

MARIUSZ CICHOSZ

KONCEPCJA PEDAGOGIKI SERGIUSZA HESSENA NA TLE PRZYJMOWANYCH ZAŁOŻEŃ

Wstęp

Żyjemy w czasach, kiedy w sferze nauki scjentystyczny model jej uprawiania jest dość powszechnie krytykowany. Krytyka ta nie pojawiała się jednak w ostatnich czasach. Najwyraźniej pojawiła się ona już w XIX wieku w postaci antynaturalistycznego przelomu, który objął zarówno humanistykę (W. Dilthey, H. Rickert, M. Weber)¹, jak i przyrodznawstwo (H. Poincare, P. Duhem, H. Dingler)², czy nieco później w postaci krytycznego racjonalizmu K. Poppera³ powstałego w kontekście, trzeciego już, pozytywizmu zwanego neopozytywizmem.

Nowa filozofia nauki (N.R. Hanson, S.E. Toulmin, Th. S. Kuhn)⁴, jako żywy dziś kierunek poszukiwań prawidłowości rozwoju nauki, była również krytyczną odpowiedzią na neopozytywistyczną koncepcję nauki. Można by więc spytać, czy pomimo wspomnianej tu krótko krytyki scjentystycznego sposobu uprawiania nauki podejmowanej w historii, jak i krytyki współczesnej, ten sposób patrzenia na rzeczywistość i sposób jej badania został przewyżniony. Wydaje się bowiem,

iż jest on również jakoś obecny, choć nie w sposób klasyczny i dogmatyczny, w dzisiejszych teoriach i badaniach naukowych. Scjentyzm bowiem jako pewien określony sposób patrzenia na rzeczywistość jej poznawania i tłumaczenia obejmuje swym zasięgiem zarówno problematykę ontologiczną, epistemologiczną, jak również aksjologiczną czy etyczną. Występuje tu w postaci racjonalizmu, materializmu, ewolucjonizmu, mechanicyzmu - i szerzej naturalizmu w teorii bytu, empiryzmu i sensualizmu w teorii poznania, utylitaryzmu w etyce, widząc wiedzę pewną i prawdziwą tylko w nauce przyjmując za wzór nauki matematyczno-przyrodnicze, dalej postawę antyreligijną i antymetafizyczną. Czy nie pojawia się ona w jednej chociażby z wymienionych tu postaci w dzisiejszych naukach? Jak dalece wyżej wymienione stanowiska są dzisiaj aktualne a na ile zostały wyparte poprzez coraz szersze rozumienie rzeczywistości, odkrywanie jej nowych wymiarów nie mieszczących się w ramach scjentyistycznego modelu odkrywania i badania rzeczywistości? Odpowiedź na to pytanie jest szczególnie ważna ze względu na to, iż dotyczy podstawowych zagadnień metodologicznego samookreślenia się każdej nauki, zwłaszcza dzisiaj, kiedy kryteria naukowości są tak wysokie i wymagające. Pytanie to jest dzisiaj szczególnie ważne również dla nauk społecznych a zwłaszcza dla pedagogiki, która uwolniona z gorsetu ideologicznych wskazań i ograniczeń weszła na drogę nieskrępowanej autorefleksji metodologicznej, nieskrępowanych badań i poszukiwań. Wydaje się bowiem, iż w pedagogice polskiej okresu 45-lecia PRL, tej pedagogice, na podstawie której funkcjonował oficjalny system kształcenia i wychowania scjentyistyczny ideał rzeczywistości i człowieka był bardzo żywy i jest jeszcze do dzisiaj obecny.

Dla teoretycznych rozstrzygnięć i rozważań całkowite zerwanie lub poszerzenie o nowe wymiary scjentyistycznego modelu rzeczywistości może rodzić wiele trudności. Ważnym więc jest, aby te rozważania przeprowadzane były na odpowiednim poziomie zorientowania metodologicznego, co jest szczególnie ważne dla pedagogiki, w której obowiązywał i żywy jest jeszcze postulat powszechnej zrozumiałości rozważań przeprowadzanych na jej gruncie i to nie tylko w odniesieniu do języka praktyki wychowawczej, lecz również i do prac naukowych⁵.

