we wspólnocie, albo jej wcale nie potrzebuje […] jest albo zwierzęciem, albo bogiem”[1]. Wspólnota to nasz naturalny matecznik. Przychodzimy na świat dzięki więzi naszych rodziców, stawiamy pierwsze kroki otoczeni ich wsparciem i to od nich uczymy się najpierw, na czym polega wspólne życie[2]. Czym w ogóle jest wspólnota – w jaki sposób możemy zdefiniować to pojęcie? Sięgając do słowników, leksykonów otrzymujemy opis przynajmniej czterech znaczeń pojęcia:

1) „wspólnota duchowa, etniczna, gospodarcza, językowa, kulturalna, majątkowa, małżeńska, materialna, narodowa, plemienna – to, co jest wspólne pewnej liczbie osób; grupa osób związanych ze sobą wspólnymi interesami, wspólnym zżyciem itp.);

2) historyczna wspólnota pierwotna – pierwsza formacja społeczno-ekonomiczna, w której ludzie pierwotni pracowali i dzielili się równo produktami swej pracy;

3) wspólnota c z e g o (to, że coś jest wspólne pewnej liczbie osób): wspólnota celów, dążeń, pragnień, upodobań;

4) należeć, poczuwać się do współpracy”[3].

Odnosząc się do tematu niniejszego opracowania, chciałbym skupić się na znaczeniu wspólnoty duchowej, wspólnoty celów, dążeń oraz poczuwania się do współpracy. W działaniach pedagogicznych często odwołujemy się do wspólnotowych celów lub pragniemy osiągnąć taki efekt naszych poczynań, który stanowi wspólnotę cech składających się na dojrzałą osobowość.

Proces wychowania to proces całożyciowy, holistyczny wypełniający wiele płaszczyzn. Wychowanie można ująć jako strukturę warstwicową, która przebiega od niezdolności uznawania prawa (wiek niemowlęcy), przez posłuszeństwo wobec prawa pochodzącego z zewnątrz aż do posłuszeństwa prawu z własnego wyboru. Jednostce podczas procesu wychowania towarzyszą różnego rodzaju stany

---

[1] Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, PWN, Warszawa 1964, s. 8.

[2] http://www.rzeczywspolne.pl/2010/01/stawrowski-wokol-idei-wspolnoty-wstep/.

[3] S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 623.

chwiejności, niepewności i napięć. Wychowanie nie polega tylko na przyswajaniu sobie pewnych wzorów, ale także ich kreowaniu[4]. Wychowanie człowieka toczy się przez całe życie.

Znaczącym punktem wyjścia dla rozumienia człowieka, i co za tym idzie, interpretacji wychowania może być warstwicowe ujęcie ludzkiego bytu według Sergiusza Hessena, który lokuje byt ludzki na granicy dwu światów: świata konieczności przyczynowo-skutkowej oraz świata wartości i powinności. Przeciwstawia się tym samym stanowiskom o profilu redukcjonistycznym, interpretującym człowieka mechanistycznie i sprowadzającym do biologicznego wymiaru istnienia, bądź odczytującym go tylko w perspektywie gry sił społecznych.

Aspektu biologicznego i społecznego w interpretacji bytu człowieka nie da się wykluczyć – wedle S. Hessena „człowiek jest zawsze niewolnikiem przymusu". Człowiek jest bowiem bytem możnościowym i powinnościowym jako, że jest wolny i odpowiedzialny, zwraca się ku wartościom i kieruje sensem[5].

Holistyczne ujęcie bytu ludzkiego (od podejścia biologicznego aż po interpretację przez pryzmat idei *Caritas* – wspólnota) skutkuje zróżnicowaniem, gdy chodzi o rozumienie wychowania, które jakkolwiek jest pewną całością, to jednak przybiera różny kształt zależnie od porządku, w jakim postrzegany jest człowiek. Widać to wyraźnie na przykładzie wychowania umysłowego, zwłaszcza zaś moralnego, którego analiza jest głównym wątkiem prac S. Hessena. Człowiek jako niewolnik przymusu i człowiek – podmiot autonomiczny ukazuje się nam jako byt szczególny, łączący w sobie to co przyrodnicze, kulturowe i duchowe.

Dla S. Hessena wychowanie nie jest procesem technologicznym, nie jest manipulacją, lecz ciągiem sytuacji etycznych, a pedagogika uznaje człowieka zdolnym do przekraczania granic narcyzmu i współdziałania z innymi ludźmi. Według niego pomiędzy wychowaniem i kulturą istnieje ścisła zależność. Cele wychowania pokrywają się z celami kultury. Głównym celem wychowania jest kształcenie (kształtowanie) osobowości ludzkiej. „Hessen wyróżnia w strukturze wychowania cztery, wzajemnie przenikające się, warstwy. Najniższą warstwę stanowi życie biologiczne, czyli psychofizyczny rozwój człowieka. Warstwa bytu społecznego, czyli uspołecznienie jednostki poprzez wychowywanie, wprowadza człowieka do grupy społecznej. Trzecią warstwą jest warstwa kultury duchowej, która ma charakter wspólnoty duchowej. Najwyższą warstwę stanowi >warstwa doskonałej wspólnoty moralnej<, u podstaw której leży pierwiastek doskonałej miłości >w sensie czynnej miłości bliźniego<"[6].

---

[4] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006, s. 50.

[5] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005, s. 175.

[6] S. Sztobryn, *Pedagogika kultury*, http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/05/pedagogika.html.

S. Hessen ukazuje ideę wychowania na podstawie rozwoju moralnego w ciągu całego życia człowieka, który podzielił na trzy szczeble: anomię, heteronomię i autonomię.

W fazie pierwszej rozwoju moralnego – anomicznej (która trwa do 2. roku życia) – dziecko, nie znając pojęcia obowiązku, może uznać tylko przymus siły, której nie może przeciwstawić się. Etap ten przejawia się tym, że relacje dziecka są zdominowane przez potrzeby biologiczne i popędy. Na tym szczeblu rozwoju dziecko jeszcze nie rozróżnia przymusu przyrody i społecznego[7].

Druga faza w rozwoju moralnym to heteronomia, która trwa według S. Hessena do około 16. roku życia. Jest to długi i ważny okres w życiu jednostki, w tym czasie uczy się ona zachowań moralnych i społecznych. Istota heteronomii wyraża się w tym, że jednostka jest otwarta, gotowa do przyjęcia norm i wartości środowiska. Młody człowiek uczy się zachowań tzw. prospołecznych od rodziców, nauczycieli, a także rówieśników. Poddawany jest tzw. socjalizacji, ale dominuje w tym okresie (tj. heteronomii) zewnętrzne podejście (nastawienie) do nakazów i zakazów[8]. W fazie heteronomiczności powinno pojawić się u wychowanka poczucie obowiązku, które pozwala odczuwać i dobrowolnie uznawać konieczność autorytetu, który na tym szczeblu rozwoju S. Hessen nazywa autorytetem prawa. W szkole zdaniem autora tej klasyfikacji powinien panować duch prawa, a autorytet nauczyciela powinien wynikać stąd, że podlegając prawu na równi z uczuciami jest jego przedstawicielem, interpretatorem i stróżem.

Wreszcie na ostatnim szczeblu wychowania – w fazie autonomicznej – autorytet prawa przekształca się w autorytet najwyższych wartości etycznych, nie tylko dobrowolnie akceptowanych, lecz zinternalizowanych przez osobowość wychowawczą, autorytet nauczyciela, przedstawiciela prawa przekształca się w autorytet nosiciela i wykładnika najwyższych wartości. W ten sposób „siła – autorytet – rozum w szerokim znaczeniu tego wyrazu ogarniającym wartości nauki, sztuki, moralności – oto szczeble władzy i podwładności urzeczywistniające coraz wyższe stopnie wolności i osobowości”[9]. Według koncepcji S. Hessena autorytet jest ponad przymusem siły, nie może wychowanka zniewalać, przytłaczać go swoją potęgą, co spowodowałoby pozbawienie dziecka indywidualności i oryginalności a odwrotnie – obdarzając osobowość ucznia szacunkiem autorytetu wskazuje drogę do pełnej wolności. Zdaniem S. Hessena autorytet jest niezbędnym stopniem pośrednim pomiędzy siłą zewnętrzną, której w sposób naturalny podporządkowuje się dziecko, a wolnym podporządkowaniem się wewnętrznemu obowiązkowi[10].

---

[7] H. Gajdamowicz, *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html.

[8] *Ibidem.*

[9] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, s. 91.

[10] *Ibidem*, s. 196–204.

Autonomię moralną, czyli wolność, osiąga jednostka w procesie wychowania, przechodząc od fazy życia biologicznego, następnie poprzez tzw. Socjalizację, czyli przyswajanie norm życia społecznego, by w końcowym etapie tej drogi móc stanowić o sobie i kierować sobą.[11]

„Rozwój człowieka jest zatem przejściem od zamkniętego przymusu do miłości wartości (Eros) i budowania wspólnoty (Caritas), jest drogą prowadzącą od bezkrytycznej uległości, zrazu instynktom i popędom, potem zaś zewnętrznym opcjom, do świadomych i odpowiedzialnych wyborów". Można więc za K. Sośnickim powiedzieć, że człowieka postrzegać należy jako istotę „podlegającą jeszcze innym prawom niż tylko prawom konieczności przyczynowej, a więc prawom wartości i powinności"[12].

Nikt nie jest „samotną wyspą", człowiek działa także z innymi. Uczestniczymy w działaniu grupy czy wspólnoty. „Człowiek działa i dzięki temu, że realizuje coś, co wynika ze wspólnego działania, zachowuje „wartość osobową czynu". Również praktyka pokazuje, że tę wartość osobową zachowujemy właśnie dlatego, że działamy z innymi"[13].

Ostatecznym celem wychowania moralnego jest wyzwolenie duchowe człowieka, który umie być czy raczej współ-być z innymi ludźmi. „Tak więc ostateczny cel wychowania moralnego pokrywa się, […] z wyższym celem samej moralności. Cel może być formułowany dwojako: subiektywistycznie, z punktu widzenia osobowości i obiektywistycznie, jako swojego rodzaju wspólnota albo >porządek<, w który każda poszczególna jednostka winna być >włączona<. Z tego punktu widzenia cel moralności jest niczym innym jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nie tylko wszyscy nasi bliźni, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, „podniesiona" do wspólnoty duchowej, a przez to uszlachetniona moralnie i personalizowana"[14].

Sergiusz Hessen wychowanie moralne upatrywał również w ujęciu religii chrześcijańskiej, był przekonany, że „ostatecznym dopełnieniem rozwoju człowieka jest wyższa 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"[15].

---

[11] H. Gajdamowicz, *Liberalizm…*

[12] *Filozofia wychowania S. Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997, s. 10.

[13] R. Skibiński, *Kiedy człowiek podejmuje walkę czyli o działaniu we wspólnocie,* http://mateusz.pl/list/0307-skibinski.htm.

[14] S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997, s. 170–171.

[15] D. Stępkowski, *Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena*, SEMINARE, t. 28 * 2010, http://www.seminare.pl/28/seminare28-183.pdf.

Dla S. Hessena wspólnota była pewną strukturą wielowarstwową – „rozważanie dotyczące wspólnoty Hessen scentralizował wokół poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące struktury i spoiwa wspólnoty oraz możliwości jej odnawiania". S. Hessen rzeczywistość pojmuje jako „immanentnie zróżnicowaną hierarchię warstw: warstwa materialna poprzedza społeczną, ta z kolei duchową, utożsamianą z najwyższymi wartościami, takimi jak nauka i sztuka, będącymi przejawem wiecznych i niezmiennych idei prawdy i piękna". Później dodaje jeszcze jedną warstwę „królestwa duchów": „doskonałą wspólnotę moralną, której treść przeniknięta jest religijnym mistycyzmem Władymira Sołowiowa, dopełniając tym samym ideę prawdy i piękna – ideą dobra"[16]. S. Hessen moralność lokuje na samym szczycie hierarchii, co oznacza, że w tym miejscu również wolność osiąga swoją doskonałość. Moralność pozbawiona jest przymusu „dającego o sobie znać zarówno w warstwie społecznej, przenikniętej przymusem władzy, jak i – choć w mniejszym stopniu – w warstwie duchowej, gdzie panuje przymus formy, w jakiej zarówno sztuka, jak i nauka obiektywizują się. Co więcej, to dopiero warstwa moralności jest dla Hessena rzeczywistą wspólnotą ludzką. To, co łączy obie warstwy w jedną całość, to istniejące między nimi wzajemne relacje. Warstwa wyższa przyświeca warstwie niższej i nadaje jej sens, a zarazem warstwa niższa jest konieczną podstawą warstwy wyższej"[17].

Filozofia wychowania Sergiusza Hessena ukazuje jasno, że człowiek nigdzie indziej nie znajdzie źródła swojej siły i istoty własnego człowieczeństwa jak tylko w sobie: sobie zwróconym ku kulturze i innym ludziom. Wychowanie zatem powinno otwierać horyzonty wolności i czynić człowieka odpowiedzialnym. Autor m.in. *O sprzecznościach i jedności wychowania*, pisząc o wychowaniu moralnym, stwierdza, że jego celem jest „wychowanie osobowości"[18]. Czyż nie tego nam trzeba w czasie „demontażu jaźni moralnej"?[19]

Zrozumienie tego, że świat jest nie tylko powierzonym nam dobrem, ale również otwartą przestrzenią – zadaną nam, oznacza doświadczanie świata jako dobra wspólnego, za które jesteśmy współodpowiedzialni. Do ponoszenia współodpowiedzialności za świat powinien przygotowywać nas proces edukacyjny pojmowany jako stopniowe tworzenie się więzi młodych ludzi ze światem, do którego przybywają. „O ukształtowaniu się więzi ze światem możemy mówić dopiero wtedy, gdy człowiek zdobędzie pełną orientację zarówno w normach i regułach, będących wynikiem samoorganizacji ludzkiego doświadczenia, jak i pojmuje właściwe

---

[16] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997, s. 91–92.

[17] *Ibidem*, s. 92.

[18] S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997, s. 159.

[19] Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 265.

ludzkiej wspólnocie formy symboliczne, w których – tak, jak i w owych normach przejawia się tożsamość wspólnoty”[20].

Mimo, że orientowanie się w świecie jest konieczne, to według Hessena nie jest to wystarczający warunek do stworzenia takiego typu więzi ze światem, która świadczy o poczuciu współodpowiedzialności za jego dalsze trwanie. „Zauważyć przy tym trzeba, że świat, nawet jeśli jest rozumiany jedynie jako środek prowadzący do indywidualnej pomyślności życiowej, aby mógł takim pozostać, musi […] być odnawiany. Oznacza to, że w ludzką egzystencję wpisana jest nie tyle możliwość bycia odpowiedzialnym za przetrwanie świata, ile konieczność podjęcia tej odpowiedzialności bez względu na to, czy ów świat pojmujemy jako dobro bezwarunkowe, czy też jako dobro względne”[21].

