

Ehrhardt Ch., *Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Eine Analyse der Beziehungen und des Widerstreits zwischen den „Reden über die Religion“ und den „Monologen“*, V & R unipress, Göttingen 2005, ss. 334.

Praca monograficzna Christiane Ehrhardt dotyczy dwóch dzieł mało znanego w Polsce teologa, filozofa i pedagoga, Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachera (1768-1834). Ale nie z tego powodu może wydawać się polskiemu czytelnikowi nieco zaskakująca. Inną przyczyną jest to, że dotyczy ona problemu, który, zdaniem niektórych pedagogów, wykracza poza ramy naukowej wiedzy o wychowaniu i należy raczej do dziedziny katechetyki lub którejś z pedagogik religijnych (katolickiej bądź protestanckiej). Filozofka wychowania z Berlina rozważa bowiem poglądy autora *Teorii wychowania*¹ w odniesieniu do relacji między religią a wychowaniem i kształceniem. Nietypowe jest również to, że swoje badania określa mianem „systematycznych” (s. 15).

U naszych zachodnich sąsiadów taki typ uprawiania pedagogiki – do jego przedstawicieli trzeba zaliczyć Ehrhardt – pokrywa się w zasadzie z naszą pedagogiką ogólną. Na ważny niuans zwraca uwagę Marian Heitger, który stwierdza, że

pedagogika systematyczna jest teorią, w której poszukuje się ogólnych prawideł uczenia, nauczania i wychowania².

Jej specyficzną cechą jest to, że

¹ Główne dzieło pedagogiczne Schleiermachera: *Teoria wychowania (Grundzüge der Erziehungslehre)* nie wyszło bezpośrednio spod jego pióra; zostało zrekonstruowane na podstawie manuskryptu autora i notatek studentów. Jego treścią są wykłady, które prowadził Schleiermacher na uniwersytecie w Berlinie w 1826 roku. Uważa się je za najpełniejszą prezentację jego systemu pedagogicznego.

² M. Heitger, *Systematische Pädagogik – wozu?*, Paderborn 2003, s. 40.

nie proponuje się w niej wskazówek odnośnie do praktycznego działania pedagogicznego, lecz bada podstawy, dzięki którym można odkryć takie wskazówki³.

Ze względu na „fundamentalny” charakter „pedagogiki systematycznej” termin ten należałoby na język polski tłumaczyć raczej jako „podstawy pedagogiki”, a nie jako „pedagogikę ogólną”, jak to się zazwyczaj dzieje⁴.

W analizie Ehrhardt stykają się ze sobą dwa sposoby ujmowania problemów pedagogicznych: „systematyczny” i historyczny. W wyniku tej syntezy powstaje zupełnie nowa perspektywa oglądu kwestii. Dietrich Benner, opiekun naukowy pracy, w jednej ze swoich publikacji określa ją mianem „problemowo-historycznej”⁵ i wyjaśnia następująco:

W badaniach historyczno-systematycznych wychodzi się od pytań, które rodzą się w nas we współczesności (...), i rozważa pochodzące z przeszłości propozycje rozwiązań (...) w taki sposób, że (...) klasyczne teksty ukazują niejako na nowo swoją aktualność⁶.

Dzięki temu badanie dawnych teorii może znowu być twórcze i interesujące. Dowodem tego jest właśnie recenzowana pozycja.

Zatrzymajmy się jeszcze przez chwilę przy temacie monografii. Problematyka z pogranicza pedagogiki ogólnej i religii może być nie tylko uważana za wykroczenie przeciwko profesjonalizmowi, lecz także za pewien anachronizm. Oba zarzuty mają dużo ze sobą wspólnego.

Zgodnie z szeroko rozpowszechnioną w historiografii pedagogicznej hipotezą sekularyzacji, jednym z rezultatów rozwoju świeckiej kultury w czasach nowożytnych jest ekspansja szkolnictwa, które wyzwoliło się spod wpływów Kościoła i religii. Proces ten przebiegał równocześnie na dwóch płaszczyznach:

³ Tamże.

⁴ Więcej w tej sprawie por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 34-46.

