

Dariusz Stepkowski\*  
Warszawa

## Czy religia jest do kształcenia koniecznie potrzebna? W 240. rocznicę urodzin Friedricha Schleiermachera

Od czasów oświecenia religia jest w kulturze europejskiej marginalizowana. Jeżeli w dyskursie pedagogicznym pojawia się temat wiary, zalicza się go albo do sfery pozanaukowej, albo do pedagogiki religijnej (katolickiej lub ewangelicznej). Czy jednak pedagogika może być obojętna w kwestiach religijnych? Czy wiara nie należy do koniecznych elementów ludzkiej egzystencji? Jak uzasadnić, że ani religia nie zatrzymuje postępu naukowego pedagogiki, ani ta ostatnia nie staje się religijna przez tematyzowanie religii?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania warto sięgnąć do myśli Friedricha Schleiermachera (1768–1834), najważniejszego w czasach nowożytnych, po Lutrze i Kalwinie, teologa protestanckiego, a jednocześnie prekursora filozofii hermeneutycznej i teoretyka wychowania. W Polsce jego doktryna pedagogiczna jest właściwie nieznana. Okazją do przybliżenia jej polskiemu czytelnikowi jest dwieście czterdziesta rocznica urodzin autora *Zarysów sztuki wychowania* (*Grundzüge der Erziehungskunst*).

W pierwszej części przedstawiam w skrócie życie urodzonego we Wrocławiu myśliciela. Druga część stanowi próbę określenia głównych zasad jego teorii pedagogicznej. Schleiermacher przedstawił ją w swoich wczesnych pismach, które są poświęcone dwóm nierozdzielny dla niego problemom: religii i kształceniu.

### 1. Życie Schleiermachera

„Nie da się zrozumieć dzieła Schleiermachera w oderwaniu od jego życia, oba zaś wymagają usytuowania w kontekście historii Kościoła, społeczeństwa

---

\* Ks. dr Dariusz Stepkowski SDB, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

i ówczesnej nauki” – pisze Kurt Nowak (1942–2001), autor współczesnej biografii protestanckiego uczonego<sup>1</sup>. Podobnie sądził Wilhelm Dilthey (1833–1911), który w wydanej w 1870 roku pracy pt. *Życie Schleiermachera (Leben Schleiermachers)* stwierdza: „Filozofię Kanta można zrozumieć bez potrzeby bliższego zajmowania się jego osobą czy życiem; znaczenie Schleiermachera, jego widzenie świata i to, czego dokonał, domagają się – jeśli chcemy je pojąć do głębi – rozpoczęcia od biografii”<sup>2</sup>.

Według Nowaka, w życiu Schleiermachera można wyróżnić cztery okresy: 1. dzieciństwo, młodość, droga kształcenia (1768–1796), 2. kaznodziejstwo, pisarstwo, kariera profesorska (1796–1807), 3. szczytowe osiągnięcia (1807–1822) i 4. ostatnia dekada (1823–1834)<sup>3</sup>. Poniższy szkic bazuje na tej periodyzacji.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher urodził się 21 listopada 1768 roku we Wrocławiu (Breslau). Jego przodkowie, zarówno od strony ojca, jak i matki, od kilku pokoleń zajmowali stanowiska duchownych w Kościele ewangelickim. Ojciec, Johann Gottlieb Adolph (1727–1794), był kapelanem wojskowym (*Stabsfeldprediger*). Matka, Elisabeth Maria Katharina z domu Stubenrauch (1736–1783), zajmowała się domem i dziećmi.

Friedrich był drugim z trojga dzieci Schleiermacherów. Siostra, Friederike Charlotte, była od niego starsza o trzy lata (zm. w 1831), brat zaś, Johann Carl, młodszy o cztery. Friedrich, po nieszczęśliwym upadku w dzieciństwie, nie rozwijał się prawidłowo pod względem fizycznym: był niskiego wzrostu i miał zdeformowane barki. Nowak następująco opisuje jego wygląd w późniejszym wieku: „Imponująca głowa teologa spoczywała na zbyt krótkiej szyi i na małym tułowiu, który poza tym dysponował dobrze rozwiniętymi kończynami”<sup>4</sup>.

Schleiermacherowi w dzieciństwie nie było dane zdobyć solidnej edukacji. Jednym z powodów tego był fakt, że rodzice zbyt nie przywiązywali wagi do nauczania swego potomstwa, zwłaszcza ojciec, który często przebywał poza domem. Paradoksalnie „w stuleciu pedagogiki Schleiermacher aż do ukończenia piętnastu lat trafiał ciągle w nieodpowiednie ręce”<sup>5</sup>. Co prawda, już w piątym roku życia rozpoczął naukę w szkole miejskiej we Wrocławiu (1773–1778), jednak rozdźwięk między potrzebami wybitnie inteligentnego chłopca a paraliżującą nudą, która panowała na lekcjach, był tak wielki, że doprowadził go na skraj rozpacz i zwątpienia. Poza tym, parokrotne przeprowadzki negatywnie wpłynęły na dzieci Schleiermacherów.

W końcu rodzice zrozumieli, że konieczne jest systematyczne kształcenie pociech. W 1783 roku postanowili oddać całą trójkę do renomowanych ośrodków edukacyjnych, prowadzonych przez braci morawskich, zwanych również

<sup>1</sup> K. Nowak, *Schleiermacher. Leben, Werk und Wirkung*, Göttingen 2002, s. 7.

<sup>2</sup> Cyt. za: tamże.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 11–12.

<sup>4</sup> Tamże, s. 19.

<sup>5</sup> Tamże, s. 21.

herrnhutami<sup>6</sup>. Friedrich został przyjęty do *Paedagogium*, które znajdowało się w miejscowości Niesky. W tym samym roku zmarła jego matka.

W 1785 roku ciekawy świata i utalentowany językowo młodzieniec, po szybkim nadrobieniu zaległości edukacyjnych, został przyjęty do herrnhuckiego *Seminarium* w Barby nad Łabą. Jednak po dwóch latach opuścił je i podjął studia na uniwersytecie w Halle. Ponieważ miał problemy finansowe, spędził tam zaledwie cztery semestry (1787–1789). Po tym okresie przez rok przebywał u swego wuja, Samuela Ernsta Timotheusa Stubenraucha (1738–1807), proboszcza parafii ewangelickiej w Drossen koło Frankfurtu nad Odrą, gdzie przygotowywał się do pierwszego egzaminu z teologii. Przystąpił do niego w Berlinie. Na jego podstawie uzyskał *pro licentia concionandi*, prawo głoszenia kazań. Mimowolnie życie Friedricha zaczęło obierać kierunek odpowiadający tradycji rodzinnej.

W 1790 roku Schleiermacher został nauczycielem domowym w znamienitej pruskiej rodzinie szlacheckiej zu Dohna. W związku z tym przeprowadził się do Kamieńca Suskiego (Schlobitten) w dawnych Prusach Wschodnich. Przez trzy lata był nauczycielem Alexandra i Wilhelma.