Wychowanie jest procesem, w którym m.in. wprowadzamy wychowanków w świat zadań, obowiązków i powinności. „Jeśli proces wychowania jest procesem stopniowego uświadamiania młodym tego, że świat, w którym człowiek żyje, jest jego własnym światem, to problematyczne z filozoficznego punktu widzenia staje się ujmowanie całościowej relacji, jaka między nimi zachodzi, w kategoriach powinności związanej z obowiązkiem. Włączanie młodych w świat, do którego przybyli zawsze było w społecznych praktykach pojmowane nie jako powinność, ale jako konieczność, nawet jeśli istota tej konieczności nie do końca była i jest uświadomiona. […] Chodzi tu o życie wspólnoty jako całości, a więc o życie tego wspólnego nam świata, który ustawicznie stawia przed ludźmi kolejne, często niedające się przewidzieć zadania”[22].

Włączanie do wspólnoty, według S. Hessena, jest zadaniem dla edukacji i wychowania, polega zaś na stopniowym przekształcaniu „więzi mechanicznej” w „więź organiczną”. Oznacza to postępującą indywidualizację i zdobywanie tożsamości jednostkowej, a więc osobowości. Indywidualizacja ta możliwa jest jedynie wtedy, gdy czysto biologiczny byt, jakim jest nowo narodzona istota ludzka, zostanie włączony w wyższy „porządek”, tj. w byt społeczny. Nie każda jednak postać tego bytu sprzyja indywidualizacji, nie każda bowiem prowadzi do wytworzenia „więzi organicznej”. Jeśli jest on oparty na nieracjonalnym przymusie wywieranym przez nieznaną władzę, to więź, jaka go spaja, jest więzią bardziej „mechaniczną” niż „organiczną”, wymuszona jest bowiem przemocą, jaką posługuje się władza nielicząca się z wolą i rozumem tych, którzy jej podlegają. Jeśli natomiast byt społeczny oparty jest nie na przemocy, ale jest porządkiem prawnym, ustanowionym demokratycznymi procedurami, to więź między jednostkami staje się bardziej „więzią organiczną”, polegającą na świadomym współuczestnictwie zróżnicowanych istot ludzkich, każda z nich ma poczucie, iż całość społeczna

[20] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005, s. 171.

[21] *Ibidem*, s. 172.

[22] *Ibidem*, s. 175.

jest jej własną wspólnotą. O ile „więź organiczna", łącząca ludzi składających się na całość bytu społecznego, nie eliminuje całkowitego przymusu, gdyż jest on nieodłączny od każdej postaci władzy, o tyle w warstwie kultury duchowej przymus ten ustępuje miejsca autorytetowi rozumu. „Więź organiczna" to pozytywnie przeżywana współzależność otwarta i przekształcana między człowiekiem a jego światem, a „więź mechaniczna" jest doświadczalnym przymusem, zniewalającą przemocą, od której człowiek chciałby się uwolnić.

Te dwa punkty skrajne (mechaniczny i organiczny) według S. Hessena istnieją teoretycznie – autor „O sprzecznościach i jedności wychowania" założył, że nawet najniższy stopień bytu, choć w niewielkim stopniu posiada pierwiastek organiczny i na odwrót – najwyższy stopień bytu – byt duchowy – zawiera w sobie również pierwiastek mechaniczny. Całkowita swoboda może się uformować dopiero w czwartej warstwie bytu – w idealnej wspólnocie moralnej[23], „gdzie każdy członek wspólnoty jest już rzeczywistym celem w sobie, samoistnym nie dla siebie, lecz dla bliźniego" i gdzie „życie święci triumf pełnego zwycięstwa już nie jako życie organiczne (*bios*), ale jako życie wieczne (*zoe aionios*), obwieszczone w Ewangelii"[24]. Autor określa tę najwyższą warstwę w eschatologiczno-mistycznych terminach „wspólnoty duchów" i „Państwa Bożego"[25].

W swych rozważaniach dotyczących wspólnoty S. Hessen akcentuje poczucie odpowiedzialności za odnawianie świata. Jeśli chcemy zachować naszą wspólnotę, nasz świat, to nie możemy uchylać się od odpowiedzialności za możliwość jego odnawiania. „Włączanie tego co nowe w stary świat jest zadaniem wychowania i edukacji. Odpowiedzialność za świat jest więc odpowiedzialnością, jaką ponoszą dorośli członkowie wspólnoty za kształcenie i wychowanie, niezależnie od tego, czy usiłują się od owej odpowiedzialności uchylić, czy też świadomie ją przejmują. Świadomość owej odpowiedzialności przejawia się w takiej pedagogice, która to zadanie w pełni rozumie, czego konsekwencją jest przyjęcie przez nią w rozważaniach dotyczących wychowania i edukacji – perspektywy całości. Taką pedagogiką jest właśnie pedagogika Sergiusza Hessena"[26].

BIBLIOGRAFIA

Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, PWN, Warszawa 1964.

Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996.

Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena,* red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

[23] *Ibidem*, s. 186.

[24] S. Hessen, *O sprzecznościach…*, 174–175.

[25] *Ibidem*, s. 177.

[26] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen…*, s. 91.

Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.

Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Gajdamowicz H., *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

Skibiński R., *Kiedy człowiek podejmuje walkę czyli o działaniu we wspólnocie*, http://mateusz.pl/list/0307-skibinski.htm.

Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.*

Stępkowski D., *Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena*, SEMINARE, t. 28 * 2010, http://www.seminare.pl/28/seminare28-183.pdf. http://pl.wikipedia.org/wiki/Wsp%C3%B3lnota.

http://www.rzeczywspolne.pl/2010/01/stawrowski-wokol-idei-wspolnoty-wstep/.

Małgorzata Rosin

WYBRANE POGLĄDY SERGIUSZA HESSENA NA WYCHOWANIE A WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA HUMANISTYCZNA

1. UWAGI WPROWADZAJĄCE

Lata 30. XX w. to okres szerokiego dyskursu nad poglądami dotyczącymi wychowania. Dzięki niemu ludziom „otwierały się oczy" na odmienne punkty widzenia, dochodziło do formułowania śmiałych hipotez wychowawczych, nowych rozwiązań edukacyjnych, co w efekcie doprowadziło do przejścia od pedagogiki faktów do uogólnionych, całościowych sposobów ujmowania życia.[1]

Po II wojnie światowej rozpoczęła się w naszym kraju „budowa państwa socjalistycznego", co sprawiło, że polska pedagogika została związana z jedną tylko filozofią – marksizmem. Doprowadziło to do odcięcia pedagogiki od historii myśli edukacyjnej, europejskiej filozofii, od prywatnych i społecznych form myślenia uznanych za pedagogikę burżuazyjną, a więc wrogą socjalizmowi. Odgórne sterowanie, któremu była podporządkowana pedagogika, doprowadziło do tego, że nawet w wyższych uczelniach zanikł dyskurs, refleksja, nastąpiło przyjmowanie bez dyskusji gotowych projektów.[2]

We współczesnej literaturze następuje odwrót od tak rozumianej pedagogiki. Można spotkać się z coraz częstszym nawoływaniem do odbudowy rozbitej i zredukowanej całości myślenia pedagogicznego, o dokonanie rekonstrukcji dialogicznej relacji „pedagogiki – pedagogii". Nawołuje się do ponownego zwrócenia się ku złożoności, teoretycznej wielowariantowości w wychowaniu, co jest związane ze zdaniem sobie sprawy z wielości możliwych interpretacji wobec faktów i doświadczeń wychowawczych; dąży się do dopuszczenia do głosu różnych skal wartości, sposobów racjonalizowania rzeczywistości, kształtowania norm, kategorii pojęciowych. Postuluje się także zwrócenie ku historii i tradycji, co może doprowadzić do zderzenia prawdy historycznej z doświadczeniem własnej, współczesnej egzystencji, ale również odkrycia kontynuacji tradycji bądź możliwości jej zerwania.

---

[1] B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie A. Mońka-Stanikowa, t. 1, WSiP, Warszawa 1987.

[2] Z. Kwieciński, *Młodzież na wczesnej ścieżce adaptacji i emancypacji*, [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992; T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, cz. IV, Kielce 1996.

Powoływanie się na dzieła wielu pedagogów, tworzących w poprzednich wiekach, stanowi taką właśnie kontynuację. Chciałabym pokazać pewne podobieństwa i różnice wybranych elementów koncepcji pedagogicznej S. Hessena ze współczesną pedagogiką humanistyczną. Szczególnie zainteresował mnie aspekt karania i nagradzania w wychowaniu oraz kwestia autorytetu wychowawcy.

Pedagogika humanistyczna jest bardzo różnie rozumiana i traktowana. S. Wołoszyn uważa, że jest ona w polskiej pedagogice trzecim wielkim nurtem, obok psychologizmu (indywidualizmu) i socjologizmu pedagogicznego. Utożsamia ją z pedagogiką kultury, zwaną także pedagogiką humanistyczną lub personalizmem pedagogicznym (pedagogiką personalistyczną). Nurt ten rozwinął się jako próba przezwyciężenia jednostronności dwóch poprzednich, przeciwstawienie się pozytywistycznemu modelowi nauki i poznania. Wykazał odrębność świata humanistycznego w stosunku do zjawisk przyrodniczych oraz odmienność poznania humanistycznego w stosunku do przyrodniczego. Celem ostatecznym pedagogiki humanistycznej jest ukształtowanie osobowości ludzkiej (człowieka jako „osoby"), zaś kształcenie „nie może być tylko «instrumentem», dzięki któremu człowiek zapewnia sobie egzystencję społeczno-zawodową, lecz musi być równocześnie humanistyczną wartością samoistną, dzięki której egzystencja i życie ludzkie stają się bogate i godne"[3].

Kazimierz Sośnicki[4], dokonując podziału systemów i kierunków pedagogicznych, wyróżnił dwie odmiany teorii pedagogicznych, a mianowicie pedagogikę subiektywną i obiektywną.

Pierwsza z nich kładzie główny nacisk na psychiczną stronę wychowania i zajmuje się albo samymi procesami psychicznymi występującymi w całości wychowania (pedagogika funkcjonalna), albo rezultatami tych procesów (pedagogika humanistyczna, personalistyczna). Druga zaś opiera się na obiektywnym materiale w wychowaniu, czyli na kulturze (pedagogika kultury) lub społeczeństwie (pedagogika społeczna).

Drugą parą pojęć używanych przez K. Sośnickiego przy charakteryzowaniu kierunków w pedagogice jest naturalizm, traktujący wychowanie jako zjawisko „naturalne", analogiczne do innych zjawisk przyrodniczych oraz humanizm pedagogiczny, traktujący proces pedagogiczny jako właściwy istocie ludzkiej, spełniany w sposób świadomy i celowy, posługujący się pojęciami wartości i struktury wartości. Naturalizm i humanizm krzyżują się z subiektywizmem i obiektywizmem pedagogicznym.

Z przytoczonych rozważań K. Sośnickiego wynika, że pedagogika humanistyczna jest subiektywną teorią wychowania, charakteryzującą się humanizmem,

---

[3] S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, IBE, Warszawa 1992, s. 56.

[4] K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.

zaś pedagogika kultury, przedstawicielem której jest S. Hessen – obiektywną teorią wychowania, którą cechuje humanizm i umiarkowane urabianie. I właśnie ten humanistyczny wymiar obu koncepcji daje możliwość odnalezienia ich cech wspólnych.

Humanizm przyczynił się do przekształcenia zarówno teorii, jak i praktyki tradycyjnego wychowania poprzez wyznaczenie temu procesowi nowych celów i perspektyw. Dzięki niemu zaczęto dostrzegać w wychowanku nie tylko przyszłego poddanego, ale także człowieka, ukazano złożoną strukturę nauczania i wychowania, podkreślono potrzebę rozwijania aktywności poznawczej uczniów itp.[5]

Bardzo ważnym obszarem świata humanistycznego są stosunki międzyludzkie, gdyż w nich realizuje się człowiek jako człowiek. I nie chodzi tutaj o role i funkcje, przydatność, sprawność, umiejętność kierowania, posłuszeństwo, czy miejsce w zespole, lecz o sympatię, empatię, przyjaźń, wspólnotę i miłość[6].

Niestety, edukacja jest często w dalszym ciągu sprawowaniem władzy, manipulacją wychowankiem. Pedagogika humanistyczna „pragnęłaby przywracać człowiekowi jego podmiotową i indywidualną godność i autentyczność”[7]. Wychowanie ma tu więc charakter osobowy, przejawiający się tym, że ma miejsce w trakcie spotkania człowieka z człowiekiem. Jest „odnajdywaniem i umocnieniem w człowieku tego, co dobre, a przezwyciężaniem zła”[8]. Występując przeciwko tzw. inżynierii postępowania pedagogicznego. Jednak zarówno psychologia, jak i pedagogika humanistyczna nie wykluczają posługiwania się w procesie wychowania pewnymi określonymi technikami oddziaływań. Nie one jednak decydują o wychowawczym sukcesie, lecz jedynie mają na celu wzmocnienie wewnętrznych sił wychowanka, gdyż przede wszystkim to on ponosi odpowiedzialność za rezultaty wychowania i nikt, nawet najlepszy wychowawca nie może go w tym wyręczyć.[9]

Postawy wychowawcy, postulowane w psychologii humanistycznej, będą skuteczne w procesie wychowania jedynie wówczas, gdy są doświadczane i realizowane zarówno przez wychowawcę, jak i wychowanków. Nie mogą być jednak pozorowane czy udawane, mają być reakcjami naturalnymi i szczerymi, a nie wyuczonymi. Pominięcie którejś z nich zakłóca proces wychowawczy, a przejawianie ich tylko od czasu do czasu sprawia, że dzieci czują się manipulowane i natychmiast wytwarzają w sobie mechanizmy obronne. Takie wybiórcze

---

[5] Cz. Kupisiewicz, *Główne kategorie pedagogiki humanistycznej a praktyka szkolna,* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.

[6] B. Suchodolski, *Świat humanistyczny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.

[7] S. Wołoszyn, *Czy można zaufać humanizmowi nauki?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 3–4.

[8] B. Stokłosa, *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, UMCS, Lublin 1994, s. 58.

[9] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki , UMCS, Lublin 1994.

stosowanie tych postaw wywiera także negatywny wpływ na proces przyswajania ich sobie przez wychowawców[10]. C. Rogers uważa, że być „szczerym, uczciwym czy autentycznym oznacza jednocześnie być takim wobec siebie samego. […] Przede wszystkim trzeba być blisko swoich uczuć, by móc uświadomić je sobie. Po drugie trzeba mieć wolę podjęcia ryzyka dzielenia się nimi, takimi jakie są: wewnątrz, bez nadawania im pozorów sądów, czy przypisywania ich innym ludziom"[11].

Autorefleksja, zarówno w psychologii, jak i w pedagogice humanistycznej, dotyczy więc nie tylko dziecka, ale także wychowawcy.

Jest to także widoczne u S. Hessena, kiedy pisze on o roli autorytetu wychowawcy, podkreślając, że działanie na dziecko autorytetem nie jest wystarczające, by dziecko uznało autorytet wychowawcy. Sam wychowawca także musi się uznać autorytetem w oczach dziecka (co może być wynikiem jedynie autorefleksji), gdyż w przeciwnym razie ucieka od odpowiedzialności.

Przejdę teraz do sposobu rozumienia przez S. Hessena oraz niektórych pedagogów humanistycznych pewnych pojęć, istotnych z punktu widzenia wychowania.

2. KARNOŚĆ, DYSCYPLINA, TRESURA

Dyscyplina jest już od wielu lat bardzo ważnym tematem w rozważaniach na temat wychowania. Liczni pedagodzy, psychologowie, socjologowie, ale także politycy, prawnicy, władze szkolne zajmują się tym problemem i stosunek do niego bardzo ich dzieli.