⁵ D. Benner, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim und München 1993, s. 13.

⁶ Tamże, s. 14.

1. organizacyjnej (upadek szkół kościelnych i powstanie państwowego systemu oświaty) i 2. teoretycznej (uczynienie pedagogiki dyscypliną naukową i akademicką). Czy w związku z tym autorka nie zakłóca ewolucji tego przedmiotu, cofając się niejako do problemu, który dyskutowano blisko dwieście lat temu? Czy współcześnie jest jeszcze aktualne pytanie o miejsce religii w (świeckiej?!) pedagogice ogólnej?

Gdybyśmy w najnowszej literaturze pedagogicznej szukali odpowiedzi na te pytania, okazałoby się, że zagadnienia religijne zniknęły całkowicie z pola badawczego pedagogiki ogólnej w Polsce⁷. W kraju między Odrą a Renem refleksja w tej sprawie jest wprawdzie nieco żywsza⁸, jednak również tam zauważa się radykalny przełom „od religii jako podstawy pedagogiki ogólnej do jej zakwestionowania”⁹. Czy to nie dość, aby uznać rozłączność obu tych sfer? Bynajmniej – przeciwko temu przemawiają argumenty nie tylko religijne, lecz także pedagogiczne. Marian Heitger zauważa, że „pedagogiki systematycznej nie da się zakwestionować od strony *praxis* na podstawie tak zwanych obiektywnych faktów. Dla przykładu: chociażby w polityce nigdy jeszcze nie udało się urzeczywistnić pojęcia sprawiedliwości i to, że było ono w ogóle nierealne, nie oznacza wcale, że straciło swoją ważność”¹⁰. Milczenie panujące na ten temat w pedagogice ogólnej nie jest dowodem na to, iż nie ma żadnych zależności między nią a religią.

A zatem spór (w tej sprawie – dop. D.S.) trzeba rozstrzygać przez argumentację (...), to znaczy: w dyskursie filozoficznym¹¹.

Partnerem dyskursu Christiane Ehrhardt jest autor, którego uważa się w historii wychowania za współtwórcę pedagogiki

⁷ Wyjątkiem w tym zakresie są opracowania B. Milerskiego *Edukacja a religia. Rys historyczny*, w: *Elementy pedagogiki religijnej*, red. tenże, Warszawa 1998, s. 59-92 i J. Michalskiego *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, Toruń 2004.

⁸ Por. F. Schweitzer, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart 2003; H.-G. Ziebertz, G.R. Schmidt, *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 2006.

⁹ Jest to podtytuł książki Ziebertza i Schmidta.

¹⁰ M. Heitger, *Systematische Pädagogik – wozu?*, dz. cyt., s. 48.

¹¹ Tamże.

naukowej obok Johanna Friedricha Herbarta¹². Jak do tej pory, uwaga badaczy skupiała się przede wszystkim na wspomnianym już głównym dziele Schleiermachera: *Teorii wychowania* z 1826 roku. Badaczka z Berlina rozszerzyła perspektywę patrzenia na twórczość tego uczonego przez analizę powstałych w 1799 roku dwóch pism jego autorstwa: *Mów o religii* i *Monologów*, które na pierwszy rzut oka nie mają wiele wspólnego z pedagogiką (zwłaszcza to drugie jest zaliczane raczej do literatury romantycznej). Jednak autorka w godny najwyższego uznania sposób wykazała, że jest to tylko pozór. Jej zdaniem, między pierwszymi dziełami Schleiermachera a *Teorią wychowania* można zauważyć więź teoretyczną, która jak „ścista nić” (*stringent geflochtener Faden*) scala je w jedność (s. 202). Ku zaskoczeniu czytelnika okazuje się jednak, że owa jedność ma dwoisty charakter. Tak samo też trzeba patrzeć na Schleiermacherowskie pojęcie religii i kształcenia (*Bildung*)¹³ oraz relacji między nimi – oprócz zależności zawierają się w nim także różnice.