Następną przystanią na drodze życiowej Schleiermachera był Berlin, gdzie przez rok studiował w seminarium nauczycielskim (*Seminar für gelehrten Schulen*), założonym w 1787 roku przez Antona Friedricha Büschinga (1724–1793) i Friedricha Gedikego (1754–1803). Kolejne dwa lata spędził w Gorzowie Wielkopolskim (Landsberg an der Warthe), gdzie udało mu się zdobyć posadę współpracownika proboszcza (*Predigtadjunkt*). Pod koniec tego okresu przystąpił do drugiego egzaminu z teologii i został ordynowany na pastora (*Prediger*).

W 1796 roku młody duchowny otrzymał stanowisko kapelana szpitala *Charité* w Berlinie. Wraz z przeniesieniem się do stolicy Prus otworzyły się przed nim nowe możliwości. Poza pracą duszpasterską zaczął bywać w elitarnym wówczas salonie towarzyskim, prowadzonym przez Henriettę i Markusa Herzów<sup>7</sup>. Dzięki temu przyjęto go do awangardowej grupy młodych romantyków. Friedrich Schlegel (1772–1805) wydał niektóre utwory Schleiermachera w redagowanym wspólnie z bratem Augustem Wilhelmem (1767–1845) czasopiśmie „*Athenaeum*”. Jednak nie one, lecz dwie prace z pogranicza teologii, filozofii i literatury stanowią najważniejszy dorobek tego okresu: *Mowy o religii (Über die Religion)*<sup>8</sup> i *Monologi (Monologen)*<sup>9</sup>. Christiane Ehrhardt, współczesna niemiecka filozof

<sup>6</sup> Nazwa pochodzi od miejscowości Herrnhut (Straż Pańska), gdzie na początku XVIII wieku osiedlili się założyciele ewangelickiej wspólnoty religijnej.

<sup>7</sup> Por. J. Hopfner, *Zwischen Kanzel und Salon: Friedrich Schleiermacher und Henriette Herz. Ein Beispiel für den weiblichen Einfluß der Pädagogik*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 2000, nr 4, s. 532–544.

<sup>8</sup> F. D. E. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, oprac. A. Arndt, Hamburg 2004. Wydanie polskie: F. Schleiermacher, *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, tłum. J. Prokopiuk, Kraków 1995.

<sup>9</sup> F. D. E. Schleiermacher, *Monologen*, w: tenże, *Monologen nebst den Vorarbeiten*, oprac. M. Schiele, Hamburg 1978, s. 1–110.

wychowania, wykazała ostatnio ich zasadniczą rolę w rozwoju refleksji pedagogicznej Schleiermachera<sup>10</sup>. Wróć do tego w dalszej części artykułu.

Intensywne życie towarzyskie młodego pastora oraz jego twórczość literacka nie budziły entuzjazmu wśród zwierzchników kościelnych. W 1802 roku Schleiermacher został niejako za karę wysłany na prowincję, a mianowicie do Słupska (Stolpe) na Pomorzu Zachodnim. Tutaj w ciągu dwóch lat powstało jego „najmniej lubiane, ale niezwykle ważne dzieło”<sup>11</sup>: *Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre* (*Główne linie krytyki dotychczasowej nauki moralności*). Zdaniem Nowaka, było ono „zwieńczeniem prowadzonych do tej pory studiów etycznych”<sup>12</sup>. Oprócz tego rozpoczął tłumaczenie dialogów Platona<sup>13</sup>.

Po dwuletnim „wypnaniu”, w 1804 roku, Schleiermacher został dość nieoczekiwanie powołany na stanowisko profesora teologii na dawnej swojej Alma Mater w Halle. Powierzono mu również obowiązki duszpasterza akademickiego (*akademischer Prediger*) i profesora nadzwyczajnego filozofii<sup>14</sup>. Znakomicie zapowiadającą się karierę uniwersytecką przerwała wojna francusko-pruska i wkroczenie w 1806 roku wojsk napoleońskich do miasta nad Soławą. Uniwersytet został zamknięty, a większość kadry profesorskiej schroniła się w Berlinie. Schleiermacher pozostał na miejscu aż do maja następnego roku. „Był to okres – jak pisze Nowak – w którym narodził się w nim *homme politique*”<sup>15</sup>.

Przeprowadzka wiosną 1807 roku do stolicy upokorzonych Prus otwiera trzeci etap w życiu Schleiermachera. Kurt Nowak nadał mu miano „szczytu życia”. Były to lata, w których Schleiermacher mocno zaangażował się w działalność polityczną, głównie na polu oświaty. Współtworzył powstającą Alma Mater Berolinensis i należał do grona jej pierwszych profesorów (początkowo powierzono mu stanowisko profesora wydziału teologicznego, a w 1810 roku również wydziału filozoficznego). W 1810 roku został powołany na członka Królewskiej Akademii Nauk (Königliche Akademie der Wissenschaften). Oprócz tego kontynuował reformę pruskiego systemu szkolnego, zapoczątkowaną w 1809 roku przez Wilhelma von Humboldta (1767–1835).

Aktywność polityczno-organizacyjna była tylko jednym z kilku obszarów działalności Schleiermachera. Oprócz tego prowadził intensywne prace w zakresie teologii i filozofii, uczestniczył w reformowaniu Kościoła protestanckiego i w końcu, w wieku czterdziestu lat, założył rodzinę. Po niešťeśliwej miłości do Eleonory Grunow (1769/1770–1837) w 1809 roku ożenił się z młodą wdową, Henriettą von Willich (1788–1840). Niebawem do dwójki jej dzieci z pierwszego małżeństwa (Henrietta [1805–1886] i Ehrenfried [1807–1880]) dołączyły na-

<sup>10</sup> Por. Ch. Ehrhardt, *Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher*, Göttingen 2005.

<sup>11</sup> K. Nowak, dz. cyt., s. 127.

<sup>12</sup> Tamże, s. 129.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 134n.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 145.

<sup>15</sup> Tamże, s. 177.

stępne: Clara Elisabetha (1810–1881), Hanna Gertruda (1812–1839), Hildegarda Maria (1817–1889) i umiłowany syn Schleiermachera – Nathanael Hermann, który jednak zmarł w dzieciństwie (1820–1829).

Omawiany okres obfitował w liczne publikacje naukowe. Choć pod koniec życia Schleiermacher skarżył się, „że nie dość wiele zdołał przelać na papier”<sup>16</sup>, jego dorobek jest imponujący. Opracowana po śmierci myśliciela edycja dzieł wszystkich (*Sämmtliche Werke*) obejmuje aż trzydzieści dwa tomy pism, które podzielono na trzy działy (*Abteilungen*): I. *O teologii*, II. *Kazania* i III. *O filozofii*.

W związku z renesansem zainteresowań Schleiermacherem, który rozpoczął się w Niemczech w latach osiemdziesiątych minionego stulecia, przystąpiono do opracowywania publikacji krytycznej edycji dzieł wszystkich (*Kritische Gesamtausgabe*). Spuścizna po Schleiermacherze została podzielona na pięć działów: I. Pisma i projekty, II. Wykłady, III. Kazania, IV. Tłumaczenia, V. Korespondencja i dokumenty biograficzne. Do tej pory prace posunęły się najdalej w zakresie pierwszego i piątego działu<sup>17</sup>.