Powszechnie uważa się, że jedynym sposobem osiągnięcia posłuszeństwa, którym mogą się posługiwać rodzice i nauczyciele, jest rygorystyczne dyscyplinowanie. Liczne badania wskazują jednak na to, że nie jest to środek skuteczny. Jeżeli dziecko jest do czegoś zmuszane, nie ma to na nie większego trwałego wpływu. Nawet jeśli się podporządkuje, robi to najczęściej ze strachu przed karą lub w oczekiwaniu nagrody.

Synonimem pojęcia „dyscyplina" jest m.in. termin „karność". Dla S. Hessena karność to swoisty rodzaj przymusu, opierający się na pewnym ustalonym porządku, dzięki czemu jest czymś porządkującym, mającym jako swój cel organizację. Jest to uzgadnianie wysiłków dla uzyskania za pomocą posiadanych środków jak największego wyniku. „Pojęcie karności związane jest przeto ściśle z pojęciem pracy i wysiłku […] Aby żyć i w życiu zwyciężać, musimy być karni. Dotyczy to zarówno poszczególnego człowieka, jak i całego społeczeństwa.

---

[10] *Ibidem.*

[11] C.R. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1992, s. 126–128.

Będąc uzgadnianiem wysiłków, karność z natury rzeczy wymaga władzy. Człowiek karny panuje nad samym sobą”[12]. Karnością jest przesycony u S. Hessena okres heteronomii, etap przezwyciężania przymusu siły (obecnego w anomii) przez autorytet.

Thomas Gordon, jeden z przedstawicieli humanistycznego nurtu w psychologii, poświęcił w swej pedagogii dużo miejsca sprawie funkcjonowania dyscypliny[13]. Stwierdza on, że istnieje znacząca różnica pomiędzy rozumieniem słów „dyscyplina” i „dyscyplinowanie”. Ze słowem „dyscyplina” wiążą się takie pojęcia, jak porządek, organizacja, współdziałanie, wiedza, zasady, przepisy, uwzględnianie racji innych. Natomiast słowami spokrewnionymi z czasownikiem „dyscyplinować” są: „rygor”, „panowanie”, „kierowanie”, „ograniczanie”, „przeszkadzanie”, „podporządkowywanie”. Każde z tych pojęć oznacza określony rodzaj kontroli. Każde obejmuje użycie władzy.

Można więc zauważyć, że „karność” dla S. Hessena jest tym samym co „dyscyplina” dla T. Gordona. Obaj autorzy zwracają też uwagę na niebezpieczeństwa, wynikające z niezrozumienia tych pojęć.

S. Hessen uważa, że błędem jest utożsamianie karności z tresurą. Karność bowiem dotyczy ludzi wolnych, którzy dysponują własną wolą i kierują się w swoich poczynaniach rozumem, podczas gdy tresura odnosi się do zwierząt. „Tak oto karność zostaje uznana za cechę jednostek działających wspólnie w sposób zorganizowany. I choć w takich sytuacjach dążenie do osiągnięcia lepszych wyników wiąże się z podporządkowaniem jednych drugim, to przecież owo podporządkowanie nie pozbawia ludzi woli, a zarazem narzuca kierowanie się wskazaniami rozumu”[14]. S. Hessen jest bowiem przekonany, że karność jest podporządkowana wyższemu celowi, któremu służą zarówno podwładni, jak i władza. Wszystkich więc: i podporządkowanych, i mających władzę zrównuje wobec tego wyższego celu. Tak więc podporządkowany nie służy temu, kto władzę posiada. Ten ostatni zaś nie może jej użyć jedynie dla niej samej, gdyż władza nie jest celem, ale jedynie środkiem w dążeniu do wyższego celu. To samo dotyczy podporządkowania. Dlatego karność rozumiana w ten sposób nie oznacza nierówności.

S. Hessen uważa, że „pojęcie karności związane jest […] ściśle z pojęciem pracy i wysiłku. Praca wymaga bowiem niezbędnie karności: aby żyć i w życiu zwyciężać, musimy być karni. […] Będąc uzgadnianiem wysiłków, karność z natury rzeczy wymaga władzy”[15].

---

[12] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, przekład A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 100.

[13] T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, PAX, Warszawa 1997.

[14] S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997, s. 39.

[15] S. Hessen, *Podstawy pedagogik*i, s. 100.

Tabela 1. Różnica między karnością i tresurą wg S. Hessena

Karność	Tresura
Ma zastosowanie u ludzi. Daje możliwość przejawiania inicjatywy. Odwołuje się do własnej woli i rozumu podwładnych. Pozostawia podwładnym inicjatywę, wskazując zadanie, a pozostawiając im wybór środków i sposobów działania Podwładny jest odpowiedzialny za wykonanie zadania, choć w mniejszym stopniu niż przełożony – względna równowaga władzy. Istnieje cel wyższy, któremu służą zarówno władza jak i podwładni.	Stosuje się do rzeczy. Wymusza proste zachowania. Działa za pomocą siły zewnętrznej i wzbudzania lęku. Brak równowagi między władzą a przedmiotem władzy: podwładny traktowany jak przedmiot, narzędzie do spełniania jednostronnych oczekiwań. Jest ślepym posłuszeństwem przedmiotu względem swojego pana.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Hessen, *Dzieła wybrane*, Wydawnictwo Akademickie. „Żak", Warszawa 1997.

Tak więc karność różni się według S. Hessena od tresury przysługującą jej wolnością. „Wielką pokusą wszelkiej władzy jest lekceważenie osobowości tych, którzy podlegają karności, postępowanie z nimi, jak gdyby byli tylko po prostu rzeczami, nie mającymi własnej woli i rozumu. Istotnie, jeśli karność jest nie do pomyślenia bez władzy, a posłuszeństwo władzy nie jest bezwzględnie zabezpieczone, dopóki podwładni mają jeszcze własne poglądy i własne dążności, to czy nie lepiej odebrać im wolę i rozum i nie uniemożliwić w ten sposób wszelkie sprzeciwianie się rozkazom władzy? Tak sądzi wielu, zapominając, że człowiek nie ma siły pozbawić drugiego człowieka woli i rozumu"[16].

S. Hessen uważa więc, że nie wolno utożsamiać karności ze ślepym posłuszeństwem. Jeśli jest tak rozumiana, wywołuje to konflikty między władzą i podwładnymi. Podlegający bowiem karności poddają się jej jedynie z obawy, a kiedy tylko mogą, próbują władzę zlekceważyć lub obejść.

Tak więc karność służy dobru wspólnemu. Tresura służy dobru prywatnemu, egoistycznemu. Nie służy interesowi sprawy, lecz władcy. Demoralizuje zarówno podwładnych, jak i władzę, znosi odpowiedzialność. „W ten sposób karność pozbawiona wolności niweczy samą siebie"[17].

Według T. Gordona celem kontrolujących jest uzyskanie pozycji, z której będą mogli oni decydować o kontrolowanych, zapanować nad nimi, zmusić ich do czegoś. Najczęściej kontrolujący uzasadniają konieczność dyscyplinowania tym, że mają więcej wiedzy i doświadczenia i wiedzą lepiej, co jest słuszne i dobre dla kontrolowanego. I jak S. Hessen – T. Gordon twierdzi, że często jest tak,

[16] *Ibidem*, s. 101–102
[17] *Ibidem*, s. 102

że kontroluje się przez dyscyplinowanie nie dla dobra dziecka, lecz dla własnego dobra, w celu zaspokojenia własnych potrzeb i uczuć.

T. Gordon wyróżnia dwa rodzaje dyscypliny. Pierwszy to dyscyplina zewnętrzna, zastosowana lub nałożona przez kogoś z zewnątrz; jest to kontrolowanie przez innych. Drugi rodzaj dyscypliny pochodzi z wewnątrz, jest „samoustanowione", mamy tu więc do czynienia z samokontrolą.

Nie można przecenić roli samodyscypliny i nie ma sporów między pedagogami i psychologami, że jej wykształcenie u ludzi jest bardzo pożądane. Różnice zdań dotyczą sposobów, za pomocą których można to osiągnąć.

Przeważnie rodzice i nauczyciele reprezentują pogląd, że dzieci automatycznie rozwiną w sobie wewnętrzną kontrolę jako bezpośredni skutek kontroli zewnętrznej, zastosowanej przez wychowawców. Liczne badania wykazują jednak, że dzieci dyscyplinowane przez dorosłych nie staną się automatycznie zdyscyplinowanymi dorosłymi. Jest prawdą, że ostre karanie może sprawić, że dziecko stanie się posłuszne, bojaźliwe i uległe. Jednak nie doprowadzi to do rzeczywistej samodyscypliny. Samozdyscyplinowanymi młodymi ludźmi mogą stać się tylko ci, którzy uzyskali znaczną wolność osobistą, gdyż dano im szansę, by mogli podejmować swoje własne decyzje. Dzieci jedynie wówczas uczą się kontrolować i ograniczać zachowania, które dorośli odczuwają jako przeszkadzające, jeśli mają szansę uczestniczyć w ustalaniu reguł i ograniczeń.[18]

Widać tu znaczącą różnicę między poglądami obu autorów. Wynika ona niewątpliwie z przyjęcia przez nich odmiennej koncepcji człowieka. T. Gordon postuluje współpracę z dzieckiem i liczenie się z jego potrzebami od chwili urodzenia. Dziecko w jego ujęciu powinno mieć wpływ na to, co się z nim dzieje, co robi, w jaki sposób się rozwija. Im starsze dziecko, im bardziej samodzielne, tym większe jest pole jego wolności, a zarazem odpowiedzialności za własne czyny. Młody człowiek ponosi konsekwencje własnych wyborów i dzięki temu sam jest w stanie postawić sobie ograniczenia.

Powstaje ważne pytanie, czy zgodnie z przekonaniami S. Hessena jest możliwe wychowanie do wolności, kiedy uczeń nie jest wolny, ponieważ to nauczyciel stawia przed nim cele, które nie są celami ucznia, zostawiając mu jedynie niewielki margines swobody w zakresie doboru środków? Poglądy T. Gordona są natomiast zgodne z postulatem S. Sztobryna, który pisze, że chodzi tu „o taką pozytywną wolność, która we wszystkich etapach wypływając z podmiotu byłaby w coraz mniejszym stopniu ograniczona przez czynniki zewnętrzne, stosownie do osiągania przez osobowość coraz większej złożoności i realizowania coraz wyższych wartości"[19].

---

[18] T. Gordon , *Wychowanie…*, s.103–105.

[19] S. Sztobryn , *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena,* „Studia Filozoficzne" 1983, nr 11.

3. AUTORYTET

Zawsze podczas dyskusji o dyscyplinie pojawia się pojęcie „autorytet". Rzecznicy surowej dyscypliny formułują ostre ostrzeżenia, że „bez autorytetu będzie nieuchronny chaos i nieporządek oraz zamieszanie we wszystkich ludzkich stosunkach"[20].

Poglądy S. Hessena na autorytet są w wielu momentach zbieżne ze sposobem rozumienia autorytetu przez pedagogów humanistycznych, według bowiem tego autora „Autorytetem jest władza, której poddajemy się nie przez prosty przymus (jawny lub ukryty), lecz przez pewnego rodzaju dobrowolne uznanie. W poddaniu się autorytetowi jest już czynnik oceny pozytywnej, czego nie ma w poddaniu się prostej sile. Sile poddaję się, ponieważ nie mogę się nie poddać. Przeciwko autorytetowi mogę wystąpić i jeśli mimo to poddaję mu się, to dlatego, że uważam to za swoją powinność. Dlatego w autorytecie jest już czynnik dobrej woli, czyli wolności. Ale, z drugiej strony, właściwej wolności jeszcze tu nie ma: mimo wszystko podlegam cudzemu poglądowi i cudzemu zdaniu przyjmując je na wiarę, jakby jakieś z zewnątrz nadane mi prawo"[21].

Hessen uważa, że sile nie można się nie poddać. Ale godną rzeczą jest poddanie się zdaniu osoby, którą człowiek ceni, która posiada jego uznanie. Podkreśla, że jeśli każemy dzieciom robić coś, a sami postępujemy inaczej, to będzie to oddziaływanie jedynie siłą. Natomiast jeśli postępujemy zgodnie z tym, co mówimy i czego oczekujemy od dziecka – nasze wymagania będą rzeczywistością. To samo jest z brakiem konsekwencji: dziś zabraniam, jutro pozwalam – to wprowadza chaos i brak poczucia bezpieczeństwa u dzieci.

Znaczenie autorytetu polega na tym, że jest on koniecznym stopniem pośrednim pomiędzy siłą zewnętrzną, której dziecko się podporządkowuje, a „wolnym podporządkowaniem się wewnętrznemu prawu obowiązku. […] Uczniowie muszą mieć wyraźną świadomość tego, że stawiane im wymagania nie są kaprysem nauczycieli dzierżących władzę, lecz podmiotową koniecznością wynikającą z faktu współżycia […] w szkole powinien panować duch prawa, powinna ona stanowić nie nieograniczony despotyzm przełożonego, lecz jak gdyby praworządne społeczeństwo w miniaturze"[22].

S. Hessen przestrzega, że „autorytet wznosi się ponad przymus siły, nie może wychowanka zniewalać, przytłaczać go swą potęgą i w ten sposób pozbawiać go indywidualności i oryginalności, odwrotnie, szanując osobowość ucznia, powinien wskazywać mu drogę ku pełnej wolności"[23]. Konieczne jest więc przepojenie

---

[20] J. Dobson, *The strong-willed child*, [w:] T. Gordon, *Wychowanie…*, s. 14.

[21] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 136.

[22] *Ibidem*, s. 196.

[23] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 195–218 za: K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela: Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.

autorytetu rozumem. Oderwany od rozumu, głoszący posłuszeństwo jako najważniejszy uczniowski obowiązek, wyradza się we władzę mechaniczną i uzyskuje jedynie mechaniczne podporządkowanie.

Odwoływanie się do autorytetu jest korzystne, ponieważ często wzięcie pod uwagę zdania innego człowieka ułatwia nam życie, gdyż nie musimy każdej rzeczy rozwiązywać sami, rozpraszać się na drobiazgi, nie dotrzeć do rzeczy głównej, istotnej.[24]

Mieczysław Łobocki[25], jeden z przedstawicieli pedagogiki humanistycznej, uważa, że nie można mówić o autorytecie poza układem relacji międzyosobniczych, co oznacza, że autorytet nie jest wartością samą w sobie. Stanowi wartość zależną od innych osób, takich, które uznają drugiego człowieka za godnego podporządkowania mu się. Bez tego uznania i gotowości do podporządkowania się autorytet nie istnieje. Wynika z tego, że trudno jest posiąść autorytet na stałe – może on ulec umocnieniu, osłabieniu, może także całkowicie zaniknąć. Nie można także być autorytetem dla siebie samego. „Tak więc o tym, czy ktoś rzeczywiście cieszy się autorytetem, decyduje osoba (osoby) mająca dla niego uznanie i skłonna dostosować się do jego wymagań”[26].