Na dualizm myślenia pedagogicznego Schleiermachera (i nie tylko) wskazuje się już od dawna. Nie na tym więc polega odkrycie Ehrhardt. W oparciu o znakomitą analizę pierwocin twórczości Schleiermachera berlińska filozofka wychowania odkrywa źródło dwoistości jego poglądów. Jest nim specyficzna postawa filozoficzna, którą autor *Mów o religii* przedstawił najpierw w odniesieniu do pojęcia religii. Tę samą strukturę posiada „ukształcalność” (*Bildsamkeit*)¹⁴ w jego myśleniu peda-

¹² Por. J. Oelkers, *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*, Darmstadt 1989, s. 59-78.

¹³ Niemiecki termin *Bildung* tłumaczy się na język polski zarówno jako kształcenie, jak i kształtowanie. W obu rzeczownikach występuje ten sam rdzeń – kształt. Aleksander Brückner wykazał, że „kształt” pochodzi od niemieckiego rzeczownika *Gestalt* oznaczającego figurę, formę zewnętrzną; por. A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1993, s. 278. W polszczyźnie „kształt” odnosi się zarówno do cech zewnętrznych i znaczy wówczas m.in.: fason, formę, zarys, sylwetkę, wygląd, postać, jak i struktury wewnętrznej i jest równoznaczny z kompozycją, układem, budową, szykiem, ładem; por. *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1964, s. 1242-1243. Mimo bliskości etymologicznej i znaczeniowej między kształceniem a kształtowaniem zachodzi istotna różnica, która uwyrażnia się zwłaszcza w rozumieniu przenośnym; wówczas pierwszy z nich oznacza nauczanie, drugi – wychowanie.

¹⁴ Termin *Bildsamkeit* – obok wspomnianego wcześniej *Bildung* – wszedł do słownika pedagogiki niemieckiej w połowie XVIII wieku; por. D. Benner,

gicznym. Czy to zwykły zbieg okoliczności? A może pedagogika i religia mają jednak coś ze sobą wspólnego?

Według Ehrhardt zbieżność ta nie jest przypadkowa. Nie oznacza to jednak, że religia i pedagogika są równoznaczne albo, że można je zastępować sobą. Z wnikliwością i znowstwem autorka opracowania wydobywa z obu tekstów Schleiermachera podobieństwa i różnice, które rzucają nowe światło na badania nad stylem myślenia autora *Teorii wychowania*. Berlińska pedagog przedstawia „dialektyczne podstawy pedagogiki Schleiermachera”¹⁵ w kontekście sporu o nauczanie religii w szkołach publicznych. Schleiermacher, zastanawiając się nad tym problemem,

wychodził wprawdzie z różnych perspektyw, jednak w trakcie zestawienia argumentów „pro” i „contra” nie rozważał ich jako sprzeczności, których nie da się pogodzić (s. 279).

Ta metoda charakteryzowała jego postępowanie nie tylko w tym przypadku, lecz także – jak podkreśla Ehrhardt – była „figurą myślenia” (*Denkfigur*), którą stosował podczas rozstrzygania różnych problemów. W filozofii i teologii przyjęło się określać ją mianem dialektyki. Trzeba jednak pamiętać, że Schleiermacher ujmował dialektykę w tradycyjny, sięgający Sokratesa i Platona sposób: jako rozmowę (gr. *dia-logos*), w której trakcie uczestnicy wspólnie rozważali 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 są nierozstrzygalne¹⁶,

F. Brüggem, *Bildsamkeit/Bildung*, w: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Weinheim und Basel 2004, s. 174. „Używa się go głównie (...) dla oznaczenia wychowalności i zdolności do samookreślenia” (tamże). Na język polski został przetransponowany przez Bogdana Nawroczyńskiego w drugiej połowie XX wieku jako „ukształcalność”. Niestety u nas się nie przyjął, mimo że problem, który oznacza, istnieje.

¹⁵ Fragment tytułu pracy Brigitty Fuchs *Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis*, Bad Heilbrunn 1998.

¹⁶ D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Weinheim und Basel 2003, s. 274, przypis 13.

a nie konstruowanie koncepcji rzeczywistości na wzór Hegla.