Między innymi w celu zilustrowania wyżej wspomnianych trudności przedstawiona zostanie niżej próba rekonstrukcji koncepcji pedagogiki Sergiusza Hessena, koncepcji która była właśnie próbą nie tyle zerwania z naturalistyczną koncepcją pedagogiki (ujęcie scjentyistyczne) co ubogacenia jej, spojrzeniem nowym wprowadzającym nowy wymiar, wymiar nieempirycznie danych wartości duchowych.

I. Rekonstrukcja poglądów Sergiusza Hessena

1. Założenia ontologiczne

Twórczość naukowa Sergiusza Hessena przypadła na okres Polski międzywojennej. Był to okres szczególnie obfity w różnorodne pod względem swoich założeń filozoficznych koncepcje i teorie pedagogiczne. Jedną z ciekawych koncepcji, która zrodziła się w tamtym okresie była koncepcja pedagogiki kultury.⁶ Wśród przedstawicieli tego kierunku pedagogiki obok Ed. Springera, G. Kernszensztajnera, G. Gentile i na gruncie polskim B. Nawroczyńskiego wymienić można właśnie Sergiusza Hessena.⁷ Swoją twórczością włączył się on w ten nurt pedagogiki, który wyrósł z kolei w opozycji do pedagogiki eksperymentalnej, co zresztą pokrywało się wówczas z antypozytywistycznym przełomem w teorii nauki.⁸ Przełom ten był związany z krytyką dotychczasowej teorii poznania naukowego, a na jego tle związanie się z poglądami H. Rickerta, a szerzej z przedstawicielami neokantowskiej szkoły badeńskiej, wyraźnie określa punkt wyjścia i drogę poszukiwań autora. Naczelną dziedziną jego twórczości została filozofia rozumiana za Rickertem jako nauka o wartościach kulturalnych.⁹ Wprowadzenie przez Hessena tej nowej perspektywy badawczej nie było jednak propozycją odrzucenia ani scjentyistycznej wizji rzeczywistości przyrodniczej określonej jako natura, ani scjentyistycznego ideału poznania naukowego tejże rzeczywistości. Zapropionowana wizja wartości kulturalnych była jedynie propozycją rozszerzenia przedmiotu poznania. Takie stanowisko było zgodne z opozycją antypozytywistyczną, zwłaszcza na gruncie nauk humanistycznych, które to nauki nie tyle odrzucały dotychczasowy scjentyistyczny ideał poznania i bytu, co postulowały jego poszerzenie podkreślając odmiennosc przedmiotów humanistyki i przyrodoznawstwa.¹⁰ Propozycja Hessena więc ze względu na charakter nowego, przyjętego przez niego przedmiotu, jego duchowość, przeciwne to naturze ujętej materialnie, była propozycją przejścia od monistycznego do pluralistycznego ujęcia świata. Była to próba wielorakiego ujęcia świata, zerwania z dotychczasowym monistycznym ujęciem świata, świata pojętego mechanistycznie, racjonalnie i deterministycznie poprzez przyjęcie odrębnego przedmiotu, jakim są wartości kulturalne.

Należy postawić teraz pytanie, jakie były konsekwencje takiego stanowiska dla ujęcia pedagogiki i czy ostatecznie autorowi udało się pogodzić tak dwa odrębne sposoby widzenia świata i dalej również, jakie konsekwencje ma taka nowa wizja rzeczywistości pedagogiki jako nauki, a więc dla określenia jej przedmiotu, celu oraz metod?

Hessen podejmując w swoich pracach kwestię wychowania w centrum rozważań postawił człowieka, który zawsze, w mniejszym lub większym stopniu, był punktem odniesienia dokonywanych przez niego ustaleń. Zgodnie zaś z punktem wyjścia jaki S. Hessen przyjął, nie odrzucił on naturalistycznego wymiaru rzeczywistości przyznając, że człowiek jest również elementem natury i rozwija się zgodnie z jej prawami charakteryzującymi się determinizmem, ewolucjonizmem i mechanicyzmem.¹¹