Thomas Gordon przypisuje autorytetowi przynajmniej cztery znaczenia[27]:

1. Autorytet oparty na doświadczeniu, czyli na wiedzy, wykształceniu, zdolnościach, mądrości człowieka.

2. Autorytet oparty na pozycji i tytule. Obejmuje on uznanie dla stanowiska, funkcji, obowiązku czy odpowiedzialności osoby lub grupy osób. Taki autorytet ma np. nauczyciel przekazujący uczniom wiedzę czy polecający wykonać określone zadanie. Można go także nazywać desygnowanym lub legitymizowanym, gdyż aby mógł on funkcjonować w stosunkach międzyludzkich, musi być uznawany i akceptowany.

3. Autorytet oparty na nieformalnych umowach, które ludzie zawierają w codziennych interakcjach.

4. Autorytet wypływający z władzy. Pochodzi on od osoby, która ma władzę nad innymi, która kontroluje, panuje, zmusza, łamie wolę innych, skłania innych, żeby coś zrobili. To o nim się myśli, gdy mówi się, że rodzice i nauczyciele potrzebują autorytetu i muszą go wyćwiczyć, że życzą sobie, żeby dzieci czuły respekt przed autorytetem dorosłych, gdy mówi się o upadku autorytetu, kiedy chce się, by dzieci były posłuszne autorytetom, gdy uskarża się, że „dzieci powstają przeciwko autorytetom”.

Te cztery formy autorytetu w różny sposób oddziałują na dzieci.

---

[24] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 136.

[25] M. Łobocki, *Autorytet w wychowaniu,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 9, s. 5–9.

[26] *Ibidem*, s. 6.

[27] T. Gordon, *Wychowanie…*, s. 34–43.

Autorytet wynikający z doświadczenia jest wysoko ceniony. Wielu ludzi, w tym także dzieci, czuje respekt dla ludzi z doświadczeniem – uczy się od nich, szuka ich rady, posługuje się ich przykładami. W przypadku dzieci można zaobserwować nawet przecenianie tego autorytetu (np. małe dzieci uważają, że ich rodzice wiedzą wszystko).

Dzieci najczęściej respektują także autorytet, który wypływa z powszechnie zrozumiałych obowiązków, reguł i funkcji zawodowych dorosłych.

Autorytet wynikający z umów jest uznawany zawsze wtedy, gdy są one dwustronne, tzn. warunki umowy są ustalone przez obie strony i odpowiadają na potrzeby obu stron.

Najczęściej dzieci nie respektują autorytetu wypływającego z władzy. Nie ceni się nauczyciela, który krzyczy i używa władzy, by zmusić do tego, czego nie chce się robić. Można się go bać, ale nie darzy się go szacunkiem.

M. Łobocki[28] także wyróżnia kilka rodzajów autorytetu. Pisze on mianowicie o autorytecie wyzwalającym, który sprawia, że wychowawca cieszący się nim ma inspirujący i konstruktywny wpływ na wychowanków, motywując ich do podejmowania samodzielnych działań oraz wzrostu poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Jego przeciwieństwem jest autorytet ujarzmiający, będący wynikiem wygórowanej ambicji i żądzy władzy, bezwzględnie podporządkowujący sobie wychowanków poprzez zastosowanie wobec nich zewnętrznego przymusu. Łobocki wymienia także autorytet wewnętrzny, czyli fakt dobrowolnego podporządkowania się danej osobie ze względu na odczuwane w stosunku do niej podziw i uznanie oraz autorytet zewnętrzny, który wynika z formalnego podporządkowania sobie innych ze względu na stanowisko w hierarchii władzy lub funkcję.

Autor uważa, że z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej pożądany byłby autorytet wyzwalający i wewnętrzny. Ujarzmiający jest wychowawczo szkodliwy, natomiast zewnętrzny niezbyt skuteczny wychowawczo.

Czy wobec tego należy czy też nie powinno się używać autorytetu? Gordon twierdzi, że szkodliwe jest bycie autorytarnym, co oznacza posługiwanie się władzą, natomiast dla stosunków dorosły - dziecko korzystne jest posługiwanie się pozostałymi rodzajami autorytetu, gdyż oznaczają one skuteczne i konstruktywne metody wpływu na dzieci. Natomiast za pomocą autorytetu władzy dzieci są kontrolowane i dyscyplinowane, co wywołuje ich bunt i opór i jest przez to nieskuteczne.

Także Łobocki twierdzi, że w wychowaniu autorytet ma znaczącą rolę. Uważa on, że pojęcia „autorytetu", „swobody", czy „wolności" nie są przeciwstawne. Przeciwnie, wzajemnie się one uzupełniają i pozostają ze sobą w równowadze. Powtarza on za R. Myhre[29] że autorytet, który wyklucza wolność wychowanków byłby jedynie czysto zewnętrznym przymusem, a wolność ich, nie ograniczona

---

[28] Por. M. Łobocki, *Autorytet…*

[29] R. Myhre, *Autoritåät und Freiheit in der Erziehung,* Stuttgart 1991, s. 47 i n.

autorytetem wychowawcy – jawnym przejawem samowoli. Powołuje się także na K. Horney i H. A. Müller mówiąc, że władza przysługująca wychowawcy nie jest tożsama z autorytetem, że jej nadużycie pozbawia wychowawcę autorytetu.[30]

Łobocki również, tak jak i Gordon zdecydowanie odcina się od utożsamiania przez niektórych pedagogów pojęcia autorytet z przejawianiem postawy autorytarnej, twierdząc, że postawa taka jest możliwa tylko w przypadku autorytetów ujarzmiającego i zewnętrznego. Uważa, że na prawdziwy autorytet trzeba zasłużyć i że jest to niezwykle ważne zadanie dla tych, którzy chcą, by ich praca sprzyjała aktywności, samodzielności i odpowiedzialności dzieci i młodzieży a także by umożliwiała im korzystanie z wiedzy i doświadczeń nauczycieli i wychowawców.

Zarówno Hessen, jak i przedstawiciele pedagogiki humanistycznej zwracają uwagę, że autorytet ma siłę oddziaływania, jeśli w podporządkowaniu się mu istnieje dobrowolność. Dla Hessena jednakże autorytet jest etapem koniecznym, podczas gdy dla Gordona i Łobockiego – pożądanym. Hessen twierdzi, że nauczyciel musi także sam dla siebie być autorytetem. Współcześni pedagodzy humanistyczni uważają, że nie można być autorytetem dla samego siebie.

Wszyscy omawiani autorzy twierdzą, że dziecko podporządkuje się autorytetowi, jeśli dorośli będą postępowali tak, jak mówią i jak oczekują tego od dziecka. Jeśli nie będą „świadkami głoszonych przez siebie wartości", w dziecku wzbudzi się bunt i opór, będzie kontestowało polecenia, nakazy i zakazy.

4. KARANIE I NAGRADZANIE

W pedagogice tradycyjnej uważa się, że rodzice mają prawo i obowiązek karać swoje dzieci. Znany autor podręczników dla rodziców, James Dobson pisze: „Gdy dziecko przejawia uparty bunt, lepiej wygoń go z niego – pamiętaj o tym, że ból ma niezwykle oczyszczające właściwości" i dalej: „Lekkie uderzenie po rękach, czy pojedynczy klaps w pupę powinny wystarczyć do powiedzenia: >Musisz słuchać, gdy mówię nie<. Dzięki swojej wytrwałości staniesz się przywódcą, któremu dziecko jest winne posłuszeństwo"[31].

Nie wszyscy jednak autorzy są zwolennikami stosowania kar w wychowaniu. B. F. Skinner, znany na całym świecie badacz zachowań, stwierdził: „Wychowanie przez kary, które bywa wykorzystywane przez policję, nauczycieli, rodziców lub partnerów małżeńskich, prowadzi do dobrze znanych następstw: 1. ucieczek (w szkole nazywanych wagarami); 2. przeciwnatarcia (np. wandalizmu w szkole) i 3. apatii – gniewnego odwrotu. Bezpośrednim skutkiem wystąpienia przeciw

---

[30] K. Horney, H.A. Müller, *Schule und Disziplin,* Güterlock 1964, s. 29.

[31] J. C. Dobson, *Zmęczonym rodzicom, czyli o tym, jak radzić sobie z trudami wychowania dzieci*, Wydawnictwo RODZINNY KRĄG, Warszawa 1993, s. 84–86.

zasadzie stosowania kar powinno być wezwanie do nauczycieli, by rozwinęli inne metody kontroli nad uczniami, które dawałyby długotrwałe skutki”[32].

S. Hessen uważa, że kara jest immanentnym elementem przymusu w wychowaniu, lecz jest przeciwnikiem wymuszania posłuszeństwa nieustannym nadzorem, ciągłymi nakazami i zakazami. „Autorytet władzy, nie przesiąknięty wyższą niż on sam zasadą, wymuszał posłuszeństwo dla siebie czysto mechanicznymi środkami nagród i kar”[33].

Twierdzi, że dużo łatwiej jest mechanicznie ukarać dziecko, nad którym ma się władzę niż zapobiec złemu postępkowi. „Mechaniczna ze względu na swe pochodzenie kara doznaje losu wszelkiego mechanizmu: kryje w sobie zasadę swego wewnętrznego rozkładu. Będąc powtarzana, traci siłę swego oddziaływania na wychowanka, sprowadza przyzwyczajenie i obojętność. Wyradzając się przy częstym jej używaniu w środek czysto mechanicznego wymuszania postępków, z którymi wychowanek nie zgadza się, kształci w uczniu obłudę, kłamliwość i kompromisowość. […] biorąc objawy za przyczynę, teoria pedagogiczna [ryczałtowo odrzucając kary – M.R.] zamyka oczy na zagadnienie wielkiej wagi i pozostawia bez wskazówek praktykę wychowania, która zawsze korzystała, korzysta i będzie korzystała z kary, bez względu na to, cokolwiek przeciwnego będzie twierdziła teoria”[34].

Nawet naturalna kara jest karą, czyli świadomą reakcją wychowawcy na złe postępowanie dziecka, reakcją wywierającą przymus. Na stopniu anomii wychowawca powinien karać tak, jakby to nie on karał, lecz sama przyroda (kara naturalna).

Kara jest taka, jakie jest wychowanie. Tam, gdzie wychowanie jest pozbawione twórczości, przyjmuje formę czysto mechaniczną. Na etapie heteronomii, w praworządnym współżyciu, osiąga formę aktu prawnego. Autor powtarza za Heglem, że kara jest „czcią przestępcy”, służy bowiem ochronie prawa m.in. przestępcy, gdyż osądza niewłaściwy czyn.

S. Hessen zastanawia się także, jakie warunki musi spełnić kara, by miała ona wartość wychowawczą. Twierdzi, że kara nie powinna być, jako akt prawny, bezpośrednią reakcją na postępek ucznia. Powinna być wymierzona po uzyskaniu wszelkich wyjaśnień, bezstronnej analizy postępku. Nie powinna także obrażać winnego. Osoba wymierzająca karę powinna mieć autorytet u ukaranego. Musi występować wzajemne zaufanie między uczniami a nauczycielem (przy dobrych relacjach nawet łagodna kara spełni swoje zadanie). Powinna być prerogatywą sądu koleżeńskiego. S. Hessen jest zdecydowanym przeciwnikiem kary cielesnej, kar psychicznych, obrażających osobowość ucznia, uważa je za wstrętne.

Ten pogląd S. Hessena, dotyczący sposobu stosowania kary, jest wspólny z poglądami pedagogów humanistycznych. Thomas Gordon, obok wymienienia

---

[32] B. Skinner, *Newsletter of the Committee to End Violence Against the Next Generation*, za: T. Gordon, *Wychowanie…*, s. 15.

[33] S. Hessen , *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Dzieła wybrane*, s. 197.

[34] *Ibidem*, s. 198.

trudnych warunków, jakie muszą spełniać kary i nagrody, by być skutecznymi, zwraca szczególną uwagę na skutki stosowania zbyt restrykcyjnych, często nie zrozumiałych dla dziecka kar. Podkreśla zdolność dzieci do uczenia się na modelu – dzieci bite będą agresywne w stosunku do swoich rówieśników oraz własnych dzieci czy współmałżonków.

T. Gordon podkreśla także, że w miarę dorastania dzieci władza kontrolujących staje się coraz mniejsza i bardzo często władcy czują się zagrożeni przez kontrolowanych. „Władza tłumi twórczość i produktywność, jest szkodliwa dla zdrowia i zmniejsza dobre samopoczucie zarówno kontrolujących jak i kontrolowanych. Władza wytwarza siłę, która ją ostatecznie zniszczy czy przejmie. Władza tłumi kreatywność, niszczy zaufanie, przyjaźń, bliskie kontakty i miłość. Władza pęta kontrolujących w taki sam sposób, w jaki z kontrolowanych czyni niewolników”[35].

Jest więc rzeczą niezbędną, by znaleźć alternatywy dla używania autorytetu opartego na władzy. Chodzi tu o takie sposoby oddziaływań, które doprowadzą do odwagi, autonomii i samodyscypliny.T. Gordon wypracował szereg takich alternatyw dla tradycyjnego nagradzania i karania.

Zarówno Hessen, jak i pedagodzy humanistyczni stają więc w opozycji do tradycyjnego nagradzania i karania. Chcieliby oni znaleźć takie sposoby wychowania, które w znacznej mierze wyeliminowałyby stosowanie kar.

5. PODSUMOWANIE

Nadzieja S. Hessena, że dzieci pogodzą się i podporządkują autorytetowi opartemu na władzy (czy to nauczyciela, czy grupy rówieśniczej) w moim przekonaniu jest jedynie życzeniem. Dzieci bardzo szybko wykształcają w sobie wiele sposobów radzenia sobie z władzą. Wytwarzają mechanizmy obronne, którymi są: walka, ucieczka i podporządkowanie. Walka wywoła najprawdopodobniej zastosowanie silniejszych kar, podporządkowanie skłoni dorosłych do mniej ostrej dyscypliny.

Większość rodziców i nauczycieli chciałoby mieć na swoje dzieci mocny, pozytywny wpływ. Używając jednak karzącej dyscypliny, pozbawiają się możliwości konstruktywnego wpływu. „Używając władzę tracisz wpływ”. Surowa, karząca dyscyplina niszczy pozytywne uczucia w stosunku do kontrolerów.

Posłuszeństwo dla autorytetu jest uważane przez wielu pedagogów, rodziców i nauczycieli za główną cnotę, którą należy wykształcić w dziecku. Coraz częściej jednak krytykuje się to tradycyjne przekonanie. Amerykański psycholog, C. P. Snow doszedł do wniosku, że: „Długa, ponura historia człowieczeństwa dowodzi, że w imię posłuszeństwa popełniono więcej straszliwych zbrodni niż w imię rebelii”[36].

---

[35] T. Gordon, *Wychowanie…*, s. 123.

[36] C. P. Snow, *„Either-Or”*, [w:] T. Gordon, *Wychowanie…*, s. 124.

Ludzie, którzy mają skłonności do posłuszeństwa, są jedynie wykonawcami życzeń innych osób i nie czują się odpowiedzialni za własne działanie. Zostało to w sposób jednoznaczny udowodnione w klasycznym eksperymencie psychologów Stanleya Milgrama i jego kolegów na uniwersytecie Yale w latach 60[37]. Wyniki tego eksperymentu przeczą tezie, że samokontrola i poczucie odpowiedzialności można wykształcić u dzieci, jeśli są one nauczone bycia posłusznymi. S. Milgram sformułował wniosek przeciwny: posłuszeństwo autorytetowi prowadzi do zanikania samokontroli i samoodpowiedzialności.