Dotychczas skupiłem się na samej osnowie pracy. Na koniec tej części chciałbym podkreślić, że również jej forma jest godna najwyższego uznania. Cechuje ją nie tylko klarowność i jednoznaczność, lecz także nietypowy – jak na dzieło naukowe – kunszt i smak estetyczny.

Monografia Ehrhardt jest podzielona na pięć rozdziałów. Od strony metodologicznej można by w niej wyróżnić dwie części: analityczną i syntetyczną. Do pierwszej zaliczają się rozdziały pierwszy i drugi, w których autorka niejako gromadzi i przygotowuje materiał do rekonstrukcji teorii Schleiermachera w części syntetycznej. Na tę część składają się pozostałe trzy rozdziały (od trzeciego do piątego), w których wyeksponowano następujące problemy: figury myślenia pedagogicznego Schleiermachera (rozdział trzeci), rozumienie pojęcia wychowania i kształcenia (rozdział czwarty) oraz stanowisko wobec nauczania religii w szkole (rozdział piąty).

Pierwszy rozdział poświęcony jest jednej z najbardziej znanych prac Schleiermachera: *Mowom o religii*. Zwracał się w nich „do wykształconych spośród tych, którzy (...) gardzą”¹⁷ zarówno religijnością ludową, jak i teologią. Rekonstrukcja pojęcia religii, które umożliwiło mu nawiązanie z nimi dialogu, jest głównym celem analiz autorki w tym rozdziale. Rozważa ona takie zagadnienia, jak: istota religii, religia pozytywna i powołanie osoby. Wskazując na rolę religii, Ehrhardt przywołuje słynne stwierdzenie Schleiermachera, który porównuje ją do

świętej muzyki (...) towarzyszącej wszelkiemu działaniu człowieka; powinien on robić wszystko z towarzyszeniem religii, nic zaś z powodu religii¹⁸.

Z zasady: „wszystko z towarzyszeniem – nic z powodu religii” berlińska filozofka wychowania wysnuwa wniosek, że:

Religię należy uważać (...) za towarzyszkę kształcenia, a nie jego „służkę”; odwrotnie oznacza to z kolei, że kształcenie zostało wyzwolone z podległości religii (s. 77).

¹⁷ Jest to druga część tytułu.

¹⁸ F.D.E. Schleiermacher, *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, tłum. J. Prokopiuk, Kraków 1995, s. 83.

Postulat autonomii – zauważa autorka – nie powinien jednak prowadzić do zerwania łączności między kształceniem a religią, gdyż ta ostatnia jest jego „niezbędną przyjaciółką i (...) orędowniczką”¹⁹.

W drugim rozdziale Ehrhardt za pomocą tej samej metody bada *Monologi*, o wiele mniej znane pismo Schleiermachera, które przenika romantyczna wiara we wszechmoc ludzkiego ducha. Inspiracji do napisania tego utworu dostarczyła Schleiermacherowi transcendentálna filozofia podmiotu Johanna Gottlieba Fichtego oraz bezpośrednie spotkanie z nim w 1799 roku. Za pomocą literackiej formy monologu młody wówczas teolog i filozof protestancki wyraził swoje wątpliwości odnośnie do zasad filozoficznych autora *Teorii Wiedzy*. Jak podkreśla Ehrhardt, zwłaszcza

w konfrontacji z problemem „osobowości” Schleiermacher napotkał ograniczenia transcendentálnego sposobu kreowania jaźni (s. 116).

Wskutek tego uznał, że Fichteańskie „Ja” nie jest niczym innym jak tylko „pustym nic”²⁰. To wyzwoliło go z oków idealizmu, w których znalazł się na pewien czas (por. s. 139).

Trzeci rozdział wprowadza czytelnika do syntetycznej części opracowania Ehrhardt. Autorka rekonstruuje figury myślenia filozoficzno-pedagogicznego Schleiermachera. Jej zdaniem, można wyodrębnić dwie grupy *toposów*, którymi się posługiwał. Do pierwszej należą aporie: przeciwieństwa, zdwojenia i zwielokrotnienia, które wielu badaczy mylnie uważa za przejaw dialektyki Schleiermachera (por. s. 143-150). Na drugą grupę składają się formy myślenia, w których protestancki teolog i pedagog na zasadzie opozycji zestawia figury stylistyczne. Są to: metafory „bliźniacze”, zawahania i wątpliwości, a także przeskok, przełomy oraz chaos (por. s. 150-158).