Z drugiej jednak strony, zgodnie ze wspomnianym współczesnym mu przełomem antypozytywistycznym autor uznał ograniczoność takiego stanowiska. Świat więc i rzeczywistość bytu ludzkiego nie wyczerpuje się tylko przyrodniczą - fizyczną i psychiczną rzeczywistością, którą określił jako życie biologiczne, gdyż oprócz tej płaszczyzny istnieje jeszcze "płaszczyzna wartości i sensu"¹². Pojawiła się więc teraz nowa perspektywa, w świetle której ten sam byt ludzki ujęty jako element natury miał odsłonić swój nowy wymiar, wymiar duchowy. Tą nową perspektywą stały się właśnie wartości. Koncepcję wartości autor przyjął za tradycją platońską wymieniając następujące wartości: prawdy, piękna, świętości, dobra i sprawiedliwości.¹³ W dziedzinie ludzkiej aktywności wartościami tym odpowiadają: nauka, sztuka, religia, moralność i prawo. Nauką zaś czy dyscypliną, której przedmiotem są owe wartości to według Hessena filozofia. Poszczególne więc jej działy odpowiadają czy zajmują się poszczególnymi wartościami. Przedmiotem etyki jest dobro, przedmiotem logiki jest prawda, przedmiotem estetyki jest piękno, przedmiotem filozofii prawa jest sprawiedliwość, przedmiotem filozofii religii jest świętość.¹⁴ Wymienione wartości stanowią kulturę, dlatego też autor często używa określenia wartości kulturalne. Ontologiczny charakter nadaje wartościom to, iż autor utożsamia je ostatecznie z duchem obiektywnym.¹⁵ Przyjęcie takiego charakteru wartości otworzyło autorowi dobrą drogę do przeprowadzenia od strony systemowej przejścia od monistycznej do pluralistycznej wizji świata. Czy jednak autorowi udało się to przeprowadzić i jednocześnie przełamać i poszerzyć scjentystyczny obraz świata i człowieka? Utożsamienie wartości kulturalnych z duchem obiektywnym sprawiło, iż autor dużo miejsca w swoich pracach poświęcił eksplikacji natury ducha obiektywnego, to on bowiem - duch obiektywny miał niejako uduchowić warstwę natury zamkniętej w granicach mechanistycznie i deterministycznie pojętej materii występującej również w postaci bytu ludzkiego.

Duch obiektywny jest nieskończony i nieograniczony,¹⁶ znajdując się w ciągłym rozwoju. Rozwój rozumiał autor zgodnie z koncepcją dialektyki heglowskiej jako ciągle wznoszenie się na wyższy poziom istnienia nie poprzez zniszczenie (Vernichtung), lecz poprzez zniesienie (Aufhebung) poprzedniego stanu.¹⁷

Taki właśnie duch, nieskończony, nieograniczony, rozwijający się ciągle apeluje do człowieka, by być w nim realizowanym. Człowiek natomiast odpowiadając na "wezwanie" ducha realizuje go w takich strefach swojej działalności, jak: sztuka, nauka, prawo, moralność, religia co jest odpowiednikiem wartości piękna, prawdy, sprawiedliwości, dobra i świętości jako dziedzin ducha obiektywnego właśnie.¹⁸ Człowiek zawsze odpowiada na wezwanie ducha obiektywnego, gdyż między nim a człowiekiem istnieje tzw. dialektyczne napięcie.¹⁹ Człowiek odpowiada więc zawsze, choć raz jego odpowiedź może być pozytywna a raz negatywna. Relacja więc między człowiekiem a duchem jest relacją powinności.²⁰ Duch obiektywny zaś realizując się na gruncie psychofizycznego organizmu ludzkiego staje się duchem subiektywnym.²¹ Pozostaje jednak nierozwiązanym problem w pismach autora, w jaki sposób duch obiektywny wpływa, "uduchawia" materię, w jaki sposób wpływa na organizm psychofizyczny człowieka, w jaki sposób spełnia się w tym organizmie. Brak konkretnych rozstrzygnięć tego problemu wprowadziło w koncepcji autora ontologiczny dualizm dwóch sfer: materialnej i duchowej, choć jednocześnie autor wyraźnie przeszedł od monistycznej do pluralistycznej wizji świata. Hessen postulował możliwość spełniania się ducha obiektywnego w psychofizycznym organizmie człowieka, co ma być wynikiem pozostawania we wzajemnej relacji (duch obiektywny - natura człowieka). Nie podał jednak jak to jest możliwe i jak się dokonuje, dlatego uwikłał się w duże trudności dla systemowych rozstrzygnięć.