S. Hessen jest przedstawicielem aksjologicznego nurtu pedagogiki kultury w wychowaniu. Określa **wolność** jako pozytywny, twórczy proces, który polega na podejmowaniu przez jednostkę obowiązków z własnej woli, podporządkowywaniu się, „własnemu, wewnętrznemu prawu osobowości w miarę nasiąkania wartościami ponadosobowymi"[38]. Uważa, że istotną rzeczą w procesie dochodzenia do wolności jest samowychowanie, które rozumie jako „proces duchowy, pozaspołeczny, interakcyjny, w którym jednostka przestaje być biernym obiektem oddziaływań zewnętrznych, stając się czynnym podmiotem zabiegów autoformacyjnych. Tak ujęte samowychowanie, w warstwie kultury, przyjmuje charakter wykształcenia. Z perspektywy tej warstwy celem wykształcenia człowieka jest włączenie go do kultury, by mógł stać się autonomiczną osobowością, to znaczy istotą obdarzoną samowiedzą i wolnością.

Atrybutem autonomii jest poddanie się przez jednostkę własnemu rozumowi i konsekwencji własnego działania oraz krytyczne ustosunkowanie się tak do samego siebie, jak i do otoczenia"[39].

Mam jednak wątpliwości, czy po wielu latach nawet delikatnego urabiania jednostka będzie w stanie rzeczywiście stać się wolną, a nie podporządkowaną, posłuszną. Czy przyzwyczajona do tego, że dorosły jest za nią bardziej odpowiedzialny niż ona sama za siebie – będzie chciała rzeczywiście wziąć odpowiedzialność za samą siebie we własne ręce.

BIBLIOGRAFIA

Dobson J. C., *Zmęczonym rodzicom, czyli o tym, jak radzić sobie z trudami wychowania dzieci*, Wydawnictwo Rodzinny Krąg, Warszawa 1993.

Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, PAX, Warszawa 1997.

---

[37] S. Milgram, *Badanie posłuszeństwa*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Wydawnictwo „Czytelnik", Warszawa 1978, s. 83–103.

[38] B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 112.

[39] *Ibidem*, s. 113.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, przekład A. Zieleńczyk, wybrał i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, za: K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela*: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.

Horney K., H. Müller A., *Schule und Disziplin*, Güterlock 1964.

J. Dobson, *The strong-willed child*, za: T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, PAX, Warszawa 1997.

Kupisiewicz Cz., *Główne kategorie pedagogiki humanistycznej a praktyka szkolna*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2.

Kwieciński Z., *Młodzież na wczesnej ścieżce adaptacji i emancypacji*, [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.

Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, cz. IV, Kielce 1996.

Łobocki M., *Autorytet w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1994, nr 9.

Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.

Milgram S., *Badanie posłuszeństwa*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, „Czytelnik", Warszawa 1978.

Myhre R., *Autorit*ät und Freiheit in der Erziehung, Stuttgart 1991.

Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór i oprac. A. Mońka-Stanikowa, t. 1, WSiP, Warszawa 1987.

Psychologia humanistyczna a wychowanie, red. M. Łobocki, UMCS, Lublin 1994.

Rogers C. R., *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „ Impuls", Kraków 1992.

Skinner B., *Newsletter of the Committee to End Violence Against the Next Generation*, za: T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, PAX, Warszawa 1997.

Snow C. P., *„Either-Or"*, za: T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, PAX, Warszawa 1997.

Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.

Stokłosa B., *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, UMCS, Lublin 1994.

Suchodolski B., Świat humanistyczny, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2.

Sztobryn S., *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 11.

Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" Impuls, Kraków 2010.

Wołoszyn S., *Czy można zaufać humanizmowi nauki?*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 3–4.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, IBE, Warszawa 1992.

ANEKS 1. KALENDARIUM TWÓRCZOŚCI SERGIUSZA HESSENA[1]

Lista najważniejszych prac Sergiusza Hessena została sporządzona przez samego Autora, a następnie w późniejszych latach została uzupełniona przez Marię Hessenową – wdowę po nim. Bibliografię tę po raz pierwszy w Polsce opublikowano jako dodatek do drugiego wydania książki S. Hessena pt. *Struktura i treść szkoły współczesnej* (Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1959). Autor opracował ten wykaz wkrótce po wojnie – niestety, wobec zniszczenia własnych zbiorów bibliotecznych podczas Powstania Warszawskiego – przytaczał tytuły swych prac i ich adresy bibliograficzne prawie wyłącznie z pamięci. W poniższym wykazie prac S. Hessena starano się uściślić zapisy na podstawie dokonanych uprzednio zestawień i ewentualnie wprowadzić także uzupełnienia. Wiele jednak książek i artykułów S. Hessena, drukowanych w różnych czasopismach polskich i zagranicznych (por. w bibliografii informacje po poz. 12 i po poz. 82), nie było dostępnych. Dlatego nie zawsze można było opisać losy wydawnicze poszczególnych prac w kolejności chronologicznej i z pełnymi datami.

W przypadkach, gdy dotarcie do tekstów nie było możliwe, pozostawiono zapis według autobibliografii, dodając niekiedy brakujące, a przypuszczalne elementy opisu.

1908

[Przekład:] Rickert H., *Filosofija istorii. Pieriewod s niemieckogo s priedislowiem awtora k russkomu izdaniju*, Petersburg 1908, s. XV, 154.

1909

1. *Aleksander Hercen*, [w:] *Vom Messias*, Lipsk 1909.

2. *Indivduelle Kausatitat. Studien zum transzendentalen Empirismus*, Berlin 1909, s. XI, 151 („Kantstudien". Erganzungshefte nr 15).

1910

3. *Logos* [Artykuł wstępny, redakcyjny], „Logos. Mieżdunarodnyj jeżegodnik po filosofii kultury. Russkoje izdanije" (Moskwa) 1910, nr 1.

---

[1] Opracowano na podstawie: S. Hessen, *Dzieła wybrane*, wybór i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997; idem, *Studia z filozofii kultury,* wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył A. Walicki. PWN, Warszawa 1968; S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994.

Przekł. niem. [skróc.]: *Logos*, „Logos. Internationale Zeitschrift fur Philosophie der Kultur" (Tubingen) T. 1: 1910, z. 1, s. I–IV.

4. *Mistika i mietafizika*, „Logos. Mieżdunarodnyj jeżegodnik po filosofii kultury. Russkoe izdanije" (Moskwa) 1910, nr 1.

Przekł. niem.: *Mistik und Metaphysik*, „Logos. Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur". (Tubingen) T. 2: 1911/1912, z. 1, s. 92–112.

5. *Politiczeskija idieja żirondistow*, „Russkaja Mysl" (Moskwa), R. 31: 1910, nr 10 [cz. 2], s. 32–62; toż: Moskwa 1917.

1911

6. [Przekład i wstęp:] Bergson H.: *Wriemja i swoboda woli*, Moskwa 1911.

7. [Przekład:] Meyerson E.: *Tożdiestwo i riealnost'*, Petersburg 1911.

8. [Przekład i wstęp:] Rickert H.: *Nauka o kulturie i nauka o prirodie*, Petersburg 1911.

9. [Recenzja:] Meyerson E.: *Identite et realite*, 1908, „Woprosy Filosofii i Psichologii" (Moskwa) R. 22: 1911, nr 107, s. 215–227.

1912

10. *Filosofija nakazanija.* „Logos. Mieżdunarodnyj jeżegodnik po filosophii kultury. Russkoe izdanije". (Moskwa) 1912/1913 nr 1/2, s. 183–232.

Przekład. niem.: *Dit Philosophie der Strafe* „Logos. Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur" (Tubingen) T. 5: 1914/1915, z. 2, s. 173–218.

1915

11. *Idieja nacyi.* W: *Woprosy mirowoj wojny. Sbornik statiej.* Pietrograd 1915, s. 562–589.

Również w latach 1909–1917 Sergiusz Hessen napisał szereg recenzji, przeglądów, felietonów dotyczących książek na temat filozoficznych kierunków w następujących wydawnictwach: w gazecie „Riecz" (pod pseudonimem „Sergius"), czasopismach „Logos. Russkoje izdanije" (1910–1914); pod kryptonimem: S.G. „Logos" (Tubingen), „Siewiernyje Zapiski" (1913–1916), „Biblotiekar" (1915); pisał także popularne broszury (w 1917 r.): *Swoboda i discyplina*, *Politiczeskaja swoboda i socyalizm.*

1919

12. *Czto takoje trudowaja szkoła.* „Żurnal Ministierstwa Proswieszczenija" (Omsk) 1991, nr 1.

1923

13. *Frebel i Montiessori. (Oczerk filosofskoj tieorii igry).* „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) T. 1: 1923/1924, nr l, s. 8–42.

Jest to nieco zmieniony rozdz. 3 książki *Osnowy piedagogiki,* Berlin 1923.

Przekł. niem.: *Frobel und Montessori. Versuch einer philosophischen Theorie des Spieles.* „Die Erziehung" (Lipsk) R. 1: 1925/1926 z. 2, s. 65–99.

14. *Idieja trudnowoj szkoły i laboratornyj plan.* (Dalton Plan). (*K teorii uroka*). „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) T. 1: 1923/1924 nr 5/6, s. 33–57.

Przekłady: czeski w: Hessen S.: *Skolstvi a demokracie*. Praga 1932; niem. *Die Idee der Arbeitsschule und der Daltonplan*. (*Zur Theorie der Schularbeit*). „Die Erziehung" (Lipsk) R. 1: 1925/1926 z. 10/11, s. 502–528; [w]: [Kleine?] Padagogische Texte, 1931; pol. w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa 1938.

15. *Osnovy piedagogiki. W wiedienije w prikladnuju filosofiju*. Berlin 1923 s. 419 (Wyd. „Slowo").

Przekłady: łaciński (1929); bułgarski (1931); polski: *Podstawy pedagogiki.*

Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i polską bibliografią uzupełnił Adam Zieleńczyk, Warszawa 1931, s. 430. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. R. 6, nr 25, 26, 27. Wyd. „Nasza Księgarnia" (toż: Wyd. 2. Warszawa, s. 436; polski: *Filozofia, kultura, wychowanie.* Wrocław 1974, s. 23–325); serbski (1933); czeski (1936); włoski [wg tekstu rosyjskiego] *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia Applicata.* Tłum. Vera Dolghin. Przedm. G. Lombardo Radice. Florencja 1936 (toż: Wyd. 5. Florencja 1958, ss. 499) Edizioni Remo Sandron; [wg tekstu czeskiego] *Fondamenti Filozofici della Pedagogia.* Wyd. 1. T. 1–2, Rzym 1956, ss. 245+289 „I problemi della Pedagogia" T. 18. Armando Armando Editore, „Avio" (toż, Wyd. 3, Rzym 1961).

1924

16. *Kruszenie utopizma.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1924, t. 19, s. 277–295.

Przekłady: niem. *Der Zusammenbruch des Utopismus. W. Festschrift fur Masaryk.* Praga 1927. [Festschrift Th. G. Masaryk zum 80 Geburtstag. Bonn 1930?]; włoski:

Il crollo del' *utopismo.* „L,'Educazione Nazionale" (Rzym) 1928.

17. *Problema prawowogo socyalizma.* (Ewolucya libieralizma), „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1924, t. 22, s. 257–292; [c.d.:] *Problemy prawowogo socyalizma.* (Liberalizm i socjalizm). Tamże 1925, t. 23, s. 313–341; [c.d.:] *Problema prawowogo socyalizma.* (Ewolucija socyalizma). Tamże 1926, t. 27, s. 382–429; 1926, t. 28, s. 299–344; 1926, t. 29, s. 308–341; 1927,t. 30, s. 380–408; 1927, t. 31, s. 328–357.

19. *Piedagogika Kanta.* (K 200-letiju so dnia rożdienija: 22 aprielja 1724 goda). „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) [R. 2:] 1924/1925, nr 8, s. 1–17.

20. *Paul Natorp*. „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) [r. 2:] 1924/1925, nr 10/11, s. 1–8.

1926

21. *Iogann Genrich Pestalocci.* (K stoletiju so dnia smierti – 17 fiewralja 1827). „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) R. 4: 1926/1927, nr 24, s. 611–630.

1927

22. *Nowaja programma austrijskoj soc.-diem. partii i sjezd w Lince.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1927, t. 33, s. 502–522.

23. S. Hessen, N. Novozilov *10 let sowietskoj skoły.* „Russkaja Szkoła za Rubeżom" (Praga) 1927/1928, s. 473–520.

24. *Nochmals Frobel und Montessori. Gegenkritik.* „Die Erziehung" (Lipsk) IV, 1927, R. 3: 1927/1928, s. 78–96.

Przekłady: ros. „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) 1928, R. 5: 1927/1928, nr 27; włoski: „L'Educazione Nazionale" (Rzym) 1928 i odb: Froebel e Montessori. Centrocritica. Tłum. E. Nobile. Rzyrn 1929 (Estratto dell' Educazione Nazionale-Fasc. Aprile e Maggio 1929).

25. *Czechosłowatskaja szkolnaja sistiema.* „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) 1927/1928, nr 29–30, s. 702–731.

26. *L'Instruction Publique en Russie Sovietique.* „Le Monde Slave", nr l, s. 50–70, nr 3, s. 406-433.

27. *Lew Tolstoj kak pedagog.* „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) 1927 [R. 5] 1927/1928, nr 29/30.

Przekłady: niem.: *Tołstoj als Pedagoge.* „Die Erziehung" (Lipsk), 1928/1929, z. l, s. 1–27; pol. *Tołstoj jako pedagog* (Z okazji 25-lecia śmierci). „Ruch Pedagogiczny" (Warszawa R. 25: 1935/1936, nr 4, s. 105–120.

Przedruk: S Hessen: *Filozofia. Kultura, Wychowanie.* (Wrocław) 1973, Ossolineum, s. 433–451.

1928

28. *Tragiedija dobra w „Bratjach Karamazowych" Dostojewskogo.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1928, t. 35, s. 308–338.

Streszcz. po pol.: „Przegląd Filozoficzny" (Warszawa) R. 31: 1928, z. 1/2,

Księga Pamiątkowa Drugiego Polskiego Zjazdu Filozoficznego, Warszawa 1927, s. 5860; przekład niem.: „Der Russische Gedanke" 1929, z. l, s. 63–O; pol.

„Przegląd Współczesny– 1929, T. XXVIII, nr 82, s. 186–197; nr 83, s. 478–491.

29. *Nowyje agrarnyje programmy jeuropejskich socyalisticzeskich partii.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż), t. 36, s. 270–491.

30. *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten.* In; *Handbuch der Pedagogik.* Herausgegeben von H. Nohl und L. Pallat. l 4, Die *Theorie der Schule und der Schule und der Schulaufbau.* Langensalza 1928, 1, 421–510.

1929

31. *Lew Tołstoj kak myslitiel*. W: L.N. Tolstoj. *Sbornik stati a bibliograficykychprehledu*. Usporadali Jiri Horak a Evgenij Ljackij. Praga 1929, s. 9–33 (Wyd. Slovansky Seminar University Karlovy)

Przekł. niem.: *Tolstoj ald Denker.* „Logos. Inrernarionale Zeirschrift fur Philosophie der Kultur" (Tubingen) T. 19: 1930, z. 2, s. 145–172.