Zdaniem Kurta Nowaka, twórczość naukowa Schleiermachera osiągnęła swój szczyt w dziele pt. *Wiara chrześcijańska* (*Der christliche Glaube*), na który składają się wykłady z dogmatyki, prowadzone w roku akademickim 1821/1822 i 1830/1831<sup>18</sup>.

Czwarty i ostatni etap biografii wielkiego myśliciela protestanckiego obejmuje lata 1823–1834. Pod wpływem zmian politycznych Schleiermacher utracił przychylność króla Friedricha Wilhelma III (1770–1840). Z wpływowego naukowca i polityka stał się osobą niemile widzianą przez władzę, wręcz niepożądaną. Szykanowany przez urzędników zmarł 12 lutego 1834 roku w następstwie zapalenia płuc.

Kończąc ten zarys, wypada wspomnieć o pismach pedagogicznych Schleiermachera. Właściwie nie wyszły one bezpośrednio spod jego pióra. Zostały zrekonstruowane pośmiertnie na podstawie notatek autora i manuskryptów studentów. Współczesny biograf Schleiermachera, Kurt Nowak, wielokrotnie podkreśla, że wielkiego protestanckiego teologa i filozofa charakteryzowała pewna „niechęć do pisania” (*Schreibunlust*)<sup>19</sup>. Wyjaśniając ją, stwierdza, że była to „dysproporcja między mówieniem a pisaniem. Ustna produkcja Schleiermachera była znacznie szybsza niż jego pióro”<sup>20</sup>.

Będąc profesorem teologii i filozofii, Schleiermacher trzykrotnie prowadził zajęcia z teorii wychowania na Uniwersytecie Berlińskim: w semestrze zimowym 1813/1814 i 1820/1821 oraz w semestrze letnim 1826 roku. Treść wykładów została odtworzona przez Carla Johanna Friedricha Platza (1806–1874), redakto-

<sup>16</sup> Cyt. za: K. Nowak, dz. cyt., s. 204.

<sup>17</sup> Por. tamże, s. 457–524, 581–583.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 378.

<sup>19</sup> Tamże, s. 86.

<sup>20</sup> Tamże, s. 204.

ra tomu pism pedagogicznych w ramach wspomnianej edycji dzieł wszystkich. Tom ten ukazał się w 1849 roku<sup>21</sup>. Redaktor zatytułował go: *Zarysy sztuki wychowania. Wykłady z 1826 roku (Grundzüge der Erziehungskunst [Vorlesungen 1826])*. Jak do niedawna sądzono, była to najpełniejsza prezentacja stanowiska pedagogicznego Schleiermachera. Darzono ją szczególnym zaufaniem głównie dlatego, że miała zawierać w sobie najbogatszy materiał archiwalny. Przeprowadzone w ostatnim czasie badania dowiodły czegoś zupełnie przeciwnego: „Akurat odnośnie do tego okresu [redaktor – dop. D. S.] dysponował najmniejszą ilością własnoręcznych zapisków [Schleiermachera – dop. D. S.]”<sup>22</sup>. Z dzisiejszego punktu widzenia ocena autentyczności poglądów wyrażonych w *Zarysach* wydaje się niemożliwa<sup>23</sup>.

## 2. Relacja między religią a kształceniem

Źródeł poglądów na temat relacji między religią a kształceniem należy poszukiwać w dwóch wczesnych pismach Schleiermachera: *Mowach o religii i Monologach*. Zanim do nich przejdę, chciałbym krótko scharakteryzować myślenie pedagogiczne epoki, w której żył protestancki teolog i pedagog. Jego twórczość – zwłaszcza początkowa – może być uznawana za polemikę z oświeceniowymi ideami humanizmu i filantropizmu.

### 2.1. Główne pojęcia nowożytnej teorii pedagogicznej

W drugiej połowie XVIII wieku do terminologii pedagogicznej (niemieckiej i innych krajów europejskich) weszły dwa spokrewnione ze sobą pojęcia: *Bildung* i *Bildsamkeit*<sup>24</sup>. Pierwsze z nich „oznacza tak w mowie potocznej, jak i języku naukowym proces formowania człowieka – z jednej strony, a z drugiej – przeznaczenie, cel i zasadę ludzkiego istnienia”<sup>25</sup>. Na język polski oddaje się go najczęściej za pomocą terminu „kształcenie”, choć tę samą treść wyraża rzeczownik „kształtowanie” użyty w znaczeniu przenośnym<sup>26</sup>. Drugiego zaś terminu

---

<sup>21</sup> Por. J. Brachmann, *Kommentar*, w: F. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik*, red. M. Winkler, J. Brachmann, t. 1, Frankfurt a. M. 2000, s. 439.

<sup>22</sup> Tamże, s. 438.

<sup>23</sup> Por. tamże, s. 407–408.

<sup>24</sup> Por. D. Benner, F. Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, w: D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim und Basel 2004, s. 174.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> W języku polskim rzeczowniki kształcenie i kształtowanie mają wspólny rdzeń – kształt. Znakomity znawca języka polskiego, Aleksander Brückner, wykazał, że wywodzi się on od niemieckiego terminu *Gestalt* oznaczającego figurę, formę zewnętrzną (por. A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1993, s. 278). W przeciwieństwie do języka niemieckiego,

– *Bildsamkeit* – język niemiecki „używa głównie w pedagogicznej literaturze naukowej dla oznaczenia wychowalności i zdolności określania samego siebie”<sup>27</sup>. Na grunt języka polskiego został on przeniesiony dopiero w drugiej połowie XX wieku przez Bogdana Nawroczyńskiego przy okazji tłumaczenia *Zarysu wykładów pedagogicznych* Johanna Friedricha Herbart (1776–1841) jako „uksztalcalność”<sup>28</sup>. Nawroczyński interpretuje ją jako „plastyczność, [...] podatność na wpływy kształcące”<sup>29</sup> i odnosi do predyspozycji – głównie psychicznych – które tkwią w wychowanku.

Współczesny niemiecki pedagog, Dietrich Benner, zauważa, że „uksztalcalność» (*Bildsamkeit*) albo «zdolność człowieka do uczenia się» (*Lernfähigkeit*) [...] nie jest tożsama z samym uczeniem się. A to dlatego, że również bez wychowania człowiek może się dużo nauczyć. Co więcej, możliwość uczenia się bez wychowania jest mu bardzo potrzebna”<sup>30</sup>. W jego ujęciu „uksztalcalność”<sup>31</sup> posiada niejako dwa aspekty. Z jednej strony zasadza się ona na właściwej ludzkiej naturze zdolności przyjmowania kształcących oddziaływań otoczenia, która przejawia się w spontanicznej receptywności, z drugiej strony zaś na pobudzaniu wychowywanego do współdziałania we własnym wychowaniu i kształceniu. „Uksztalcalność jest pojęciem, które odnosi się do interakcji”<sup>32</sup>. Dorosły powinien nie tylko dostrzegać w dziecku istotę zdolną do uczenia się, lecz także mobilizować je do tego. W *Pedagogice ogólnej* Benner dokładnie opisuje, jak ma to wyglądać. Nawiązuje przy tym do przykładu płaczu dziecka, który pochodzi z dzieła Jean Jacquesa Rousseau (1712–1778) pt. *Emil*<sup>33</sup>. W konkluzji berliński pedagog stwierdza: „Tylko wtedy, gdy interakcja pedagogiczna da płaczącemu, jeszcze bezradnemu dziecku możliwość uczenia się «krok po kroku» pomagania samemu sobie i pełnienia w kierunku przedmiotu, po który chce sięgnąć, do-

---

w polszczyźnie „kształt” odnosi się zarówno do cech zewnętrznych (i stąd znaczy m.in.: fason, formę, zarys, sylwetkę, wygląd, postać), jak i struktury wewnętrznej i wówczas jest równoznaczny z kompozycją, układem, budową, szykiem, ładem (por. *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1964, s. 1242–1243).

<sup>27</sup> D. Benner, F. Brüggem, *Bildsamkeit/Bildung*, s. 174.

<sup>28</sup> Por. J. F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, przekł. B. Nawroczyński i T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 24.

<sup>29</sup> B. Nawroczyński, *Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga*, w: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, s. XLIV.

<sup>30</sup> D. Benner, *Kogo dziś nazywamy klasykiem pedagogiki?*, tłum. D. Stępkowski, w: D. Stępkowski (oprac.), *Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2008, t. 25, s. 393.

<sup>31</sup> W głównym swoim dziele, *Pedagogice ogólnej*, Dietrich Benner określa uksztalcalność mianem konstytutywnej zasady podatności na kształcenie. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, w: B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, s. 156.

<sup>32</sup> D. Benner, *Kogo dziś*, s. 394.

<sup>33</sup> Por. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. W. Husarski, t. 1, Wrocław 1955, s. 24–25.

świadczy ono [...] współdziałaniu w procesie własnego kształtowania”<sup>34</sup>. Zgodnie z tym założeniem, osoby wychowywanej „nie traktujemy [...] jako podatnej na kształtowanie tylko pod wpływem determinujących ją cech wrodzonych i oddziaływań środowiskowych, lecz również pod wpływem interakcji pedagogicznych, to znaczy: uznajemy ją jako kogoś, kto współdziała w procesie budowania swego ludzkiego określenia (*Bestimmung*)”<sup>35</sup>.

Odkrycie interaktywnej strony „ukształcalności” oraz innych przedstawionych przez Bennera zasad myślenia i działania pedagogicznego wynika z doświadczenia historycznego. „Wyłoniły się one dzięki obywatelskiej filozofii i pedagogice końca XVIII i początku XIX wieku. [...] Fakt, że człowiek staje się człowiekiem dzięki wychowaniu, został zdefiniowany przez Jana Jakuba Rousseau, Immanuela Kanta, Johanna Fichtego, Jana Fryderyka Herbart’a i Fryderyka Schleiermachera”<sup>36</sup>. Niewątpliwie wszystkich łączyło przekonanie, że przez kształcenie (edukację) ludzkość zdobyła nieznaną do tej pory możliwość samodoskonalenia się. Tym jednak, co odróżnia Schleiermachera zarówno od entuzjastów, jak i krytyków oświecenia, była perspektywa patrzenia na dokonujące się transformacje cywilizacyjne. Wątpliwość, którą widać w jego pismach, jest podobna do tej odczuwanej przez Herbart’a: „Żyjemy w epoce, w której ludzie się szczyją, że są wykształceni. Co znaczy słowo «kształcenie»? Tyle co *uszlachetnienie*? Czy epokę, w której ludzie uważają, że prowadzą *piękniejsze i godniejsze* życie niż we wcześniejszych okresach rozwoju gatunku ludzkiego, możemy nazwać wykształconą?”<sup>37</sup>.

Aby w pełni ująć stanowisko Schleiermachera, konieczne jest zwrócenie uwagi na jeszcze inny termin, który odkryła pedagogika nowożytna: *Bestimmung*. Na język polski tłumaczy się go zarówno jako powołanie, przeznaczenie, jak i nadanie określenia<sup>38</sup>. W okresie tzw. oświecenia pedagogicznego, czyli na przełomie XVIII i XIX wieku, samostanowienie zaczęto interpretować w powiązaniu z wolnością polityczną. W całej oświeceniowej Europie debatowano nad sprawą konfliktu między powołaniem człowieka a byciem obywatelem<sup>39</sup>. W prasie nie-

<sup>34</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 158–159.

<sup>35</sup> Tamże, s. 157 (nieco zmieniam tłumaczenie – D. S.).

<sup>36</sup> Tamże, s. 149. Nawet nieprzychylny Herbartowi Nawroczyński zwrócił uwagę na ukrytą w „ukształcalności” interaktywność, choć niewłaściwie ją zinterpretował. Pisał na ten temat następująco: „«Ukształcalność» wynika [u Herbart’a – dop. D.S.] z nieuznawania żadnych władz czy zdolności, i to zarówno dziedzicznych, jak nabytych. Nie ma żadnych obciążeń. [...] Herbart wierzy w potęgę wychowania, choć nie dochodzi do uznania go za wszechwładne. [...] mówił: wychowanie wiele może, ale moc jego ma swoje granice. «[...] Nieokreśloność dziecka jest ograniczona przez jego indywidualność. Granice możliwości stanowienia siebie przez wychowanie zacieśniają nadto okoliczności położenia i czasu» [nieco zmieniam tłumaczenie – D. S.]” (B. Nawroczyński, dz. cyt., s. XLIV).

<sup>37</sup> J. F. Herbart, *Potrzeba etyki i religii w odniesieniu do filozofii*, tłum. D. Stępkowski, „Paedagogia Christiana” 2/20 (2007), s. 153.

<sup>38</sup> Por. *Wielki słownik niemiecko-polski*, J. Piprek, J. Ippoldt, t. 1, Warszawa 2001, s. 309.

<sup>39</sup> Por. D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, t. 1: *Die päda-*



mieckiej dyskutowano o tym na początku lat dziewięćdziesiątych XVIII wieku<sup>40</sup>. Wczesne pisma Schleiermachera są w pewnym sensie kontynuacją tej dyskusji.

## 2.2. „Wszystko z towarzyszeniem religii, nic z powodu religii”<sup>41</sup>, czyli religia jako towarzysza działania

Dla wielu współczesnych swoistą prowokacją stanowiło to, że w *Mowach o religii* Schleiermacher wystąpił z krytyką oświeceniowych osiągnięć pedagogicznych. Niewątpliwie dodatkowym zaskoczeniem było podejście młodego duchownego protestanckiego do oceny stosunku między wiarą a wychowaniem.

W *Mowach* punktem odniesienia wywodów autora jest niewłaściwa postawa religijna, charakterystyczna dla niektórych ludzi. Są nimi zaś – jak to wyraża w podtytule – „wykształceni spośród tych, którzy [...] gardzą” wiarą. Na początku czwartej mowy określa ich także jako tych, „którzy religię przyzwyczaili się uważać jedynie za chorobę duszy”<sup>42</sup>.

Na czym polega niewłaściwa postawa religijna? W odpowiedzi na to pytanie pomocne będzie przeciwstawienie: ezoteryczny – egzoteryczny<sup>43</sup>. Mówiąc najkrócej, postawa ezoteryczna (od gr. *esôterikós* – wewnętrzny) wynika z posiadania wiedzy „wewnętrznej” (gr. *esô* – wewnątrz), przeznaczonej tylko dla wtajemniczonych. Przeciwna do niej jest postawa egzoteryczna (od gr. *eksôterikós* – zewnętrzny) opierająca się na wiedzy dostępnej dla ogółu. Egzoteryzm jest szkodliwy, ponieważ „stacza się do żalosnej monotonii, która zna tylko jeden jedyny ideał”<sup>44</sup> – religię rozumu<sup>45</sup>. Na tej podstawie „bohaterowie rozumu”<sup>46</sup> lekceważą pobożność ludową i wiedzę teologiczną<sup>47</sup>, a nawet nimi pogardzają, ponieważ obie nie spełniają kryteriów racjonalności i dlatego nie są godne uwagi człowieka wykształconego<sup>48</sup>.

Co prawda, młody apologeta wiary zgadza się ze swoimi czytelnikami w kwestii konieczności poddania wiedzy religijnej – zarówno popularnej, jak

*gogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Weinheim und Basel 2003, s. 85–242.

<sup>40</sup> Por. D. Benner, *Kształcenie a kultura. Uwagi na podstawie artykułu Immanuela Kanta „Co to jest Oświecenie?” i Mosesa Mendelssohna „W kwestii: Co znaczy oświecać?”*, tłum. D. Stępkowski, w: tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność kultura, edukacja, religia*, wybór i przekład D. Stępkowski, Warszawa 2008, s. 85–102.

<sup>41</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 83. Zob. także: D. Benner, *Kształcenie a religia. Rozważania o ich problematycznym stosunku oraz współczesnych zadaniach nauczania religii w szkole*, w: tenże, *Edukacja jako kształcenie*, s. 127–149.

<sup>42</sup> Tamże, s. 140.

<sup>43</sup> Por. tamże, s. 205. Zob. także: M. Potępa, *Wprowadzenie do teologii młodego Schleiermachera*, w: F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 9.

<sup>44</sup> Tamże, s. 75.

<sup>45</sup> Por. I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Kraków 2007.

<sup>46</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 90.

<sup>47</sup> Por. tamże, s. 48–49.

<sup>48</sup> Por. tamże, s. 47.

i teologicznej – krytyce, równocześnie jednak przestrzega ich przed wynikającym z tego niebezpieczeństwem. Jak wyjaśnia współczesny znawca pedagogiki Schleiermachers, Friedhelm Brüggem, „pogarda, którą żywią wykształceni wobec religii, grozi przerodzeniem się w nowy dogmatyzm”<sup>49</sup>. Chodzi oczywiście o skrajną postawę racjonalistyczną. Z tego powodu egzoteryczny kult wiedzy rozumowej musi zostać poddany „uzupełniającej korekcie”<sup>50</sup>. Zabieg ten jest konieczny – w przeciwnym razie prawdziwe wykształcenie zastąpi „połowiczna wiedza i zarozumiałe przechwalanie się nią”<sup>51</sup>.

Fakt, że Schleiermacher korekty „połowicznego kształcenia”<sup>52</sup> planuje dokonać przez odnowienie rozumienia religii, może być pewnym zaskoczeniem. W ten sposób z marginalizowanego fenomenu kultury oświeceniowej, który wskutek rozwoju nauki stracił prawie zupełnie na znaczeniu, religia awansuje do rangi źródła dla „rozwijającego się człowieka”<sup>53</sup> albo lepiej: człowieka, który (nieustannie) się staje.

Kontekst wywodów stanowi problem powołania człowieka (*Bestimmung des Menschen*). Jak zauważają Dietrich Benner i Herwart Kemper, współcześni badacze historii wychowania, jest to zagadnienie przenikające całość europejskiego myślenia pedagogicznego od czasów oświecenia<sup>54</sup>. Jako pierwszy podjął je Rousseau, wprowadzając pojęcie *perfectibilité*, które oznacza otwartą i nieokreśloną naturę człowieka<sup>55</sup>. W *Emilu* Rousseau rozważył ją na podstawie antynomii: człowiek – obywatel. W kształtujący się w ten sposób krąg tematyczny wpisuje się Schleiermacher, wnosząc do dyskusji oryginalne pomysły. O ile bowiem od połowy XVIII wieku kwestię losu indywidualnego człowieka i jego powołania rozważano w perspektywie bądź to historiozoficznej, bądź to polityczno-społecznej, o tyle autor *Mów o religii* powtórnie przenosi ją do sfery religijnej.

W języku niemieckim termin *Bestimmung* nie konotuje treści religijnych. Mimo to w *Mowach o religii* Schleiermacher termin „powołanie” opatrzył przydawką „boskie”<sup>56</sup> i zdefiniował jako „to, co określa moje miejsce we wszechświecie [podkr. – D. S.], co czyni mnie tą istotą, którą jestem”<sup>57</sup>. W ten sposób wskazał, że człowiek nie jest od razu ukształtowany, wręcz prze-

<sup>49</sup> F. Brüggem, *Die Pädagogik F. E. D. Schleiermachers. Kurseinheit 1*, Hagen 1990, s. 25.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 137.

<sup>52</sup> Termin został zaczerpnięty od Theodora Adorno. Por. Th. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, w: tenże, *Gesammelte Schriften*, t. 8: *Soziologische Schriften*, oprac. R. Tiedemann, Frankfurt a. M. 1990, s. 93–121.

<sup>53</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 124.

<sup>54</sup> Por. D. Benner, H. Kemper, dz. cyt., s. 31–74.

<sup>55</sup> Por. D. Benner, F. Brüggem, *Das Konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau*, w: O. Hansmann (red.), *Seminar: Der pädagogische Rousseau*, t. 2: *Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte*, Weinheim 1996, s. 12–48.

<sup>56</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 49.

<sup>57</sup> Tamże.

ciwnie: znajduje się w dynamicznym procesie kształtowania samego siebie<sup>58</sup>. Sposób funkcjonowania tego „mechanizmu ducha”<sup>59</sup>, zostanie przedstawiony w dalszej części wywodu. W tym miejscu natomiast warto zwrócić uwagę na ocenę rzeczywistości, w której zdaniem Schleiermachera konieczne jest ponowne – religijne – odczytanie sensu ludzkiego powołania.

*Mowy o religii* są pismem polemicznym, mimo to rozstrzygnięcia trudnych kwestii są przedstawione w taki sposób, by nie zrazić czytelników, a wręcz zachęcić ich do przyjęcia określonej w dziele perspektywy widzenia. Odbiorcami *Mów* mieli być ludzie wykształceni, do których Schleiermacher zalicza przede wszystkim mieszczaństwo. Jego krytyczne uwagi odnośnie do rzeczywistości zawiązują się właściwie do tej grupy społecznej. Przemiany cywilizacyjne w Europie, których najbardziej radykalnym przejawem była Rewolucja Francuska (1789), spowodowały, że dotychczasowy sposób określania statusu człowieka na podstawie przynależności do stanu społecznego stracił swoje znaczenie. W szczególności dotyczyło to wykształconego mieszczaństwa (*Bildungsbürgertum*), którego pozycja społeczna zależała coraz bardziej od osobistego wysiłku, w tym zwłaszcza edukacyjnego. Oczywiście zmiany te nie dokonywały się bez bólu. Panującą w społeczeństwie niemieckim pod koniec XVIII wieku sytuację znakomicie ilustruje następujący fragment *Mów*:

w tych czasach powszechnego zamętu i przewrotów [...] wśród wszystkich ludzkich spraw nic nie pozostaje niezachwiane; [...] każdy to właśnie, co określa jego miejsce w świecie [podkr. D. S.] i wiąże go z ziemskim porządkiem rzeczy, w każdej chwili widzi, iż zamierza nie tylko odejść uciec i dać się pochwyć przez coś innego, lecz (także) zatonać w powszechnym wirze; gdzie jedni nie szczędząc swych sił, na wszystkie strony wzywają pomocy, aby utrzymać to, co uważają za posady świata i społeczeństwa, sztuki i nauki, (posady), które niepojętym zrzędzeniem losu jakby same z siebie podnoszą się ze swych najbardziej wewnętrznych fundamentów i porzucają to, co tak długo poruszało się wokół nich, i [...] inni z niestrudzoną entuzjazmem zajęci są usuwaniem z drogi gruzów rozbitych stuleci, aby być wśród pierwszych, którzy osiedlą się na żyznej ziemi, która tworzy się wśród nich z szybko stygnącej lawy straszego wulkanu; [...] każdy, nawet nie opuszczając swego miejsca, jest tak gwałtownie poruszany potężnymi wstrząsami całości, że w powszechnym zawrocie głowy cieszyć się musi, iż jakiś pojedynczy przedmiot zauważa na tyle dobrze, żeby się to trzymać i stopniowo móc się przekonać, że jednak coś jeszcze stoi<sup>60</sup>.

Przedmiotem szczególnej krytyki są tutaj „ludzie rozumni i praktyczni”<sup>61</sup>, którzy w naszkicowanej sytuacji chaosu przyjęli postawę konsumpcyjną. Polega ona na tym, że „zaszczepiono [im – dop. D. S.] [...] popęd do uspokajania

<sup>58</sup> Jest to główny sens pojęcia *praxis* w rozumieniu Dietricha Bennera. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 127–129.

<sup>59</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 120.

<sup>60</sup> Tamże, s. 119–120.

<sup>61</sup> Tamże, s. 123.

każdej innej aktywności i tylko otwierania wszystkich organów, by mogły dać się przeniknąć wszelkiego rodzaju wrażeniami”<sup>62</sup>. Wskutek tego „odrzucają oni to, co największe, właśnie dlatego, że zmierza ono dalej niż coś zmysłowego”<sup>63</sup>; wszystko zaś „chcą zrozumieć”<sup>64</sup>, ale nie po to, aby „poznać każdą rzecz w jej szczególnym charakterze”<sup>65</sup>, lecz ażeby „okiełznać [ją – dop. D. S.] przez ich rozkazującą, praktyczną konieczność”<sup>66</sup>. W ten sposób popadają w „mieszczańskie nieszczęście”<sup>67</sup>. Wiąże się ono z życiem pozbawionym głębszych zainteresowań i hołdowaniem ideałowi harmonii, polegającej na egocentrycznym skupieniu się na samym sobie poprzez obranie „punktu obserwacyjnego, który jest zarazem [...] stanowiskiem i punktem obrotu”<sup>68</sup>. Cały świat obraca się wokół niego, a ludzie nie rozwijają się wcale. Szczególnie to oburza Schleiermacha: „Mieć tylko jeden punkt widzenia na wszystko [...] jest to droga oddalania się w prostym kierunku od wszechświata i tonięcia w najżałośniejszym ograniczaniu, stawania się *glebae adscriptus* do miejsca, na którym właśnie przypadkowo stoimy”<sup>69</sup>.

Według Schleiermacha, jedyną drogę do wyzwolenia się z „mieszczańskiego nieszczęścia” stanowi religia. Tylko dzięki niej można odkryć „fundamenty naszego określonego bytu”<sup>70</sup> i znaleźć odpowiedź na pytanie, „dlaczego jesteśmy tacy, a nie inni, i co musiałyby się stać, jeśli nasze granice miałyby być rozszerzone”<sup>71</sup>. W tych stwierdzeniach wyraźnie widać negatywną ocenę reform wychowania, które w duchu filantropizmu podejmowali oświeceniowi pedagodzy. Schleiermacher pisze na ten temat następująco:

Z ulepszeniami w wychowaniu stało się tak jak ze wszystkim rewolucjami, które zrodziły się z najwyższych zasad; stopniowo ześlizgują się znowu w stare koleiny rzeczy i tylko kilka zewnętrznych przemian zachowuje pamięć wydarzenia z początku branego za nie wiadomo jaki cud: racjonalne i praktyczne wychowanie różni się jeszcze tylko niewiele – a ta niewielka różnica nie leży ani w duchu, ani w działaniu – od dawnego mechanicznego<sup>72</sup>.

Wskazany kult użyteczności, który stał się niejako religią racjonalizmu, nazwany jest „nowym barbarzyństwem”<sup>73</sup>. Jest ono nawet groźniejsze od nastawienia egocentrycznego, ponieważ ludzi, których w nim wychowano, nie można nazwać ludźmi

<sup>62</sup> Tamże, s. 125.

<sup>63</sup> Tamże, s. 127.

<sup>64</sup> Tamże, s. 126.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże, s. 127.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> Tamże, s. 126.

<sup>69</sup> Tamże, s. 128.

<sup>70</sup> Tamże, s. 123.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Tamże, s. 133.

<sup>73</sup> Tamże, s. 129.

wykształconymi, chociaż pouczają naszą epokę i oświecają innych [...] Całe miasta i kraje wychowywane są według ich zasad, kiedy zaś wychowanie to przerwało się, wtedy znajdujemy ich znowu w społeczeństwie, w naukach i w filozofii [...]. Przez potężny wpływ, jaki wywierają na każde świeckie zainteresowanie, i przez fałszywy pozór filantropii [...] ten sposób myślenia ciągle jeszcze uciska religię<sup>74</sup>.

Jak nietrudno zauważyć, ostrze krytyki Schleiermachera skierowane jest zarówno przeciwko Kantowskiej apoteozie rozumu, jak i Fichteńskiej wizji rozwoju człowieka jako samostanowieniu świadomej siebie jaźni. Warto się jednak zastanowić, czy nie wpada on w pułapkę, w którą uwikłało się wychowanie we wcześniejszych epokach, kiedy to religia służyła do uzasadniania celów politycznych, a dokładnie wychowania w skostniałych strukturach państwa feudalnego. Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy zanalizować przebieg procesu formowania „rozwijającego się człowieka”<sup>75</sup> albo powstawania indywiduum (*Eigentümlichkeit*).

### 2.3. Kształcenie czy rozwój własny?

W tytule podrozdziału widzimy przeciwstawienie wychowania rozumiane go jako kształcenie/kształtowanie i spontanicznego rozwoju indywidualnego<sup>76</sup>. W związku z tym pojawiają się dwa problemy: czy pojęcia te się wykluczają i jak pogodzić oddziaływania zewnętrzne i wewnętrzne tworzenie samego siebie? Na tę trudność wskazuje Schleiermacher w *Mowach o religii* przy okazji rozważań w zakresie wychowania religijnego. Przedstawia ją następująco:

Tym, co można sprawić w jakimś człowieku przez sztukę [wychowania – dop. D. S.] i cudzą działalność, jest tylko to, że przekażecie mu swoje wyobrażenie i uczynicie zeń zbiór jego idei, że spleciecie je tak bardzo z jego poglądami, aż będzie je sobie przypominał w stosownym czasie, ale nigdy nie możecie sprawić, że zrodzi z siebie te, które chcecie. [...] Krótko mówiąc, możecie oddziaływać na mechanizm ducha, ale w jego organizację, w te uświęcone warsztaty kosmosu samowolnie nie możecie wniknąć; tam nie możecie niczego zmienić, przesunąć ani uzupełnić, możecie jedynie powstrzymać jego rozwój i gwałtem uszkodzić część latorośli. [...] Wszystko to [...] leży daleko poza sferą uczenia i przyuczania [podkr. autora]<sup>77</sup>.

A zatem wychowanie ma, wedle Schleiermachera, ten sam charakter co religia: nie da się go nikomu przekazać przez użycie siły lub podstęp. Źródła podobieństwa stają się bardziej wyraźne, gdy analizie zostanie poddany „me-

<sup>74</sup> Tamże.

<sup>75</sup> Tamże, s. 124.

<sup>76</sup> We współczesności wychowanie bywa deprecjonowane z powodu rzekomego wpływu ideologicznego. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 517.

<sup>77</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 120–121.

chanizm ducha”, który kieruje człowiekiem. Mimo że znajomość prawidłowości rządzących ludzką psychiką pomaga w wychowaniu, to nie daje mocy pełnego nią kierowania.

Należy podkreślić, że w procesie wewnętrznego kształtowania człowieka Schleiermacher łączy w nierozzerwalną całość sferę zmysłową i psychiczno-duchową. Dlatego sprzeciwia się zarówno dewaluacji zmysłowości, jak i gloryfikowaniu poznania rozumowego. Połączenie dwóch typów działania opisuje następująco:

Każde życie jest tylko rezultatem ciągłego przyswajania i odrzucania [podkr. D. S.], każda rzecz ma swe określone istnienie dzięki temu, że w szczególności sposób łączy i utrzymuje dwie prądy natury: spragnione przyciąganie do siebie oraz rozprzestrzenianie ruchliwego i żywego «ja». Każda dusza ludzka [...] jest jedynie produktem dwóch przeciwstawnych popędów. Pierwszym z nich jest dążenie do przyciągnięcia do siebie wszystkiego, co ją otacza, uwikłania tego we własne życie i, gdzie tylko się da, całkowitego wchłonięcia w swą własną istotę. Drugim jest tęsknota do coraz dalszego rozprzestrzeniania swego własnego wewnętrznego «ja», przeniknięcia nim wszystkiego, udzielenia go wszystkiemu, nigdy przy tym siebie nie wyczerpując<sup>78</sup>.

Kształcenie oznacza zatem jedność dwóch działań: 1. (receptywnego) oglądu wszechświata (*Anschauung des Universums*) i 2. (aktywnego) poczucia nieskończoności (*Gefühl des Unendlichen*). Pierwsze z nich wynika z wpływu *uniwersum* na człowieka. Schleiermacher nazywa je również przyswajaniem albo wchłanianiem. Towarzyszy mu „rozkosz”, której nie da się jednak zaspokoić ze względu na „nienasyconą pożądlivość”<sup>79</sup> człowieka. Do wyrażenia tej specyficznej ludzkiej właściwości myśl starochrześcijańska ukuła określenie: *capax infiniti* (zdolny do ogarnięcia nieskończoności).

Drugie działanie jest bardziej skomplikowane. Z jednej strony polega ono na odrzucaniu czegoś, z drugiej zaś rozwijaniu własnego „Ja”<sup>80</sup>.

W takim rozumieniu kształcenie jest „wieczną oscylacją między żądzą [rozprzestrzeniania własnego „Ja” – dop. D. S.] a rozkoszą [inkorporowania otaczającego *uniwersum* – dop. D. S.]”<sup>81</sup> lub, mówiąc mniej obrazowo, jednoczesnym przyswajaniem i odrzucaniem. „Tej właśnie mocy podlegam, ta właśnie natura

<sup>78</sup> Tamże, s. 49–50.

<sup>79</sup> Por. tamże, s. 50.

<sup>80</sup> Nie można zgodzić się z Ursulą Frost, która redukuje Schleiermacherowską teorię kształcenia (*Bildungstheorie*) do „obrazowania” (*Bildtheorie*). Jej zdaniem bowiem w *Mowach o religii* Schleiermacher „ukazuje religię jako zdolność duchową, w której to, co skończone odnoszone jest do nieskończoności. Dokonuje się to dzięki specyficznemu religijnemu sposobowi widzenia, w którym rzeczy zastane są interpretowane nie jako produkt ludzkiego myślenia i działania, lecz jako «obraz», «odcisk» czy «dzieło» *uniwersum*”. U. Frost, *Die Wahrheit des Strebens*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 1993, z. 3, s. 483.

<sup>81</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 51.

jest moim powołaniem”<sup>82</sup> – konkluduje Schleiermacher. Można jednak postawić zarzut: co to ma wspólnego z religią?

Tutaj dochodzimy do sedna sprawy. Więż, którą przedstawiono powyżej, jest bowiem równocześnie kształceniem i religią<sup>83</sup>. Dokładne sprecyzowanie tego problemu „nastęcza kłopot dlatego, że Schleiermacher oddaje tu hołd swojemu nazwisku. A mianowicie narzucił na religię swoistą zasłonę (niem. *Schleier*), ale nie po to, aby ją ukryć, lecz umożliwić jej doświadczenie – właśnie poprzez akt zasłonięcia. [...] Schleiermacherowskie *Mowy o religii* nie są więc wykładem na temat religii, lecz teorią doświadczenia religijnego”<sup>84</sup>. Drugim powodem niejasności jest to, że Schleiermacher używa terminu „religia” w różnej konotacji<sup>85</sup>. Ukazana tożsamość odnosi się do najwyższego pojęcia religii, które przedstawił Schleiermacher w *Mowach o religii*, mianowicie „ogłądu wszechświata”<sup>86</sup>.

Zajmijmy się jeszcze krótko jednym problemem: stawanie się człowiekiem. Temat ten przenosi nas do drugiego z wczesnych dzieł Schleiermachera – *Monologów*. Zgodnie z przedstawioną w nim wizją, „Ja” poszukuje swojego miejsca we wszechświecie, przebywając jednocześnie w dwóch punktach (w dwóch ogniskach elipsy<sup>87</sup>). Pierwszy z nich to punkt „naturalny”, który związany jest ze „świadomością bezpośrednią”<sup>88</sup>; drugi natomiast powstaje w trakcie kreatywnej ingerencji podmiotu w rzeczywistość. Wytwarzającego się między nimi napięcia nie można ani znieść, ani zredukować do żadnego z alternatywnych kresów.

Konieczność przyjęcia dwoistości „Ja” jest – jak wskazuje Christiane Ehrhardt – kluczem do zrozumienia specyfiki myślenia pedagogicznego Schleiermachera<sup>89</sup>. Jej zdaniem dialektyka była główną „figurą” (*Denkfigur*), którą Schleiermacher stosował we wszystkich swoich pismach (nie tylko pedagogicznych). Trzeba jednak pamiętać, że Schleiermacherowskie ujęcie dialektyki to w pewnym sensie rozmowa (gr. *dia-logos*), w trakcie której uczestnicy wspólnie rozważają sytuację problemową, przedstawiając swoje argumenty i poszukując racjonalnego rozwiązania. W tym ujęciu „celem dyskursu jest zbadanie możliwości *konsensusu* przez oddzielenie pytań, na które da się odpowiedzieć, od tych, które

<sup>82</sup> Tamże, s. 54.

<sup>83</sup> Podobne rozumienie religii jako dwoistej więzi umiejscowionej zarówno między transcendencją a człowiekiem, jak i w jego wnętrzu prezentuje współcześnie Jacques Derrida (1930–2002). Por. J. Derrida, *Wiara i wiedza*, w: J. Derrida, G. Vattimo i in., *Religia*, Warszawa 1999, s. 7–97.

<sup>84</sup> F. Brüggen, dz. cyt., s. 26. Sam Schleiermacher pisze o zasłonie w odniesieniu do bóstwa Chrystusa. Zob. F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 207.

<sup>85</sup> W sprawie wielości sensów terminu „religia” zob. G. Ebeling, *Zum Religionsbegriff Schleiermachers*, w: H.-M. Müller, D. Rössler (red.), *Reformation und Praktische Theologie*, Göttingen 1983, s. 61–81.

<sup>86</sup> F. Schleiermacher, *Mowy o religii*, s. 76.

<sup>87</sup> Por. U. Frost, dz. cyt., s. 473.

<sup>88</sup> F. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, w: tenże, *Texte zur Pädagogik*, t. 2, dz. cyt., s. 51.

<sup>89</sup> Por. Ch. Ehrhardt, dz. cyt., s. 279.

są nierozstrzygalne<sup>90</sup>, a nie konstruowanie koncepcji rzeczywistości na wzór Hegla.

Przedstawione rozważania na temat powstawania jaźni doprowadziły nas do punktu, w którym nie tylko znajduje rozwiązanie nieredukowalna dwoistość „Ja”, lecz także otwiera się przystęp do rzeczywistości. Tożsamość religii i kształcenia, o której była mowa, przechodzi charakterystyczną transformację. Z niewidzialnej więzi, łączącej człowieka bezpośrednio z *uniwersum*, przekształca się we wspólnotę komunikacyjną, w której dokonuje się wychowanie i kształcenie nowego pokolenia. W tym miejscu należy nawiązać do słynnego pytania postawionego przez Schleiermachera na wstępie jego głównego dzieła, *Zarysów sztuki wychowania*: „Co chce właściwie generacja dorosłych od młodego pokolenia?”<sup>91</sup> Aby rozważyć tę kwestię, należałoby zrekonstruować Schleiermacherowską teorię wychowania. To wykracza jednak poza określony przez nas cel.

### Zakończenie

Przedstawiona próba odczytania głównej idei teorii wychowania Schleiermachera pozostawia z pewnością wiele otwartych pytań i wątpliwości. Starałem się wykazać, że tym, co scala w jedno wizję stawania się człowiekiem przez wychowanie, jest religia. Dla Schleiermachera jest ona zarówno więzią zewnętrzną między człowiekiem a rzeczywistością, jak i wewnętrzną zasadą samookreślenia. Wydaje się, że protestancki teolog w *Mowach o religii* utożsamia religię z kształceniem. Na potwierdzenie tego chciałbym odwołać się na zakończenie do dwóch pojęć, za których pomocą Schleiermacher charakteryzuje akt wiary. Są to: „poczucie wolności”<sup>92</sup> (*Freiheitsgefühl*) i „uczucie absolutnej zależności” (*ein schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl*)<sup>93</sup>. Tylko temu ostatniemu można, jego zdaniem, przypisać atrybut bezwarunkowości, gdyż wolność jest zawsze względna i wtórna. Kolejna różnica polega na tym, że w *Wierze chrześcijańskiej* punktem odniesienia „absolutnej zależności” jest Bóg<sup>94</sup>, w *Mowach o religii* zaś *uniwersum*, któremu młody teolog przypisuje rolę podstawy zarówno religii, jak i kształcenia.

Oczywiście kultywowanie poczucia absolutnej zależności od Boga nie oznacza wezwania do sentymentalizmu religijnego ani nie jest próbą ubezwłasnowolnienia człowieka. Wręcz przeciwnie, zdaniem Schleiermachera tylko racjonalny

<sup>90</sup> D. Benner, H. Kemper, dz. cyt., s. 274, przypis 13.

<sup>91</sup> F. Schleiermacher, *Grundzüge*, s. 9.

<sup>92</sup> Tenże, *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt (1830/31)*, red. M. Redeker, Berlin–New York 1999, s. 25.

<sup>93</sup> Tamże, s. 26.

<sup>94</sup> Schleiermacher pisze m.in.: „w naszym stwierdzeniu absolutna zależność i relacja wobec Boga są tożsame”. Tamże, s. 28.



– na ile jest to możliwe – związek ze Źródłem wszystkich bytów, którym jest transcendentny Bóg, czyni możliwym prawdziwy rozwój człowieka. Na tej podstawie należy stwierdzić, że w refleksji pedagogicznej nie powinno się pomijać religii.

**Is religion essential to education?  
In the 240<sup>th</sup> anniversary of birth of Friedrich Schleiermacher  
(Summary)**

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) is, after Luther and Calvin, the most significant protestant theologian, and a forerunner of philosophical hermeneutics. He is lesser known as a pedagogue, especially in Poland. The two hundred and fortieth birth anniversary of the author of *Grundzüge der Erziehungskunst* is an occasion to shed more light on both the person and the work.

The article is made up of two parts. The first one consists of an abridged biography of the Breslau-born thinker. According to Kurt Nowak, a contemporary investigator of Schleiermacher's works, it is not possible to fully understand the thinker's views without knowing his life.

The second part aims to distill the main lines of thought to be found in the protestant pedagogue's theory of education. Referring to *On Religion (Über Religion)* and *Monologues (Monologen)*, the author of the article states that the foundation of Schleiermacher's conception is the peculiar bond linking man with reality and himself. It consists of two moments: 1. (receptive) vision of the universe (*Anschauung des Universums*) and 2. (active) sense of boundlessness (*Gefühl des Unendlichen*). In Schleiermacher's interpretations, this dual relationship is sometimes religion (or rather: a religious experience, religiosity), and sometimes education. In effect, religion and education become identical in his eyes. Yet this can be solely applied to the experiencing of sense of the primary dependence (*ein schlechthiniges Abhängigkeitsgefühl*). Any intention of its verbalization leads to the splitting of the self into subject and object. Because of this, thinking is brought to an entirely new level; it is the otherwise known controversy of religious upbringing versus public education.