Problemu tego również nie rozwiązał nawiązaniem do koncepcji warstwowej budowy świata N. Hartmana, która zakładała, że świat (szeroko pojęty jako byt) składa się z wielu warstw, będących dziedzinami tego świata (bytu).²² Każda z tych warstw rządzą się swoimi zasadami (prawami kategoryjnymi) nadbudowuje się hierarchicznie jedna na drugą, przy zachowaniu swojej autonomii.²³ Hessen jednak wspomniane wyżej warstwy świata sprowadził tylko do dwóch: naturalnej (biologicznej) i duchowej (duch obiektywny), przy czym nie podał praw kategoryjnych, którymi warstwy te się rządzą. W związku z tym postulat nawarstwiania się, "nadformowania" się jednych praw na drugich był nieczytelny, a powstały dualizm ontologiczny nie został rozwiązany. Można więc stwierdzić, że ontologiczny pluralizm przyjęty przez Hessena w związku z jego propozycją wielorakiego ujęcia rzeczywistości i życia ludzkiego (warstwa naturalna i życie duchowe) doprowadził do ontologicznego dualizmu.

2. Założenia epistemologiczne

W związku z pluralistyczną wizją rzeczywistości, gdzie obok człowieka, pojętego jako element natury, autor przyjął istnienie obiektywnego ducha, co wprowadziło obok naturalistycznego wymiar duchowy, powstał problem możliwości poznania, zaistnienia stosunku poznawczego między jednym a drugim wymiarem. Jeżeli zaś wziąć pod uwagę tak dużą ontyczną odmienną przyjętych wymiarów oraz założenie, że duch apeluje do człowieka, by być w nim zrealizowanym, wówczas sprawa stosunku poznawczego jest skomplikowana. Jak więc poznaje człowiek ujęty jako element natury i jak może być poznany duch obiektywny rozwijający się dialektycznie? Hessen nie odrzucając naturalistycznego wymiaru rzeczywistości nie mógł też odrzucić możliwości jego naukowego poznania. Pozostając więc w zgodzie ze scjentyistycznym ideałem poznania przyjął, iż jest ono zawsze zorganizowane i systematyczne, gdzie najważniejsza jest metoda, a metoda oparta jest na logicznych schematach poprawnego wnioskowania.²⁴ Kierunkiem więc epistemologicznym przyjętym przez autora w odniesieniu do tej naturalistycznej płaszczyzny rzeczywistości jest racjonalizm. Sytuacja komplikuje się dopiero wówczas, kiedy autor poszerza dziedzinę poznania o obiektywnego ducha. Jak można poznać wymiar duchowy pozostając w zgodzie ze scjentyistycznym ideałem poznania? Hessen rozwiązał ten problem w ten sposób, że przyjął racjonalny charakter ducha, a więc i wartości duchowych.²⁵ Tak więc droga prowadząca do spotkania z wartościami to droga poprawnego rozumowania zgodna ze schematami logicznymi, to droga metody. Ostateczne zaś uchwycenie sensu wartości polega na intuicyjnym, intelektualno-racjonalnym ich "zrozumieniu". Przeprowadzenie więc rozumowania na podstawie formalnych związków doprowadzającego do poprawnych wniosków nie postawionych jeszcze w jakiejś dziedzinie wiedzy jest aktem twórczym, bezpośrednim spotkaniem z wartością i w tym sensie można mówić o instytucji intelektualnej.²⁶

Można więc powiedzieć, że w odróżnieniu od ontologicznego dualizmu, jaki powstał w wyniku przyjęcia pluralistycznej wizji rzeczywistości, w wypadku sprawy poznania racjonalny jego charakter oraz racjonalny charakter wartości stał się u Hessena podstawą monizmu epistemologicznego.

II. Koncepcja pedagogiki jako wynik systemowych rozstrzygnięć

Po zrekonstruowaniu podstawowych założeń filozoficznych w koncepcji S. Hessena, założeń ontologicznych i epistemologicznych, można by teraz przyrzeć się, jakie są konsekwencje przyjęcia tych właśnie założeń dla ujęcia pedagogiki. Na ile i jak próba poszerzenia scjentyistycznego obrazu świata i człowieka wpłynęła na ujęcie pedagogiki jako nauki?

Przede wszystkim Hessen przyjmuje, że przedmiotem badań pedagogiki są wartości kulturalne. Z wcześniejszych ustaleń autora wiadomo, że dyscypliną, która bada wartości kulturalne, której są one przedmiotem jest filozofia. Autor przyjmuje więc, że przedmiot badań pedagogiki jest ten sam co i filozofii - wartości kulturalne.²⁷ Filozofia jest więc nauką uzasadniającą dobór problematyki badawczej, a więc i dobór przedmiotu pedagogiki, w tym sensie autor nazywa pedagogikę filozofią stosowaną.²⁸ Poszczególnym działom filozofii, mającym za przedmiot poszczególne wartości, odpowiadają osobne działy pedagogiki. Etyce, której przedmiotem jest dobro odpowiada teoria wychowania moralnego, logice, której przedmiotem jest piękno odpowiada teoria wychowania naukowego, estetyce, której przedmiotem jest piękno odpowiada teoria wychowania artystycznego, filozofii prawa, której przedmiotem jest sprawiedliwość odpowiada teoria wychowania prawnego, filozofii religii, której przedmiotem jest świętość, odpowiada teoria wychowania religijnego.²⁹ To jeżeli chodzi o przedmiot pedagogiki, gdzie jak widać autor zgodny jest z przyjętą koncepcją filozofii i wartości. Jeżeli natomiast chodzi o cel, jaki autor postawił pedagogice to również zgodnie z poczynionymi ustaleniami przyjął jako cel "wdrożenie człowieka do wartości kulturalnych".³⁰ Rozwiązanie to było zgodne z pluralistyczną wizją rzeczywistości przyjętą przez Hessena, gdyż cel jaki postawił pedagogice nie wykluczał ani człowieka pojętego naturalistycznie, ani wartości duchowych. Należałoby się jedynie spytać, jakie środki proponuje autor dla osiągnięcia wytyczonego tak pedagogice celu. Jak wiadomo, z wcześniej przeprowadzonej analizy, autor nie podał ostatecznie praw jakimi rządzą się wymienione przez niego dwie warstwy: warstwa natury i warstwa duchowa, nie podając zaś tych praw, tzw. praw kategoryalnych i na czym polega realizacja jednych i drugich nie można powiedzieć na czym miał polegać proces wdrażania (cel pedagogiki), który ostatecznie sprowadzony został przez Hessena do realizacji praw kategoryalnych poszczególnych wartości duchowych w psychofizycznym organizmie człowieka. Tak też się stało, że Hessen nie potrafił w swoich pracach przedstawić środków potrzebnych do realizacji wytyczonego pedagogice

celu. Tak więc źródłem niedookreślenia pedagogiki jako nauki, niedookreślenia jej celu i środków, jest po pierwsze: przyjęcie przez Hessena za obiekt jej badania różnorodnych pod względem ontologicznym dziedzin, i po drugie: nie określenie swoistości ontycznej tych dziedzin (chodzi o prawa kategorialne). Takie podejście dziedziny te czyni całkowicie odrębnymi i nieprzenikliwymi. To zaś sprzeczne jest z postulatem przyjętym przez Hessena o możliwości realizacji wymienionych dziedzin na sobie oraz sprzeczne z celem, jaki Hessen pedagogice postawił, który to cel na postulacie tym się opiera.

Podobnie jak założenia filozoficzne natury ontologicznej poczynione w związku z pluralistyczną wizją rzeczywistości również założenia filozoficzne natury epistemologicznej poczynione w związku z tą wizją wywarły duży wpływ na zaproponowaną przez Hessena koncepcję pedagogiki. Czynności poznawcze człowieka mają charakter racjonalny, dlatego też Hessen przyjął, że wartości duchowe, by być poznawalnymi, też są racjonalne i jako takie apelują do człowieka, są wezwaniem do ich realizacji. Droga prowadząca do wartości, ze względu na ich racjonalny charakter, to droga metody naukowej, która to metoda jako narzędzie badawcze zawsze opiera się na związkach formalnych które stosuje. Przeprowadzenie poprawnego rozumowania, w oparciu o formalne związki, zakończonego wnioskiem nie postawionym jeszcze w jakiejś dziedzinie wiedzy jest momentem spotkania z wartością, jest momentem twórczym w działalności człowieka. Jak doprowadzić człowieka do spotkania z wartościami, a tym samym jak wprowadzić go na drogę twórczej działalności? Trzeba wprowadzić go na drogę metody naukowej. Tak też ujmuje to Hessen stwierdzając "...Ostatecznym celem kształcenia naukowego jest wdrożenia ucznia do metody badania i zatem wprowadzenie go w żywy prąd tradycji naukowej...".³¹ Jak można tego dokonać? Trzeba nauczyć człowieka metody poznania naukowego. Nauką, która zajmuje się tym jest dla Hessena dydaktyka. Jest ona wprowadzeniem człowieka na drogę metody naukowej, na drogę myślenia naukowego, przez zaznajamianie go z metodami poszczególnych przedmiotów wiedzy. Na podstawie tak rozumianej dydaktyki Hessen rozwinął koncepcję szkoły jednolitej. W ramach tej szkoły wyodrębnił w zależności od faz rozwojowych człowieka, poszczególne jej stopnie.

Dydaktyka rozumiana jako wprowadzenie ucznia w metodę myślenia naukowego, a więc i w twórczość naukową, oparta została na jednej spośród pięciu wymienionych wartości, na wartości prawdy. Przyjmując scjentystyczny ideał poznania i cel, któremu ma to poznanie służyć - poznaniu obiektywnej prawdy, tylko tą wartość autor potrafił rozwinąć w koncepcji poznania. Dydaktyka więc jego mogła zostać rozumiana tylko tak jak to przyjmował, mianowicie jako wprowadzenie do metody myślenia naukowego. Charakterystyczne jest również to, że

z zaproponowanych przez siebie działów pedagogiki: wychowania naukowego, estetycznego, moralnego, religijnego i prawnego, Hessen rozwinął tylko i potrafił przedstawić teorię wychowania naukowego i moralnego przy czym tę ostatnią sprowadził ostatecznie do teorii i wychowania naukowego.³²

Zakończenie

Analiza poglądów S. Hessena pokazuje z jednej strony, jak trudno jest odejść od scjentyistycznego dziedzictwa, jak mocno tkwi ono w umysłowości człowieka, a z drugiej strony, jak trudno uchwytne jest wymiar duchowy, wymiar metafizyczny życia człowieka, jak trudno jest ująć go oglądem swojego intelektu, a jeszcze trudniej przełożyć na język praktyki. Nie można jednak uciec od metafizycznego wymiaru życia człowieka, nawet gdyby wydawał się nam on zupełnie nieprawdopodobny i niezrozumiały również dla wychowania. Niedobrze jest zaś zamknąć się w granicach oczywistych tylko prawd i pewników - życie ludzkie jest przecież pełne tajemnicy i to też jest wymiar życia człowieka, który powinien interesować pedagoga.

Przypisy

- ¹ M. Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen 1922.
 - ² H. Poincaré: *Science et méthode*. Paris 1908.
 - ³ K. Popper: *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa 1977; *Nędzia historycyzmu*. Warszawa 1984.
 - ⁴ S.E. Toulmin: *Philosophy of Science*. London 1962; Th. S. Kuhn: *Dwa bieguny*. Warszawa 1986.
 - ⁵ R. Wroczyński: *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław-Warszawa 1974, s. 25.
 - ⁶ L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963, s. 341-398.
 - ⁷ G. Gentile: *Reforma wychowania*. Przekład M. Stecka, "Książnica-Atlas" 1932; B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Lwów-Warszawa 1930.
- Pomijając artykuły Sergiusza Hessena umieszczone głównie w takich pismach, jak: "Chowanna" i "Ruch Pedagogiczny", do jego prac systemowych zalicza się: *Podstawy pedagogiki*. Przekład A. Zieleńczyk, "Nasza Księgarnia", Warszawa 1931; *Szkoła i demokracja na przelomie*. Przekład A. Zieleńczyk, "Nasza Księgarnia", Warszawa 1938; *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, "Książnica Atlas", Warszawa-Lwów 1939; *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Wrocław 1939. Dokładną bibliografię prac autora podaje Tadeusz Nowacki w pracy: *Filozofia - Kultura - Wychowanie*, Wrocław - Warszawa

1973. Bibliografię prac autora podaje również A. Walicki w pracy: *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968.
- ⁸ St. Kamiński: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1981, s. 136-137; por. Wł. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. III, Warszawa 1978, s. 81-83.
- ⁹ S. Hessen: *Podstawy Pedagogiki*. W: *Filozofia - Kultura - Wychowanie. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*. T. XII, Wrocław - Warszawa 1973, s. 214.
- ¹⁰ St. Kamiński: op. cit., s. 137.
- ¹¹ S. Hessen: op. cit., s. 313 por. tegoż *O sprzecznościach ...*, op. cit., s. 183, tenże: *Struktura ...*, op. cit., s. 183
- ¹² Tenże: *Studia z filozofii kultury*. Warszawa 1968, s. 67.
- ¹³ Tenże: *Podstawy*, s. 29; tenże: *Studia z ...op. cit.*, s. 194.
Hessen przyjmując za tradycją platońską podział wartości wymienia je w swoich pracach dowolnie, rzadko tylko opisując wszystkie. Widoczne jest ograniczenie się do trzech wartości: prawdy, dobra i piękna (por. *O sprzecznościach i jedności wychowania*, s. 61), a i w odniesieniu do tych brak szczegółowych ontologicznych czy epistemologicznych eksplikacji.
- ¹⁴ Tenże: *Podstawy ...op. cit.*, s. 33.
- ¹⁵ Tenże: *O sprzecznościach ...op. cit.*, s. 116.
- ¹⁶ Tenże: *Podstawy ...op. cit.*, s. 33.
- ¹⁷ Tenże: *Studia z ...op. cit.*, s. 27; por. G.W. F. Hegel: *Fenomenologia ducha*. Warszawa PWN, 1963 t. I, s. 29.
- ¹⁸ S. Hessen: *Podstawy ...op. cit.*, s. 33.
- ¹⁹ Tenże: *O sprzecznościach ...op. cit.*, s. 103.
- ²⁰ Tenże: *Podstawy ...op. cit.*, s. 32.
- ²¹ Określenia duch subiektywny używa Hessen zamiennie z określeniem duch podmiotowy. Wprowadzając rozróżnienie na ducha obiektywnego i ducha subiektywnego autor chce przekazać idee, że duch jako taki ma jednocześnie charakter czasowy i pozaczasowy (por. S. Hessen: *O sprzecznościach i jedności*, s. 76, przypis 1).
Dla podkreślenia jego charakteru czasowego - tego, że realizuje się w psychofizycznym organizmie ludzkim, autor wprowadza w swoich pracach określenie ducha jako osobowości (por. S. Hessen: *Struktura i treść szkoły współczesnej*, s. 189). W sprawie określenia ducha autor uwikłał się jednak w wiele trudności.
- ²² N. Hartman: *Das Problem des geistigen Seins*. Berlin 1933.
- ²³ S. Hessen: *O sprzecznościach ...op. cit.*, s. 83-84.
- ²⁴ Tenże: *Podstawy ...op. cit.*, s. 30, 192, 203.
- ²⁵ Tamże: ...op. cit., s. 207
- ²⁶ Tenże: *Studia z ...op. cit.*, s. 63.
- ²⁷ Tenże: *O sprzecznościach* op. cit., s. 127.
- ²⁸ Tenże: *Podstawy...tegoż*, s. 317.
- ²⁹ Tenże: *Pedagog*. "Ruch Pedagogiczny", R. XXI, czerwiec-sierpień 1947-48 nr 14; por. tegoż: *O sprzecznościach ...op. cit.*, s. 124. Hessen w pracach swoich nie podejmuje analizy i dokładniejszego przedstawienia wymienionych teorii pedagogicznych (nie podaje znaczenia pojęcia teoria). Rozwijając epistemologiczny wymiar zaproponowanego pluralizmu w kierunku poznania naukowego, analizuje dokładniej tylko teorię wychowania naukowego.
- ³⁰ Tenże: *Podstawy ...op. cit.*, s. 319-325.
- ³¹ Tenże: *Struktura i treść ... op. cit.*, s. 167; por. tegoż: *Podstawy ...op. cit.*, s. 176.
- ³² Tenże: *O sprzecznościach ... op. cit.*, s. 210-213.

Zusammenfassung

Der in diesem Artikel dargestellte Versuch von der Rekonstruktion der Pädagogikkonzeption von Sergiusz Hessen diente dem Autor zur Darstellung des heute lebendigen, wie es auf Grund der Pädagogik scheint, Problems des Abgehens von der szientitischen Weise ihres Obligens. Olme mit der szientitischen Gesichtsweise des Menschen abzubereiten, wollte sie Hessen mit geistigen Werten erweitern. Geringe Systems-bestimmung der von sich angenommenen Welt der geistigen Werte auf der ontologischen Ebene hatte einen negativen Einfluß auf die Bestimmung der Pädagogik als Wissenschaft, d.h. ihr Gegenstand, Ziel, ihre Mittel und Sprache wurden nicht genug bestimmt. Die Einengung von Hessen der Erkenntnis auf der epistemologischen Ebene zur rationellen Erkenntnis, oder anders gesagt, die Unmöglichkeit des Abgehens außer dieser Erkenntnisweise hatte einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Didaktik von Hessen.