32. *Bor'ba utopii i awtonomii dobra w mirowozzrienii F. M. Dostojewskogo i VI Solowiewa.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1931, t. 45, s. 271–305, t. 46, s. 321–351.

Przekłady: franc. *La lutte entre 1'utopie l'autonomie du bien dam la philosophie de Dostoiewski et de VI Solov'ev.* „Le Monde SIave" (Paryż) R. 7: 1930, r. l, nr 2, *s.* 224–250; r. 2, nr l, s. 41–58; c. 3, nr l, s. 19–38; nr 2, s. 186–201; niem. „Padagogische Hochschule–, Baden 1929, nr 4 herausg. v. dr Faust.

33. *Die englische Erziehungstradition.* „Padagogische Hochschule– 1929.

Przekłady: czeski w: Hessen S.: *Skolstvi a demokracie.* Praga 1932; pol. w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa 1938.

34. *Szkoła i diemokracya*. Praca zbiorowa wydana na cześć K. N. Milukowa. Praga 1929 Sbornik statej posv. P. M. Milukovu. Praga 1929?

Przekłady: czeski w: Hessen S.: *Skolstvi a. demokracie.* Praga 1932; niem.: *Schule und Demokratie.* „Die Erziehung" R. 4: 1928/1929, z. 8, s. 457–469, z. 9, *s.* 540–553; pol. w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938.

35. *Razwitie fiziki Galileja i jeja otnoszenie k fiziczeskoj sistiemie. Aristotielja.* W: „Sbornik w Prage". T. 1. Praga 1929, s. 185–204.

Przerobiony i uzupełniony tekst odczytu wygłoszonego na Drugim Polskim Zjeździe Filozoficznym. Warszawa 1927.

Streszcz. [po pol.]: *O stosunku fizyki Galileusza do fizykalnego poglądu na świat Arystotelesa.* „Przegląd Filozoficzny' (Warszawa) R. 31: 1928, z. 1/2 (Księga Pamiątkowa Drugiego Polskiego Zjazdu Filozoficznego, Warszawa 1927), s. 101. Przekłady: niem.: *Die Entwicklung der Phisik Galileis und ihr Verhahtnis zum phisikalischen System von Aristoteles.* „Logos. Internationale Zeitschrift fur Philosophie der Kultur" (Tubingen) T. 18: 1929, z. 3, s. 339–361 i nadb.; pol. [wg tekstu pierwotnego]; *Rozwój fizyki Galileusza z punktu widzenia jej stosunku do systemu fizyki Arystotelesa.* „Przegląd Filozoficzny" (Warszawa) R. 31: 1928, z. 3, s. 250–260.

36. *Niemieckoje izdanije nieopublikowannych rukopisej F. M. Dostojewskogo* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1929, t. 39, s. 502–515.

37. *Henrik de Mans — Theorie des Sozialismus.* „Zeitschrift fur Recht-philosophie" 1929.

Przekł. ros. [skróc.]; *Genrich De-Man kak tieorietik socyalizma,* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1929, c. 40, s. 503–527.

38. *John Dewey's Erziehungsphiiosophie.* „Die Erzieiiung" (Lipsk) 1929 [R. 5: 1929/1930, s. 12].

Przekłady: bułgarski: „Ucilisćen Preglad" 1929; czeski w: Hessen S.: *Skolstvi a demokracie.* Praga 1932; pol. w: Hessen S.: *Szkola i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938; [ros.: „Russkaja Skola za Rubeżom" (Praga) 1930, nr 35?]; włoski: *La pedagogia di J. Dewey.* Rzym 1954, ss. 45, *I problerni della Pedagogia* T. 8. Armando Armando Edirore „Avio" (toż: Rzym 1958).

1930

39. *Czechosłowackaja szkolnaja sistiema.* „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga) 1930.

Przekł. pol.: *Reforma szkolna w Czechosłowacji.* Przekł. A. Zieleńczyk. „Chowanna" (Katowice) R. 6; 1935, s. 104–114, 145–153; w: Hessen S., *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938.

40. *Die Idee des Bosen in den „Damonen" von Dostojewsky.* W: F.M. Dostojewsky. Herausg. vom Slayist. Seminar der Deutschen Universitat in Prag, 1930.

Przekł. ros.: *Tragiedija zla.* (Filosofskij smys! obraza Srawrogina). „Put`" (Paryż 1932 nr 36, s. 44–74.

1931

Podstawy pedagogiki. Warszawa 1931 (zob. poz. 16).

41. *Die scuola serenu von G. Lombardo-Radice.* „Die Erziehung" (Lipsk) R. 6: 1930/1931, z. 9, s. 533–554.

Przekłady: pol.: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938; włoski: zob. poz. 96, 101.

42. *Staat und Schulwesen in Frankreich vom Beginn des 19 Jahrhunderts bis zur Gegenwart.* „Zeitschrift fur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" (Berlin) R. 21: 1931, z. 2, s. 129–153; toż: [skróc, w:] *Schule, Staat und Kirche,* 1930.

Przekłady; czeski w: Hessen S. *Skolstvi a demokracie.* Praga 1932; franc. [skróc.]: *L'etat et 1'organisation de 1'enseignement en France et en Angleterre.* „Archives de Philosophie du Droit et le Sociologie juridique" (Paris) 1931, z. 3/4, s. 421–437; pol. w: Hessen S.; *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938; ros. Ryga 1930 Izd. Sojuza Russk. Ucit. v latvii.

43. *Educational policy in Soviet Russia.* Londyn 1930. Książka napisana wspólnie z N. Hansem.

Toż: przerobione i rozszerzone, po niem.: *Fiinjzebn Jahre Sowjetschulwesens.* Berlin–Lipsk 1933, ss. XII, 260 [róż; skróc., po pol: *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej.* Z oryginału niem. przeł. Adam Ziejeńczyk. Lwów 1934, ss. 308. Wyd. Książnica Atlas. Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych T. 24.

44. *Das Problem der Autonomie der Erziehung.* W: *Festschrift fur Henrich Rickert.* Baden 1931.

45. *Stavrogin als philosophische Gestalt,* Dostoyewsky Studien, Prag-Reichenberg.

46. S. Hessen, N, Nowożiłow, *Szkolnaja a polityka sowietskoj własti.* „Russkaja Szkoła za Rubieżom" 1931, nr 34.

1932

47. *Das Problem des sozialen Rechts.* „Zeitschrift fiir Rechtspnilosophie" 1932.

Z powodu książki G. Guryitcha pt. *L'idee du droit social.* Paryż 1932. Przekł. ros. [skróc.]: *Idieja socyalnogo prawa.* „Sowriemiennyje Zapiski" (Paryż) 1932, r. 49, s. 421–435

48. *Revolution und Tradition im Werke Georg Kerschensteiners.* „Die Erziehung" (Lipsk) R. 8: 1932/1933, z. l, s. 17–34.

Przekłady: pol. w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938; włoski, zob. poz. 96.

49. *Skolstvi a demokracie.* Praga 1932 (Wyd. „Dedictoi Komenskeho").

toż: [popr. i rozszerz., po pol. pt.] *Szkoła i demokracja na przełomie*

Przeł. Adam. Zieleńczyk. Warszawa 1938, ss. 499 (Wyd. „Nasza Księgarnia"). Biblioteka dzieł pedagogicznych R. 13, nr 56, 57.

Przekł. włoski [wg tekstu pol.:] *Scuola democratica e sistemi scolasłici.* Tłum. I.C. Angle. Rzym 1959, ss. 358 (I probierni della Pedagogia, T. 36, Armando Armando Editore, „Avio").

1933

50. [Hessen S.] Makarow S. [pseud.]: *Rustina pro każdeho.* Praga 1933 (Wyd. „Orbis").

Podręcznik języka rosyjskiego dla Czechów.

51. *Globalni metoda, ci globalni vyucovani* Praga 1933 (Wyd. „Dedictoi Komenskeho").Przekłady: bułgarski (1936); pol.: *Metoda globalna czy globalna nauka czytania?* „Praca Szkolna" (Warszawa) R. 14: 1935/1936, nr l, s. 3–10, nr 2, s. 33–40, nr *4, s.* 97–102, nr 5, s. 129–134, nr 6, s. 161–164; w: Hessen S.: *Struktura i treść szkoły współczesnej.* Warszawa 1947 (por. poz. 87); serbski (l937).

52. *Polska reforma szkolna.* „Kultura Pedagogiczna" (Kraków) R. l: 1933, z. 4/5, s. 357–380.

toż: w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938.

53. *Kommunistische Padagogen Sowiet-Russlands.*

Artykuł ten został napisany na zamówienie jednego z wydawnictw niemieckich, które jednak – w związku z dojściem Hitlera do władzy – odmówiło druku. Oryginalny rękopis (niemiecki) zaginął.

Przekłady: czeski: „Pedagogicke Rozhledy" (Praga 1933; pol. *Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji.* Przeł. J.H. „Chowanna" (Katowice) R. 5: 1934, z. 2, s. 49–61, z. 3, s. 97–112.

54. *Die Padagogik Giovanni Gentiles.* „Die Erziehung" (Lipsk) R. 9: 1933/1934, z. 9, s. 401-422, z. 10/11, s. 479–490 i nadb.

Przekłady: pol.: w: Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938; włoski: *La pedagogia di Giovannie Gentile.* Rzyrn 1939 (toż: Wyd. 2 przejrzane i popr. Rzym 1952, ss. 4, *I problemi della Pedagogia* T. 5. Armando Armando Editore, ‚Avio"; zob. też poz. 101).

1934

55. *Was ist „allgemeine Bildungl* „Die Erziehung" (Lipsk) 1934.

Przekł. pol.: w: Hessen *S.: O sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939.

56. *Die Padagogik Montessoris und ihre Schicksale.* Halle 1934 (Akademischer Verlag).

Przekł. pol: [skróc.]: *Pedagogia M. Montessori i jej losy.* „Przedszkole" (Warszawa) R. 3: 1935/1936, nr 3, s. 49–55, nr 4, s. 73–83, nr 5, s. 97–102.

57. *Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji.* „Chowana" 1934, z. 2, s. 49–61; z. 3, s. 97–112.

58. *Weltanschauung, Ideologie, Bildung.* Praga 1934 ss. 44 (Russkij Swobodnyj Uniwiersitiet w Pragie. Zapiski Naucznoizsledowatielskogo Obiedinienija, T. l, nr 2).

S. 1–23: 1. *Weltanschauung und Ideologie*; s. 24–44: 2. *Weltanschauung und Bildung*.

Przekł. pol. rozdz. 1: *Istota i znaczenie poglądu na świat.* Z rękopisu niem. tłum. Jadwiga Suchodolska, „Kultura i Wychowanie" (Warszawa) R. 1: 1933/1934, z. l, s. 9–29 (toż w: Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939); rozdz. 2: *Pogląd na Świat i pedagogika.* Z rękopisu niem. przeł. Jadwiga Suchodolska. „Kultura i Wychowanie"(Warszawa) R. 1: 1933/1934, z. 2, s. 121–138 (toż w: Hessen S. *O sprzecznościach i jedności wychowania,* Warszawa 1939).

59. *Sittliche Erziehung.* „Die Erziehung" (Lipsk) R. 10: 1934/1935,s. 391–405.

Odczyt na VI Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego, Kraków, wrzesień 1934.

Streszcz. *Sittleche Erziehung als Form der Menschenbildung uberhaupt.* W: *Reasumes des communications presentees au Congres.* VI-eme Congres International d'Education Morale. T. 1. Theme general, Cracovie 1934, s. 48–67.

Przekł. pol.: *O pojęciu i celu wychowania moralnego.* W: *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie.* Praca zbiorowa. Na okładce: Referaty wygłoszone na 6 Międzynarodowym Kongresie Wychowania

Moralnego w Krakowie. Kraków 1934, s. 33–57 (toż; „Ruch Pedagogiczny" (Warszawa) R. 24: 1934/1935, nr 4, s. 85–97 i odb.; w: Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939).

60. *Zagadnienie autonomii kształcenia.* Przeł. z jęz. niem. Z. Bastgenówna. „Ruch Pedagogiczny" (Warszawa) R. 24: 1934/1935, nr 7, s. 245–255, nr 8, s. 285-292, nr 9, s. 325–335

Toż: w: Hessen S.: O *sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939.

1935

Podstawy pedagogiki. Wyd. 2. Warszawa 1935 (zob. poz. 16).

61. *O demokracji.* Z oryginału rosyjskiego przeł. W.J. „Przegląd Współczesny" (Warszawa) T. 52: 1935, nr 155, s. 309–331 i nadb.

Uwagi na temat dyskusji toczącej się nad zagadnieniem „kryzysu demokracji" podczas obrad VIII Międzynarodowego Kongresu Filozoficznego, Praga 2–7 września 1934.

62. *Szkoła dokształcająca zawodowa i jej miejsce w systemie szkolnictwa współczesnego.* „Szkoła Dokształcająca Zawodowa" (Warszawa) 1935/l936, R. 3, nr 9, s. 103–211,

toż w: Hessen S,: *Struktura i treść szkoły współczesnej.* Warszawa 1947 (por. poz. 83).

63. *Szkoła i gospodarka.* „Szkoła Zawodowa" 1935–1936?; toż w: Hessen, S.:O *sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939.

64. *Szkolnictwo w krajach anglosaskich.* „Chowana" 1935, nr 10, s. 371–379.

65. *Szkoła w Rosji i rewolucja.* „Ruch Pedagogiczny" 1935–1936, nr l, s. l 1–14; nr 2, s. 33-41.

1936

66. *O pojęciu struktury w pedagogice.* „Chowanna" (Katowice) R. 7: 1936, z. 4, s. 145–151; z. 5, s. 193–203.

Wstępny wykład wygłoszony na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie 15 października 1935.

67. *Dwa ty*py *wychowania państwowego.* „Praca Oświatowa" (Warszawa) R. 2: 1936, nr 6, s. 321–338;

Toż w: Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939.

68. *Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej.* „Praca Ręczna w Szkole" (Warszawa) R. 10: 1936, nr l, s. 6–27 i odb.

69. *Das Prinzip dsr Totalitat in der Padagogik.* W: *Actes du Huitieme Congres International de Philosophie a Prague 2–7 Septembre 1934.* Praga 1936, s. 1043–1049 i odb.

toż. [rozszerz., po pol.:] *Zasada totalności w pedagogice.* Przeł. M.Z. „Chowanna" (Katowice) R. 6: 1935, z. l, s. 1–7.

70. *Idea ogólnego wykształcenia w szkolnictwie i pedagogice XIX stulecia. Z* rękopisu niem. przeł. Jadwiga Suchodolska. „Kultura i Wychowanie" (Warszawa) R. 4: 1936/1937, z. 3, s. 117–135;

toż.: w: Hessen S,: O *sprzecznościach i jedności wychowania.* Warszawa 1939.

71. *Co to jest szkoła jednolita.* „Ruch Pedagogiczny" (Warszawa) R. 26: 1936/1937, nr l, s. 1–16;

toż.: rozszerz. w: Hessen S.: *Struktura i treść szkoły współczesnej.* Warszawa 1947 (por. poz. 87).

Przekł. słowacki [skróc]: „Naśa Skola" 1935

72. *Filozoficke zaklady pedagogiky.* Praha 1936, ss. 379.