Podsumowując, Ehrhardt zauważa, że stosowanie przez Schleiermachera przedstawionych figur nie było tylko zabiegiem literackim, lecz także wyrazem intelektualnego rozdźwięku, w którym badacz się znajdował. Znaczący przełom w jego

¹⁹ Tamże, s. 106.

²⁰ F.D.E. Schleiermacher, *Monologen*, w: tenże, *Monologen nebst den Vorarbeiten*, Hamburg 1978, s. 21.

dwoistym stylu myślenia nastąpił dopiero około 1818 roku. Błędem byłoby przypuszczenie, że autor *Mów o religii i Monologów* w końcu zdecydował się na jedną z dwóch dróg, które nakreślił w początkowych utworach. Argumentacja Schleiermachera przebiega na zasadzie sporu, w którym następuje rozdzielanie stanowisk. Taką postawę można nazwać *agonalną*²¹; poszukuje się w niej zarówno punktów stycznych, jak i przeciwieństw. Koniecznym wymogiem jest przy tym przyjęcie „transcendentnej podstawy jako warunku dla każdego aktu naszego myślenia”²².

Poodtworzeniu ewolucji myślenia Schleiermachera, w czwartym rozdziale autorka monografii analizuje pojęcia kształcenia i wychowania. Z wnikliwością i jasnością spojrzenia szuka podstaw dla terminów, które składają się na rozumienie niniejszych pojęć u Schleiermachera.

Problemem piątego i ostatniego rozdziału monografii jest wychowanie religijne w szkole. Czy i na ile lekcje religii wspierają rozwój religijności uczniów? Czy można nauczyć się tego przedmiotu? Jakie cele ma do spełnienia religia w publicznej oświacie? W tych kwestiach ponownie ukazuje się oryginalność myślenia pedagogicznego Schleiermachera.

Dwoisty tok argumentowania, o którym była już mowa, sprawia, że Schleiermacher był z jednej strony sceptycznie nastawiony do możliwości wychowania religijnego przez nauczanie szkolne, a z drugiej podkreślał potrzebę wspierania dorastającego pokolenia w rozwoju duchowym i religijnym. Ten paradoks da się rozwiązać tylko wówczas, gdy lekcje religii będą odpowiadać praktyce religijnej we wspólnocie wyznaniowej, do której należą młodzi ludzie. Bez tej relacji religia nie tylko traci sens w szkole, lecz także przestaje być sobą samą.

Na koniec wróciliśmy do wyjściowego pytania: co łączy religię z wychowaniem i kształceniem. Christiane Ehrhardt wykazała w swoim studium, że na to pytanie nie można odpowiadać z afirmatywnego punktu widzenia, to znaczy: przez potwierdzenie lub zaprzeczenie. Na przykładzie teorii wychowania Schleiermachera widać wyraźnie, że w triadzie: religia – wychowanie – kształcenie występują złożone zależności, które czasem

²¹ Agon – gr. walka, rywalizacja, współzawodnictwo.

²² F.E.D. Schleiermacher, *Dialektik*, t. 2, s. 577 podaję za Ehrhardt, s. 181.

uzgadniają się ze sobą, a czasem są sobie przeciwstawne. Za każdym razem konieczna jest refleksja i dialog, które chronią przed uleganiem łatwym (ideologicznym) odpowiedziom. Należy przy tym podkreślić, że Schleiermacher

nie tworzył pedagogiki religijnej jako „pedagogiki specjalnej”, do której nie odnosiłyby się maksymy i ogólne wskazania pedagogiczne. (...) Nie robił też z pedagogiki ogólnej czegoś pośredniego, lecz akceptował ją i (...) krytycznie transponował na wychowanie religijne (s. 286).

Dariusz Stępkowski