1937

73. *Czy oświata ludowa powinna i może być klasowa,* „Praca Oświatowa" (Warszawa) R. 3: 1937, nr 3, s. 132–141;

toż w: Hessen S. *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa 1939.

74. *Pedagogika specjalna i pedagogika ogólna.* „Szkoła Specjalna" (Warszawa) T. 14: 1937/1938, nr 1/2/3/4/5, s. 1–12.

Streszcz.: [po .franc.] Tamże s. 44–45.

75. *Svetowy nazor a pedagogika. Studie k problemu autonomie.* Praha 1937, ss. 176.

1938

76. *Szkoła i demokracja na przełomie.* Warszawa 1938 (zob. poz. 49).

77. *Zasada całości w nauczaniu na wyższych szczeblach szkoły.* „Kultura i Wychowanie" (Warszawa) R. 5: 1938, z, 2, s. 83–103.

toż w: Hessen S.: *Struktura i treść szkoły współczesnej.* Warszawa 1947 (por. poz. 87).

78. *O niebezpieczeństwie socjologizmu w pedagogice.* Refleksje z powodu książki J. Chałasińskiego „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim". „Przegląd Socjologiczny" (Poznań–Warszawa) T. 6: 1938, z. 1/2, s. 228–249

79. *Szkoła powszechna.* W: *Encyklopedia wychowania.* T. 3. Warszawa l938, s. 78–106 i odb.

80. *Giuseppe Lombardo-Radice i metoda Agazzi.* „Przedszkole" 1938–1939, nr 6V), nr 6.

1939

81. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej.* Lwów–Warszawa 1933, ss. 375 (Wyd. Książnica Atlas. Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna nr 20).

Przekłady: czeski skróc.: Praga 1937 (Wyd. „Dedictoi Komensnkeho"); włoski [wg tekstu pol.]: *Ideologie e autonomia dęll"educazione e della.pedagogia,*

Tłum. C.I. Angle i A. Musu. Rzym 1962, ss. 291 (I probierni della Pedagogia T. 69, Armando Armando Editore, „Avio”).

82. *Russkaja piedagogika w XX stoleti.*

Praca ta (55 s.) została napisana dla wydawnictwa „Akademischer Verlag” w Halle, lecz wybuch wojny uniemożliwił publikację. W formie skróconej weszła do zbioru poświęconego nauce rosyjskiej, który ukazał się w języku serbskim nakładem czasopisma „Ućitel”, Belgrad 1939.

Przekł. włoski: zob. poz. 98.

W latach 1923–1939 Sergiusz Hessen napisał również szereg recenzji, artykułów o wychodzących książkach, przeglądów — w następujących wydawnictwach: a) w gazetach „Rul (1923–1926), „Poslednije Nowosti” (1930; pod pseudonimem „Sergius”) i „Prager Presse” (1930–1939; pod pseudonimem „Sergius” i kryptonimem S-S); b) w czasopismach „Russkaja Szkoła za Rubieżom” (1923–1931); Hessen był redaktorem tego czasopisma), „Sowriemiennyje Zapiski” (1923–1926); pod pseudonimem „Sergius”, jak też pod własnym nazwiskiem), „Die Erziehung” (1924–1934), „Pedagogicke prehledy” (Praga, 1926–1932), „Common Room” (London 1930), „Slavische Rundschau” (Prag, 1930–1936), „Ruch Pedagogiczny” (Warszawa, 1930–1938), „Przegląd Współczesny” (1930–1938), „Chowannna” (Katowice, 1932–1937); c) w pracach zbiorowych: *Recht, Staat und Winschaft des Bolschevismus,* 1923; *Trudy Russkogo Uniwiersitieta w Pragie* (1926–1936); *Nowyj Grad* (Paryż, 1933–1936); *Piedagogiczeskij Sbornik* (Revel, 1932); *Padagogische Hochschule (Baden,* 1929–1932), i innych.

1943

83. *Niepodzielność wolności a marksizm.* „Pismo Młodych” 1943, nr 7, s. 4–6.

84. *Co to jest humanizm?* „Pismo Młodych” 1943, nr 3, s. 2–4.

1945

85. *Przedmowa.* W: J.A. Maćkowiakowie, *O Jacku, który uczył się czytać.* Konin 1945, Druk. Państwowa. To samo 2 wyd. Warszawa 1949, PZWS.

1946

86. *Przedmowa.* W: J.A. Maćkowiakowie, *Naturalne drogi nauki czytania i pisania.* Poznań 1946, Księgarnia Św. Wojciecha.

1947

87. *Struktura i treść szkoły współczesnej.* (*Zarys dydaktyki ogólnej*), Warszawa 1947, ss. 304 (Wyd. „Nasza Księgarnia”. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych nr 66).

toż: Wyd. 2 (uzup.). Wrocław 1959, ss. XX, 288 (Ossolineum).

Przekł. włoski: *Struttura e contenuto deella scuola moderna.* (Principi della didattica nuova). Tłum. Hanna Mirecka i Luigi Volpicelli. Rzym 1950, ss. 282,

6 nlb. (l probierni della Pedagogia. T. 2. Armando Armando Edirore, „Avio"; toż: Wyd. 6, Rzym 1960).

88. *Pedagog.* „Ruch Pedagogiczny" (Warszawa) R. 31: 1947/1948, nr 4, s. 319–343.

Przekł. włoski [rozszerz.]: *Difesa della pedagogia.* Rzym 1949 *(I problemi della Pedagogia,* T. 1, Armando Armando Editore, „Avio"; toż: Rzym 1950; wraz z bibliografią najważniejszych prac S. Hessena, sporządzoną przez Autora: Rzym 1952; Rzym 1954; Rzym 1958).

1948

89. *Zagadnienie różnicy prawa i moralności w filozofii starożytnej.* „Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń" 1947, R. 2, nr 2 [druk 1948] s. 43–45 i odb.

90. *Prawo i moralność.* „Myśl Współczesna" (Warszawa) 1948, nr 2/3, s. 250–272

W przypisie informacja: Rozdział pierwszy przygotowywanej do druku książki pt. *Istota i powołanie prawa. Wstęp do filozofii prawa.*

Przekłady: franc: Le *droit et la moralite.* W: *Actes du XI-eme Congres International de Philosophie.* (Bruxelles, 30-36 Aour 1953). T. 9. *Philosphie sociale--juridique et politique.* Amsterdam 1953, s. 129-134 i nadb.; włoski: zob. poz. 100.

91. *Slovanic Countries.* „The Year Book of Education" (Londyn) 1948, s. 362–395 i nadb.

92. *Ankieta o współzawodnictwie w szkole.* „Życie Szkoły" 1948, nr 6/7, s., 270–273.

1949

93. *The Rights of Man in Liberalism, Sociallsm and Communism.* W: *Human Rights.* Londyn 1949, s. 108–142 (Wyd. Allan Wiagete).

Szkic ten został napisany po angielsku na zamówienie Generalnego Dyrektora UNESCO, prof. J. Huxleya. Miał być drukowany w zbiorze, który UNESCO zamierzało wydać pt. *The Rights of Man.*

Autor zamierzał także opracować go w formie rozszerzonej po polsku i opublikować w „Myśli Współczesnej".

Przekłady: franc. w: *Autour de la nouvelle declaration universelle des droits de l'homme.* Paryż 1949, s. 90–117 (Editions Sagittaires); włoski: zob. poz. 100.

94. *Education and Economic Life.* „The Year Book of Education" (London) 1949, s. 47–86.

Przekł. włoski: *Pedagogia e mondo economico.* Tłurn. R. Nervi i L. Volpicelii. Rzym 1951, ss. 93, 3 nlb. *(I problemi della Pedagogia* T. 4, Armando Armando Editore, „Avio"; toż: Wyd. 2, Rzym 1958).

1952

95. *Le virtu platoniche e le virtu evengelische*, Tłum. Hanna Mirecka i Luigi Volpicelli. Rzym 1952, ss. 69, 8 nlb. „I probierni della Pedagogia". T. 6, Armando Armando Editor, „Avio".

Szkic ren został napisany w dwóch wersjach: polskiej i rosyjskiej. Tekst rosyjski (pt. *Platonowskije i ewangielskije dobrodietiei* zaginął w okresie Powstania Warszawskiego. Zachowała się jedna kopia tekstu polskiego, którą S. Hessen zamierzał wydać w oddzielnej broszurze pt. *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne.* Wersja polska ukazała się w książce S. Hessena *Studia z filozofii kultury.* Wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Andrzej Walicki, Warszawa 1968, PWN, s. 194–268.

1954

96. *La „Scoula serena" di G. Lombardo-Radice* oraz *„La scuola del Lavoro" di G. Kerschensteiner.* Rzym 1954, ss. 55, „I problerni della Pedagogia". T. 12, Armando Armando Editore, „Avio".

S. 8–31: *La „Scuola serena di G. Lombardo-Radice* (por. poz. 101); s. 33–55: *„La scuola del Lavoro" di G. Kershensteiner.*

97. *Leone Tolstoj* [oraz] *Maria Montessori.* Rzym 1954, ss. 108 „l problerni della Pedagogia" T. 14, Armando Armando Editore, „Avio".

S. 7–44: *Tolstoj come pedagogista;* s. 45–109: *Il metodo Montessori.*

1956

98. *Autobiografia* oraz *Le pedagogia Russa del XX secolo.* Rzym 1956, ss. 117 „I problemi della Pedagogia" T. 17, Armando Armando Editore, „Avio".

S. 9–62: *Autobiografia*; s. 63–117: *La pedagogia Russa del XX secolo.*

1957

98. *Democrazia moderna*, tłum. Maria Carlotta Paterna. Rzym 1957, ss. 70 „I problerni della Pedagogia" T. 19 Armando Armando Editore „Avio".

toż: wyd. 2. Nowy przekł.. A. Armando i A. Musu. *Z Konstytucją włoską.* Rzym 1962, ss. 112 („Avio"). Toż: W: S. Hessen, *Studia z filozofii kultury.* PWN, Warszawa 1968, s. 314–346.

1958

99. *Diritto e morale* oraz *I diritti dell'uomo nel liberalism, nel socialismo, nella democrazia, nel cumunismo.* Tłum. I.C. Angle. Rzym 1958, ss. 111 „I problemi della Pedagogia" T. 19 Armando Armando Editore „Avio".

s. 7–68: *Diritto* e *morale,* s. 69–111: *I diritti dell'uomo nel liberalismo, nel socialismo, nella democrazia, nel atmunismo.*

1959

100. *Struktura i treść szkoły współczesnej: zarys dydaktyki ogólnej*, wstęp Karol Kotłowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959, ss. 288.

1960

101. *L'idealismo pedagogico in Italia*, G. Gentile, G. Lombardo-Radice, Rzym 1960, ss.77, „I problem della Pedagogia" T. 54, Armmando Armmando Editore „Avio" s. 9–46: *La pedagogia di Giovanni Gentile*, reedycja wydania z 1952 r. (zob. poz. 49) w nowym przekładzie; s. 47–77: *La pedagogia di G. Lombardo--Radice*, przedruk pierwszej części książki zanotowanej w poz. 87.

1968

102. *Studia z filozofii kultury*, Wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Andrzej Walicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, ss. 369.

1973

103. *Filozofia – kultura – wychowanie*, Wstęp Tadeusz Nowacki, wybór i opracowanie Maria Hessenowa, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974, ss. 471.

1997

104. *Podstawy pedagogiki. Dzieła wybrane*, wstęp, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Wydawnictwo „ŻAK",Warszawa 1997, ss. 438.

105. *Struktura i treść szkoły współczesnej: zarys dydaktyki ogólnej. Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń Wydawnictwo „ŻAK" Warszawa 1997, ss. 258.

106. *Szkoła i demokracja na przełomie. Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń Wydawnictwo „ŻAK" Warszawa 1997, ss. 334.

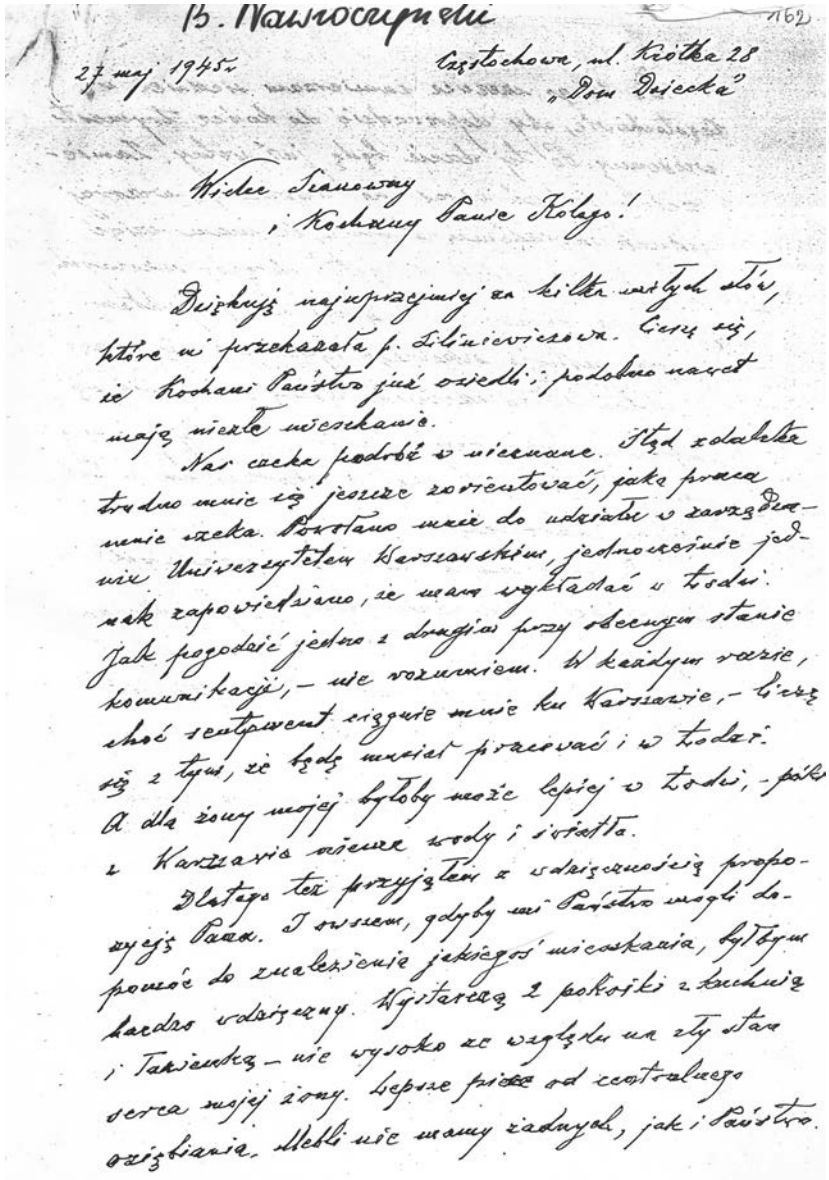
107. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Wydawnictwo „ŻAK" Warszawa 1997, ss. 271.

2003

108. *Państwo prawa i socjalizm*, wstępem i przypisami opatrzył Sławomir Mazurek, ss. 388, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2003.

Opracowanie: Magdalena Błędowska

ANEKS 2. WYBRANE RĘKOPISY KORESPONDENCJI BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGOZ SERGIUSZEM HESSENEM, POZOSTAJĄCE W ZASOBACH ARCHIWALNYCH INSTYTUTU FILOZOFII I SOCJOLOGII PAN



B. Nawroczyński

162

27 maj 1945 r.

Częstochowa, ul. Krótka 28
„Dom Dziecka"

Wielce Szanowny
i Kochany Panie Kolego!

Dziękuję najserdeczniej za kilka miłych słów, które mi przekazała p. Silniewiczowa. Cieszę się, że Kochani Państwo już osiedli; podobno nawet mają niezłe mieszkanie.

Nasz cacka podobno w nieznane. Stąd zdaleka trudno mnie się jeszcze zorientować, jaka praca mnie czeka. Powołano mnie do udziału w zawiązaniu Uniwersytetem Warszawskim, jednocześnie jednak zapowiedziano, że mam wykładać w Łodzi. Jak pogodzić jedno z drugim przy obecnym stanie komunikacji, – nie rozumiem. W każdym razie, choć sentyment ciągnie mnie ku Warszawie, – liczę się z tym, że będę musiał pracować i w Łodzi. A dla żony mojej byłoby może lepiej w Łodzi, – póki z Warszawą mienie wody i światła.

Dlatego też przyjąłem z wdzięcznością propozycję Pana. I owszem, gdyby mi Państwo mogli dopomóc do znalezienia jakiegoś mieszkania, byłbym bardzo wdzięczny. Wystarczą 2 pokoiki z kuchnią i łazienką – nie wysoko ze względu na zły stan serca mojej żony. Lepsze piętro od centralnego ogrzewania. Mebli nie mamy żadnych, jak i Państwo.

Do 14-go czerwca zamierzam siedzieć w Częstochowie, aby doprowadzić do końca trymestr wiosenny. Po tej dacie będę już wolny. Zamierzałem jechać wprost do Warszawy, wczoraj jednak zawiadomiono mnie, że mam wziąć udział w zjeździe delegatów okręgów szkolnych, który ma obradować w środę nad projektem nowego ustroju szkolnego. Zjazd ma się zacząć podobno (16-go czy) 17-go czerwca. Wtedy uda mnie się zapewne odwiedzić Państwa, — a gdybym nie miał kwatery, to chętnie skorzystam z Pań miłego zaproszenia.

Od syna mojego nie mamy żadnych wiadomości. Widocznie dostał się pod Mongomery'ego, jeżeli przeżył do tego czasu. — A co słychać z Pana synami? Chyba już dali znać o sobie, a może jeden z nich wrócił?

Załączam serdeczne pozdrowienia

dla Obojga Państwa

od siebie i mojej żony

B. Kwaśniewicz

163

Warszawa - Uniwersytet
Krak. Przedm. 26/28

8. I. 1936

Wielce Szanowny
i Kochany Panie Kolego!

Proszę mi wybaczyć, że nie odezwałem się na święta. Byłem jednak długo i poważnie chory. Z ostatniej wycieczki do Łodzi powróciłem z zapaleniem płuc. Że z niego wyszedłem, przypisuję to dobremu leczeniu i temu, że dzięki uprzejmości p. J. Nowackiego wracałem nie pociągiem tylko samochodem. Dzisiaj już chodzę, jednak do ust nie powróciłem i o dalszych podróżach do Łodzi w porze zimowej nie mogę nawet myśleć. Uprzejmie proszę, aby Pan Profesor zechciał zawiadomić o tym moich łódzkich słuchaczów.

Ciekawym, czy Panowie rozpoczęli zajęcia po świętach? Dowiem się zapewne szczegółów od p. B. Suchodolskiego, który miał przede mną rozpocząć wykłady w styczniu. Raz się tu już z nim widziałem po jego powrocie z podróży. Zawiadomiłem go też, że w Łodzi

będzie mógł korzystać z Pana gościnności.

Skutkiem mojej choroby wyszedłem wcale z obiegu. Nie byłem ani na inauguracji Warszawskiego Uniwersytetu, ani na uroczystym stwarzeniu Warsz. Tow. Naukowego, czego ś. żałuję.

Korzystam ze sposobności, aby przesłać dla Twojego Państwa serdeczne życzenia noworoczne.

Łączę z Pani pozdrowienia i ukłony

M. Nawrocki

16.

Warszawa - Uniwersytet
Krak. Przedm. 26/28

4-go lutego 1946

Szanowni i Kochani

Państwo!

Ogromnie się zmartwiłem wiadomością o chorobie Pana Profesora. Korzystam z każdej sposobności, aby się dowiedzieć, jak się czuje. Przed kilku dniami bawiła u nas Hanka Dobrowolska. Mówiła, że już jest lepiej. - Dzięki Bogu! - Myślę jednak, że Profesor powinien na przystań bardziej dbać o siebie i nie wykładać w nieogrzanych salach.

Ja się już stałem ostrożniejszy i choć mniej więcej do sił powróciłem, to jednak nie będę już używał podróży w nieogrzanych wagonach podczas zimy. Po Wielkanocy jednak wybieram się do Łodzi. Pragnąłbym zastać Pana Profesora w dobrym zdrowiu.

Z żoną myślimy o tym, aby podczas świąt Wielkanocnych wyjechać gdzieś na świeże powietrze i odpoczynek. Przez tyle lat już tylko tym zabawiami! – Czy i Panu Sergiuszowi nie przydałby się taki wyjazd? – Podobno w Niebożowie koło Łowicza są dobre warunki.

Przesyłam wraz z żoną serdeczne życzenia wychłego powrotu do zdrowia Panu Profesorowi,

oraz ukłony dla Stryja Pawła

B. Narwoyszki

165

Warszawa 17 marca 1945
Krak. Przedm. 26/28

Szanowna Pani!

Po otrzymaniu listu Szanownej Pani uczyniłem starania, aby mogła Pani mógł skorzystać z pobytu w pałacu Nieborowskim. Dziś dopiero mam wyniki mojej akcji.

Pałac Radziwiłłowski jest obecnie domem wypoczynkowym Oddziału Warszawskiego Związku Zawodowego Historyków sztuki i kultury. Nie jest to sanatorium. Chorych nie przyjmują. Opieki lekarskiej niema. Rekonwalescent jednak będzie tam miał wszelkie warunki, aby do sił powrócić. Płaci się, o ile wiem, 100 zł. dziennie od osoby.

Gdyby Kochanym Państwu te warunki dogadzały, proszę skierować podanie do Związku, który wymieniłem, na ręce prof. dr Kazimierza Michałowskiego, Uniwersytet Warszawski, Krak. Przedm. 26/28. Ja z żoną snujemy plany, aby w Niebrowie spędzić święta Wielkanocne. Podobno bardzo tam sympatyczna atmosfera.

Bardzo miłoby nam było spotkać tam Państwa. Myślę, że zdrowie p. Profesora już na ten wyjazd pozwoli.

Przesyłam Mężowi Pani serdeczne życzenia rychłego powrotu do zdrowia.

Dla Waszej Państwa sobie winie i mojej żony najlepsze pozdrowienia i ukłony

B. Nawrocyński

167

21 sierpnia 1946 r

Warszawa
Krak. Przedm. 24/28

Szanowny i Kochany
Panie Kolego!

Dziękuję serdecznie za wiadomości z Cechocinka i Czarnieckiej Góry. Myślę, że pobyt w tych miejscowościach będzie miał dobry wpływ na Pana zdrowie. Dobre samoczucie się, oczywiście, nie może przyjść odrazu. Po chorobach serca musi upłynąć dłuższy czas zanim się na dobre ustali nowa równowaga. Sam miałem kiedyś ostre rozszerzenie serca. Dopiero po kilku latach. Pan, jak mnie się zdaje, czyni postępy dużo szybsze.

Miły list Pana z Czarnieckiej Góry nie zastał mnie w Warszawie. Wyjechałem z żoną na 10 dni do Nieborowa, aby odetchnąć po strasznym zmęczeniu. Trafiliśmy na piękną pogodę i owoce. Dzięki temu odpoczęliśmy trochę i może jakoś dociągniemy do Puszczaric, kiedy zdam urząd i wyjadę na kurację.

Lekarz wysyła nas do Ruszczyków (Altheide) na Dolnym Śląsku. Są tam wody kwaso-węglowe dobre na serce. Chodzi głównie o kurację ciągłą, której stan jest niedobry. Z niepokojem myślę o przyszłości.

P. mgr Dłoń był w Warszawie podczas gdy ja siedziałem w Nieborowie. Zostawił jednak do mnie pismo. Rozpowiadam sobie, jak wygląda, ale bliżej go nie znam. Świadectwo jednak Pana Kolegi mi wystarcza. Skoro Pan go popiera – i to jeszcze gorąco, to ja mogę tylko podziękować za znalezienie odpowiedniego kandydata. Uprzejmie proszę, aby Pan sekretarz raczył już wystosować wniosek w tej sprawie do Rektora.

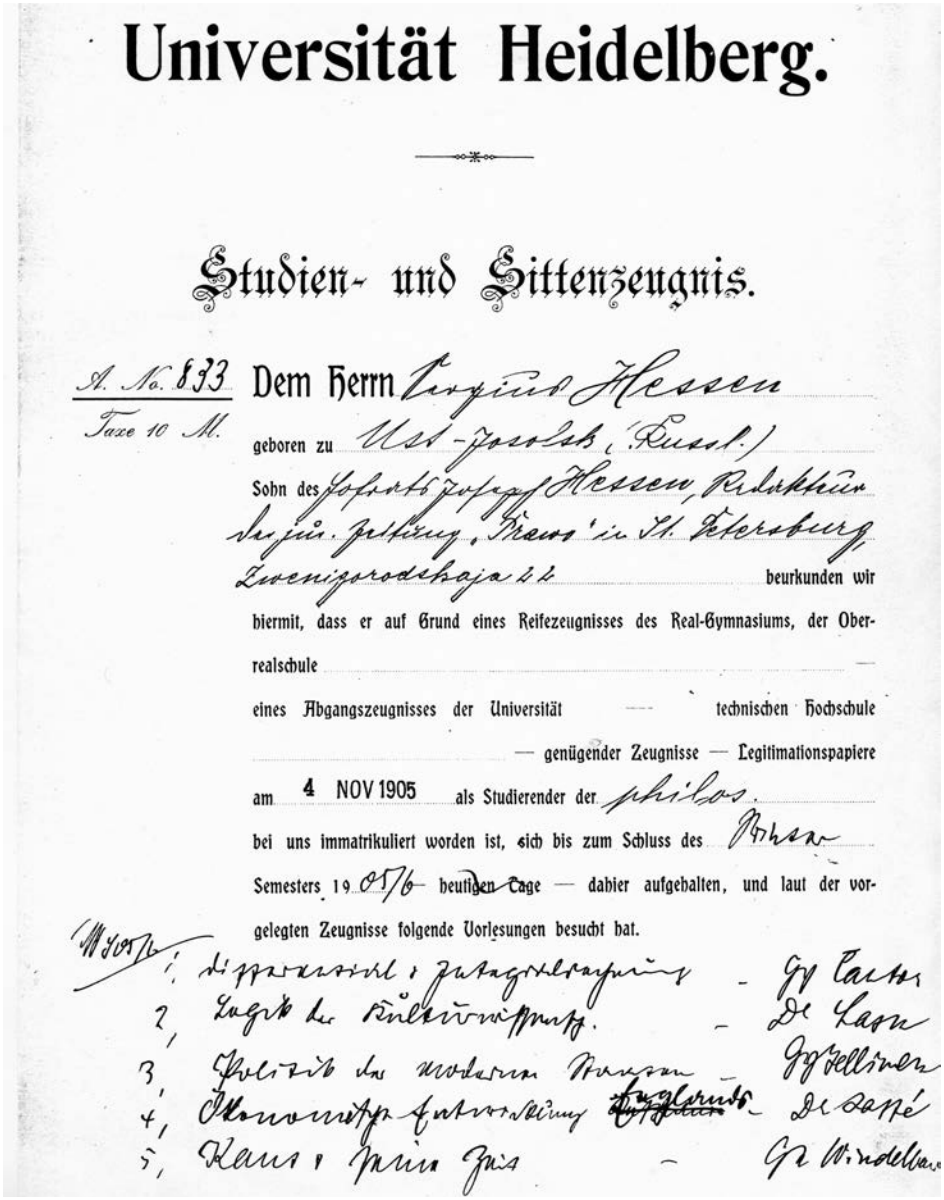
Co do p. Nowackiego to nie wiem, czy już zrezygnował z posady. Jeśli tak, to godzę się na Antykiewicza. Jest to człowiek pracowity. Brak mu tylko ogólniejszej kultury filozoficznej. W każdym razie będzie on zapewne dawał więcej z siebie od p. N., który tak rzadko bywał w Seminarium.

Przesyłam serdeczne pozdrowienia dla Pana i Jego Małżonki.

O Hance, niestety, świeższych wiadomości nie mamy.

B. Narowski

ANEKS 3. WYBRANE KOPIE DOKUMENTÓW POTWIERDZAJĄCYCH DROGĘ EDUKACYJNĄ SERGIUSZA HESSENA, POZOSTAJĄCE W PRYWATNTNYCH ZASOBACH PROF. SŁAWOMIRA SZTOBRYNA



Universität Heidelberg.

Studien- und Sittenzeugnis.

A. No. 833 Dem Herrn Sergius Hessen

Taxe 10 M.

geboren zu Ust-Jorolsk (Russl.)

Sohn des Johann Joseph Hessen, Redakteur der jüd. Zeitung „Raus" in St. Petersburg Zwenigorodskaja 44 beurkunden wir hiermit, dass er auf Grund eines Reifezeugnisses des Real-Gymnasiums, der Oberrealschule — eines Abgangszeugnisses der Universität — technischen Hochschule — genügender Zeugnisse — Legitimationspapiere am 4 NOV 1905 als Studierender der philos. bei uns immatrikuliert worden ist, sich bis zum Schluss des Winter Semesters 19 05/6 heutigen Tage — dahier aufgehalten, und laut der vorgelegten Zeugnisse folgende Vorlesungen besucht hat.

1. Differential- u. Integralrechnung — G. Cantor
2. Logik der Erkenntnisprozesse — H. Cohen
3. Geschichte der modernen Philosophie — G. Gellinek
4. Ökonomische Entwicklung Englands — H. Sassé
5. Kant's Prin. Phis — G. Windelband

Großherzoglich Badische

Universität Heidelberg.

Anmeldung

für das Winter — Sommer-Semester 190 5/6

1. Vor- und Zuname: Sergius Hessen

2. Geburtstag: 4 August 1887

3. Geburtsort und -Land resp. Provinz: Ust-Stolsk, gouv. Vologda in Rußland.

4. Studium: Philosophie

5. Vor- und Zuname, Stand und Wohnort (Straße) des Vaters, der Mutter oder des Vormundes:

Joseph Hessen, Hofrath, redacteur der jur. Zeitung „Pravo", Petersburg (Rußland), Zwenigorodskaja, 22.

6. Religion: russisch-orthodox

7. Hiesige Wohnung, (nämlich Straße und No. des Hauses und Name des Vermieters): Heidelberg, Jaistergstrasse, 20 I

Die Richtigkeit dieser Angabe bestätigt

Heidelberg, 21. X 190 5

Unterschrift des Studierenden: S Hessen

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk