

DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB

MIĘDZY PEDAGOGIKĄ  
A FILOZOFIĄ HERBARTA

We współczesnej pedagogice, którą coraz chętniej określa się mianem nauki o wychowaniu, zagadnienie jej związku z filozofią jest trudne do określenia<sup>1</sup>. Nie chodzi tu o więź między dwoma dyscyplinami, lecz o oczekiwania z tego wynikające. Chyba większość pedagogów zgodziłaby się ze stwierdzeniem, że jakość pedagogiki zależy od filozofii, do której się w niej nawiązuje<sup>2</sup>. Jeżeli odwrotna teza jest tak samo prawdziwa, to zasadne jest poszukiwanie *paedagogiam perennem*, różnicującej wychowanie od jego przeciwieństwa<sup>3</sup>.

Według Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841), między pedagogiką a filozofią zachodzi specyficzna zależność. Jednak nie powinno się jej uznawać za powód do rywalizacji o to, kto ma rację, ale traktować jako zachętę do współpracy w dążeniu do osiągnięcia moralności stanowiącej główne zadanie

---

Dr DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB – adres do korespondencji: Katedra Podstaw Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa.

<sup>1</sup> Por. J. P. H u d z i k, *Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności*, „Edukacja Filozoficzna” 28(1999), s. 144-159; zeszyt tematyczny pt. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, „Colloquia Communia” 2(2003); *Filozofia a pedagogika: studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.

<sup>2</sup> Por. A. F o l k i e r s k a, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, w: *Filozofia a pedagogika*, s. 42-55.

<sup>3</sup> Por. K. P r a n g e, *Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Schöningh 2005, s. 165 n.

wychowania<sup>4</sup>. Na tle dzisiejszych nieuporządkowanych poglądów dotyczących relacji między tymi dwoma dziedzinami wiedzy warto przypomnieć stanowisko Herbart. Mimo upływu czasu i stereotypowych ocen, które zaciążyły na recepcji jego myśli w Polsce i nadal ją utrudniają<sup>5</sup>, bliższe zapoznanie się z poglądami oldenburskiego myśliciela odświeża ich zaskakującą aktualność.

## 1. WOKÓŁ PEDAGOGIKI HERBARTA

Pedagogikę Herbart od zawsze postrzegano w połączeniu z filozofią. Czynie to zarówno jego zwolennicy, jak i przeciwnicy. Również on sam wyraził o tym pisał:

Pedagogika jako nauka jest sprawą filozofii – zarówno teoretycznej, jak i praktycznej<sup>6</sup>.

Pedagogika nigdy nie była dla mnie niczym innym jak filozofią stosowaną<sup>7</sup>.

Tylko nie za dużo pedagogiki! Jestem przekonany, iż właśnie dlatego, że jest ona nauką pochodną, w każdej osobie będzie się kształtować zgodnie z przyjętymi poglądami filozoficznymi. [...] Jeżeli będą poprawiać się podstawy filozoficzne, wówczas również każdy sam skoryguje swoją pedagogikę<sup>8</sup>.

Jak pewną jest rzeczą, że filozofia ma mówić o przeznaczeniu i naturze człowieka, tak samo niewątpliwie jest, że pedagogika musi być nauką filozoficzną. Człowieka należy wychować do *cnoty*; a bez znajomości jego natury pozostaje się w niewiedzy, jeżeli chodzi o zdanie sobie sprawy z możliwości wykształcenia jednostki lub jej wypaczenia<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> J. F. H e r b a r t, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, w: *J. F. Herbarts Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 1, red. K. Kehrbach, Langensalza: Verlag H. Beyer 1887, s. 259.

<sup>5</sup> Por. D. S t ę p k o w s k i, *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, „*Artes Liberales*” 1(2007), s. 87-111.

<sup>6</sup> J. F. H e r b a r t, *Diktate zur Pädagogik*, w: *J. F. Herbarts Pädagogische Schriften*, red. O. Willmann, Th. Fritsch, t. 1, Osterwieck–Harz–Leipzig: Verlag Zickfeldt 1913, s. 173.

<sup>7</sup> J. F. H e r b a r t, *Rückblick auf die pädagogische Wirksamkeit in Königsberg*, w: *J. F. Herbart. Pädagogische Schriften*, red. W. Asmus, t. 3, Düsseldorf–München: Verlag Küpper 1965, s. 152.

<sup>8</sup> J. F. H e r b a r t, *Brief an Dissen*, w: *J. F. Herbarts Sämmtliche Schriften*, red. Th. Fritsch, Langensalza: Verlag Veit 1912, s. 93.

<sup>9</sup> J. F. H e r b a r t, *Aphorismen zur Pädagogik*, t. 2, s. 383 – cyt. za: B. N a w r o - c z y ń s k i, *Wstęp: Życie i dzieło filozofa i pedagoga*, w: *J. F. Herbart, Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo PAN 1967, s. XXVII.

Wystarczy pedagogikę uprawiać w sposób filozoficzny. Pod jej wpływem nawet zepsuta filozofia może się powoli odrodzić. Wychowanie bowiem zmusza ludzi myślących do zatroszczenia się o praktyczną filozofię i psychologię; z niejasnymi pojęciami nic się tam nie osiągnie<sup>10</sup>.

Od początku XX wieku filozoficzne *credo* Herbarta było przedmiotem ostrej krytyki zwolenników tzw. Nowego Wychowania<sup>11</sup>. W Polsce głównym jej przedstawicielem był Bogdan Nawroczyński (1882-1974), tłumacz *Zarysu wykładów pedagogicznych*, ostatniego dzieła pedagogicznego pedagoga i filozofa z Oldenburga. Wykreowany przez niego obraz Herbarta i jego „systemu pedagogiki filozoficznej”<sup>12</sup> w mniej lub bardziej uświadomiony sposób oddziałuje aż do dzisiaj<sup>13</sup>.

### 1.1. SPÓR O NAUKOWOŚĆ

Nawroczyński – podobnie, jak inni historycy wychowania<sup>14</sup> – określał Herbarta przez interpretację pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Tłumacz *Zarysu wykładów pedagogicznych* bagatelizował przy tym jego rolę w kształtowaniu nowożytnego modelu pedagogiki naukowej<sup>15</sup>. Według Nawroczyńskiego, oldenburski pedagog był wprawdzie „pierwszym autorem, który zupełnie świadomie oparł swój system pedagogiczny na innych naukach”, ale „nauce o wychowaniu dał zbyt szczupłą podstawę, budując ją tylko na etyce i psychologii”<sup>16</sup>. Dlatego też „[...] zwolennicy jego nauki prze-

---

<sup>10</sup> N a w r o c z y ń s k i, *Wstęp*, s. XXVIII.

<sup>11</sup> S. S z t o b r y n, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, w: *Filozofia pedagogice*, s. 25-39.

<sup>12</sup> N a w r o c z y ń s k i, *Wstęp*, s. LXX.

<sup>13</sup> Por. K. B a r t n i c k a, I. S z y b i a k, *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”-WSH w Pułtuskach 2001, s. 169; A. M ę c z k o w s k a, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2006, s. 88 n.

<sup>14</sup> Por. K. S o ś n i c k i, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PZWS 1967, s. 20.

<sup>15</sup> Por. T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki*, w: *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2006, s. 39-57.

<sup>16</sup> B. N a w r o c z y ń s k i, *Zasady nauczania*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN 1957, s. 23.

ceniają jego zasługi, nazywając go twórcą pedagogiki *naukowej*. Jakkolwiek bowiem lepiej od swoich poprzedników usystematyzował on pojęcia pedagogiczne, jakkolwiek system swój oparł nie na mętnym pojęciu natury lub doświadczeniach tylko wiadomościach o dziecku, lecz na dwu dyscyplinach pomocniczych: etyce i psychologii, to jednak zarówno w tych dyscyplinach, jak w samej pedagogice posługiwał się metodami nie tyle naukowego badania, co *spekulacji filozoficznej*. [...] Słuszniej zatem byłoby nazwać pedagogikę Herbartą filozoficzną niż naukową<sup>17</sup>. Według polskiego dydaktyka, wiedza tego rodzaju nie ma atrybutu naukowości, gdyż „za jego czasów [...] nie była jeszcze nauką”<sup>18</sup>. Ze względu zaś na swoje uwikłanie filozoficzne należała ona raczej do przednaukowego sposobu uprawiania wiedzy o wychowaniu.

W tym ujęciu na miano naukowej zasługują tylko takie teorie, które są poza wpływem filozofii i „zaczęły rozwijać się na podstawie faktów zbieranych drogą ścisłej obserwacji i eksperymentu”<sup>19</sup>. W analizie powodów, które uniemożliwiły Herbartowi przekroczenie wskazanej granicy naukowości, Nawroczyński zauważa z jednej strony, że wyodrębnione przez Herbartą dyscypliny pomocnicze, etyka i psychologia, w jego czasach były pochodnymi filozofii, dlatego też nie dotarł on do odkrycia metody eksperymentalnej. Z drugiej zaś strony Herbart, zdaniem polskiego pedagoga, popełnił w swoich badaniach filozoficznych poważne błędy, z których największym było zastosowanie do rozważań pedagogicznych spekulacji metafizycznej. Odnośnie do tej sprawy, we wstępie do *Zarysu wykładów pedagogicznych* Nawroczyński pisał m.in.: „Herbart uprawiał metafizykę, inną, co prawda, niż Fichte, ale również pełną dowolności. Co gorsza, zrobił z niej podstawę swojej psychologii”<sup>20</sup>. Jego zdaniem „system ten był pełen dowolnych hipotez metafizycznych”<sup>21</sup> i doprowadził do „sprowadzenia pedagogiki z twardego gruntu empirycznej nauki na grząskie obszary metafizyki”<sup>22</sup>. Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że dość szeroko rozpowszechnione wśród polskich pedagogów przekonanie o nieaktualności pedagogiki Herbartą wynika z jej oceny dokonanej przez Nawroczyńskiego, zgodnie z którą „zbytne przywiązanie do własnej filozofii sprawiło, że Her-

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 20.

<sup>18</sup> N a w r o c z y Ń s k i, *Wstęp*, s. XXIV.

<sup>19</sup> T e n ż e, *Zasady nauczania*, s. 20.

<sup>20</sup> T e n ż e, *Wstęp*, s. XXII.

<sup>21</sup> Tamże, s. LXX.

<sup>22</sup> Tamże, s. LXXI.

bart, który tak usilnie pracował nad zbudowaniem pedagogiki naukowej, stworzył właściwie jej odmianę filozoficzną<sup>23</sup>. Nie może dziwić, że podzieliła ona los jego filozofii, to znaczy: została odrzucona i popadła w zapomnienie.

## 1.2. PYTANIE O FILOZOFICZNOŚĆ

Jedną rzeczą jest wykazanie związku między pedagogiką a filozofią, do czego nawet przeciwnicy Herbartu nie mieli wątpliwości, a drugą wyjaśnienie, na czym ta relacja polega. Pewnej wskazówki w tej sprawie udziela nam Kant. Wprawdzie jego rozważanie dotyczy połączenia teologii i filozofii, jednak można je odnieść także do naszego problemu.

W pracy *Religia w obrębie samego rozumu* z 1793 roku wielki myśliciel z Królewca zastanawia się nad sposobem rozgraniczenia filozofii i teologii. Jego zdaniem, oddzielenie obu nauk pozwoli na jasne ukazanie przedmiotu nowej dyscypliny – teologii filozoficznej, która na pograniczu dwóch obszarów poznania szuka racjonalnego uzasadnienia fenomenu ludzkiej religijności.

Według Kanta, rzecz jest bardzo łatwa do przeprowadzenia, „jeżeli tylko uwzględnić, że filozof zapożycza coś od teologii, aby to wykorzystać dla swego celu<sup>24</sup>. Zastrzega przy tym, że „to, co z niej przejął, skierowuje na inne cele, niż zezwala na to jej struktura<sup>25</sup>. Czym jest to, co pozwala filozofowi na ingerencję w obcą mu dziedzinę wiedzy? Innymi słowy, co „dodaje” on pedagogice, jeśli zwraca ją ku swojemu celowi?<sup>26</sup> Od czasów starożytnych myśliciele Zachodu nazywają to uzupełnienie przedmiotem formalnym. W odniesieniu do wiedzy filozoficznej wyraża go łacińskie adagium: *scire propter scire* (poznanie dla samego poznania)<sup>27</sup>. Herbart zajął się tym

---

<sup>23</sup> Tamże, s. LXX.

<sup>24</sup> I. K a n t, *Religia w obrębie samego rozumu*, Kraków: Wydawnictwo „homini” 2007, s. 32.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Na uwagę zasługuje sam tytuł pierwszej pracy pedagogicznej Herbartu: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, por. K. P r a n g e, *Herbarts „Allgemeine Pädagogik” im Diskurs seiner Gegenwart*, w: *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik”*, red. K. Klattenhoff, K. Prange, Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietsky Universität Oldenburg 2006, s. 27-38.

<sup>27</sup> Por. P. J a r o s z y ń s k i, *Nauka w kulturze*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen” 2002, s. 35 n.

problemem w *Komentarzu o podstawach systemu Platónskiego*, który opublikował w 1805 roku. W *Załączniku* młody wówczas profesor filozofii i pedagogiki w Getyndze stawia zasadnicze pytanie: „co może być przedmiotem wiedzy [filozoficznej – D. S.]?”<sup>28</sup> W odpowiedzi stwierdza m.in.: „Oczywiście nasi słuchacze i nauczyciele akademicy najchętniej chcieliby od razu usłyszeć i ogłosić światu: *prawda*. Tak samo uważają słynni filozofowie naszych czasów, którzy mówią: «Mój system jest prawdą i jego poznanie przynosi korzyść». Zarówno wniosek, jak i przesłanka są jednakowo niepewne. To, co bytowo prawdziwe, nie działa bowiem na słuchacza za pomocą prawdy, lecz przede wszystkim przez odniesienie do sfery myślenia, która się w nim ukształtowała”<sup>29</sup>. Według Herbarta bezpośrednie ujęcie natury czy istoty rzeczy nie jest możliwe, chociaż pierwotna więź prawdziwościowa między podmiotem a przedmiotem stanowi konieczny warunek poznania. Z powodu różnicy ontologicznej człowiek musi odkrywać rzeczywistość jako coś mu przeciwnego. Dokonuje się to dzięki jego zdolności do myślenia refleksyjnego. W ten sposób podmiot niejako odzwierciedla świat i samego siebie. Tak wytwarza się w nim horyzont myślowy będący przejawem rozumności człowieka<sup>30</sup>. Szukając elementarnego składnika tej sfery, od czasów starożytnych wskazuje się na pojęcie. Aby uniknąć nominalistycznego nieporozumienia, należy od razu wyjaśnić, że – według Herbarta – głównym jego zadaniem nie jest nazywanie czegoś, lecz ujmowanie tego, co jest bezpośrednio dane w oglądzie<sup>31</sup>. Ta właściwość pojęcia wyraża się w niemieckim czasowniku *begreifen*, od którego pochodzi rzeczownik *Begriff*. Czynność pojmowania oznacza zarówno rozumienie czegoś, jak i jego dotyknięcie, obejmowanie i zawieranie w sobie<sup>32</sup>. Pojęcie jednocześnie łączy i oddziela nas od rzeczywistości<sup>33</sup>. Jest swoistym pomostem zawieszonym

---

<sup>28</sup> J. F. H e r b a r t, *De Platonici systematis fundamento commentatio*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 329.

<sup>29</sup> Tamże, s. 331.

<sup>30</sup> We wspomnianej już pracy Kant stwierdza, że ludzie „nie mogą obejść się bez rozumu, a tam, gdzie obowiązuje nauka, bez filozofii” – s. 32.

<sup>31</sup> Por. J. F. H e r b a r t, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Hamburg: Meiner Verlag 1993, s. 81 n.

<sup>32</sup> Por. *Wielki słownik niemiecko-polski*, red. J. Piprek, J. Ippoldt, t. 1, Warszawa: Wiedza Powszechna 2001, s. 264.

<sup>33</sup> Por. J. F. H e r b a r t, *Hauptpunkte der Metaphysik*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 2, red. K. Kehrbach, Langensalza: Beyer Verlag 1885, s. 215 n.

między światem przedmiotowym a przedstawieniami podmiotu. Chociaż jest ono tylko formą intencjonalną wytworzoną przez umysł ludzki, to jednak mieści w sobie prawdę zewnętrzną względem podmiotu. W kolejnym punkcie spróbuję bliżej określić specyfikę pojęcia.

## 2. KU REALIZMOWI POJĘCIA

Odnosnie do kwestii pojęcia w przedstawionym wyżej rozumieniu współczesny, nieżyjący już polski filozof, Wojciech Chudy, pisał następująco: „jest to właściwie pytanie o *sui generis* bytowy element intelektualno-zmysłowo, w którym i dzięki któremu człowiek staje się intencjonalnie przedmiotem (jak powiedziałby Maritain) lub staje się intencjonalnie rzeczą (jak rzekłby Gilson)”<sup>34</sup>. Zanim przedstawię odpowiedź Herbarta, określę punkt, z którego rozważał on to zagadnienie.

### 2.1. KRYTYKA TRANSCENDENTALIZMU

Już w Szwajcarii, w wieku około 22 lat Herbart osiągnął jasność co do podstaw swojego systemu filozoficznego<sup>35</sup>. Głównym zagadnieniem była w nim kwestia pojęcia. Rozwiązanie, do którego doszedł młody filozof, sięgało dwóch źródeł. Pierwszym z nich była krytyczna dyskusja z tezami Johanna G. Fichtego – mistrza Herbarta z okresu jenajskiego (1794-1797) – i innych filozofów idealistycznych tego okresu, drugim zaś samodzielne spekulacje poparte lekturą dzieł starożytnych klasyków greckich. Zatrzymajmy się dłużej nad krytyką transcendentalizmu, stanowiącą dla byłego ucznia Fichtego „punkt wyjścia” w poszukiwaniach własnej drogi filozofowania.

Nieco upraszczając, można powiedzieć, że od „przewrotu kopernikańskiego” Kanta uwaga myślicieli skoncentrowała się na roli podmiotu, a dokładnie

---

<sup>34</sup> W. C h u d y, *O naoczności poznania metafizycznego*, „Roczniki Filozoficzne” 31(1983), z. 1, s. 34.

<sup>35</sup> Jesienią 1798 r. jeden z przyjaciół Herbarta – Casimir U. Böhlendorff – pisał entuzjastycznie: „Herbart znalazł swój system! [...]. Twierdzą to zupełnie poważnie. [...] Jako dowód powinny wystarczyć okoliczności jego powstania. Fichte swoją «teorię wiedzy» zobaczył najpierw we śnie. Natomiast Herbart po tym, gdy zgłębił systemy jego, Schellinga i Kanta, a także zbadał chemię z matematyką. Potem zaczął obserwować świat go otaczający, a na koniec spojrzął, świadom własnej mocy, raz jeszcze w swoje serce” – cyt. za: K. K e h r b a c h, *Vorrede des Herausgebers zum ersten Bande*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. LVI.

na tzw. apriorycznych warunkach możliwości poznania. Analizy Fichtego były z jednej strony kontynuacją kierunku zapoczątkowanego przez królewieckiego mędrca, ale z drugiej wprowadzały filozofię w „pułapkę refleksji”<sup>36</sup>. Głównym błędem, który Herbart zarzucał swojemu mistrzowi, było pozbawienie aktów poznawczych relacji z transcendentną rzeczywistością i wynikające z tego zamknięcie indywidualności w immanentnym dyskursie, który toczy się wewnątrz tworzącej się jaźni między tożsamością i jej przeciwstawieniem<sup>37</sup>. Dzięki tej konfrontacji Herbart doszedł do odkrycia, które wyznaczyło kierunek jego dalszego rozwoju. W opozycji do swojego nauczyciela przyjął on fundamentalny warunek realistycznej postawy filozoficznej: zaakceptował oczywistość przedmiotową. Oznacza ona – jak twierdził św. Tomasz z Akwinu – że intelekt przyjmuje realność istnienia rzeczy oraz pierwsze zasady bytu i myślenia jako prawdę otrzymaną. W. Chudy wyjaśnia to w następujący sposób: „[...] od strony teoriopoznawczej oczywistość ta pełni funkcję kryterium poznania. Od strony pragmatyczno-filozoficznej jest wyrazem zaufania intelektualnego osoby ludzkiej do danych płynących do niej ze świata oraz do zdolności własnych władz poznawczych”<sup>38</sup>.

W biografii Herbartu można dość precyzyjnie określić moment, w którym narodziło się w nim zaufanie intelektualne. Była to samotna wędrówka wzdłuż Soławy, którą odbył wiosną 1796 roku. Ponieważ odegrała ona tak wielką rolę w życiu Herbartu, warto przytoczyć fragment jego wspomnień:

Pełen posepnych myśli kroczyłem wzdłuż rzeki. Na próżno natura witała mnie swoim przyjaznym porannym pozdrowieniem, okoliczne pola uśmiechały się do mnie, a delikatna mgła połyskiwała w blasku słońca. Wstydziłem się samego siebie, stałem bezradny, nie odpowiadałem na żaden z tych przyjaznych gestów. Z wysokiego skalistego brzegu patrzyłem w otchłań topieli. Dwa kroki – powiedziałem do siebie – tylko dwa kroki, Rzeka jest tak samo mętna jak twój umysł. Nie dla ciebie ten pogodny promień słońca. Po co trwa jeszcze w piersi ten czysty obraz ludzkości? Otacza go tam tylko ciemność nocy. Czyż słońce prawdy wewnętrznej nie może jej pokonać i rozświetlić jasnym promieniem? Dalej, śmiało, niech ten świat roztrzaska się o skały, nurt rzeki porwie ze

---

<sup>36</sup> Termin ten pochodzi od Wojciecha Chudego, który za jego pomocą wyraża niebezpieczeństwo polegające „na pogrążaniu się refleksyjnego siebie umysłu we własnej immanentności”. „[...] Mowa tu o piętrach refleksji; w istocie chodzi o te wiodące w głąb świadomości, w której obrębie buduje się system odniesień i uzasadnień poznawczych” – W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”. Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL 1995, s. 11, 18.

<sup>37</sup> Por. J. F. Herbart, *Bemerkungen zu Fichtes Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 3-4.

<sup>38</sup> Chudy, *Rozwój filozofowania*, s. 26.



sobą jego szczątki i zanieś te pytania gubiące się w dociekaniach aż do dalekiego morza zapomnienia i wiecznego snu. Moje spojrzenie błędziło po falach. Rzeka była do połowy osłonięta cieniem wysokiego brzegu. Zauważyłem, jak ponad nim unosi się mój własny cień, który naśladował chwiejne ruchy właściciela. No, dobrze, będziesz tak stał w tym miejscu i wskazywał na miejsce mojego końca. Powtórzysz moim przyjaciołom ostatnie westchnienia, jęczące pożegnania. Wyjąkasz im moje życzenia i powiesz, jak się czułem i co się ze mną stało. Strasznie i żałośnie będzie rozbrzmiewał twój głos, jednak chętnie wysłuchają tych ostrzeżeń i za nimi podążą. Nie będą pytać o niezbadane, szukać nieodkrytego. Nie pozwolą się zwodzić. Niechaj pozostaną na szerokim gościńcu życia i jak dzieci – cieszą się naiwnym umysłem. Nie powinni zamieniać darów natury na zdobyte trofea, prostoty na mądrość ani niewinności na cnotę. O wszyscy moi kochani! Rodzice, krewni, przyjaciele, drodzy bliscy i dalecy! Gdybyście wiedzieli... Przemawiając w ten sposób do siebie, uszedłem niepostrzeżenie spory kawałek drogi i wspiałem się jeszcze wyżej, gdyż brzeg podnosił się coraz bardziej. Zwróciłem się w stronę mojego cienia i ujrzałem, jak kroczył na drugim brzegu po kwiecistych łąkach, a połyskujące w promieniach słońca krople rosy żartowały z nim wesoło na pobliskich krzewach. Doszedłem do szczytu wzniesienia. Promienie słońca unosiły teraz cień ponad falami. Był to piękny widok. Pełnia radości, odwagi i nadziei powróciła do mojego serca. Czy mam wciąż dążyć wyżej i walczyć bez wytchnienia aż grób się otworzy? Wówczas Febus pośle za mną swoją strzałę. Nie w zbutwiałym czółnie, o nie, lecz w świetle prawdy będę unosił się ponad Świętymi Polami i pozdrawiał Elizjum<sup>39</sup>.

Od tej chwili młody filozof zaczął krytycznie oceniać przyjęcie przez większość ówczesnych filozofów niemieckich stanowiska transcendentalistycznego. Za jeden z pierwszych przejawów błędnego sposobu myślenia uważał on wczesne pisma Friedricha W. J. von Schellinga (1775-1854)<sup>40</sup>. Podczas rozstania z Fichtem jego dawny mistrz zarzucił mu popadnięcie w dogmatyzm<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> J. F. H e r b a r t, *Ein Augenblick meines Lebens*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 34 n.

<sup>40</sup> Jak do tej pory, nie zauważono ani nie doceniono wkładu Herbarta w demaskację „pułapki refleksji” we wczesnej fazie rozwoju niemieckiej filozofii idealistycznej. Odnośnie do tego problemu, na szczególną uwagę zasługują dwie recenzje prac Schellinga jego autorstwa. Por. J. F. H e r b a r t, *Versuch einer Beurteilung von Schellings Schrift: Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 12-16; t e n ż e, *Über Schellings Schrift: Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen*, tamże, s. 17-33.

<sup>41</sup> Fichte zapoznał się z obiema recenzjami Herbarta i naniósł poprawki. Mimo że wnikliwość analiz przeprowadzonych przez młodego studenta wzbudzała jego podziw, ich wyraźnie krytyczne nastawienie raziło. W uwadze końcowej autor *Teorii Wiedzy* napisał m.in.: „W przedstawieniu idealizmu Schellinga nie znajduję [...] niczego, czemu mógłbym się sprzeciwić. Jednakże muszę autorowi zwrócić uwagę, że sprowadza na siebie podejrzenie dogmatyzmu” – H e r b a r t, *Über Schellings Schrift: Vom Ich*, s. 33, przypis cc.

Antyidealistyczna postawa Herbarta wywarła głęboki wpływ na całe jego życie. Do końca był zdecydowanym adwersarzem idealizmu i opowiadał się za odrzuceniem go z powodu błędnych założeń. Swoje własne stanowisko określał mianem ścisłego realizmu. Zgodnie z nim, poznanie jest możliwe dzięki formom doświadczenia, które istnieją poza podmiotem i docierają do niego niejako od zewnątrz i stają się danymi<sup>42</sup>. Płaszczyzną, na której dokonuje się ten proces, jest wskazane już pojęcie, w którym można wyróżnić kilka aspektów.

## 2.2. METAFIZYKA POJĘCIA

Zgodnie z tradycją filozoficzną, terminem „metafizyka” określa się tzw. filozofię pierwszą, czyli teorię rzeczywistości w ogóle. Jej cechą charakterystyczną jest oparcie namysłu filozoficznego na podstawowych zasadach tożsamości, niesprzeczności i racji dostatecznej. Wyrażenie Nawroczyńskiego: „grząskie obszary metafizyki”<sup>43</sup> w odniesieniu do spekulacji filozoficznej Herbarta wymownie świadczy o utracie przez czasy współczesne zrozumienia dla tego rodzaju dociekań. Źródeł tego należy doszukiwać się w początkach nowożytności. Wraz z Kartezjańską zasadą *cogito ergo sum* dokonał się radykalny przełom, który spowodował, iż klasyczna metafizyka nie tylko straciła dotychczasowe priorytetowe znaczenie wśród dyscyplin naukowych, lecz także – status nauki. Od czasów Kartezjusza bowiem punktem wyjścia refleksji filozoficznej stał się podmiot i jego przedstawienia, które jawią się w świadomości jako dane poznawcze. Przełom ten otworzył drogę dla rozwoju nowego typu nauki, którą w przeciwieństwie do filozofii bytu określa się mianem filozofii świadomości albo podmiotu. Spotkanie z dziełami Fichtego i Schellinga skierowało Herbarta do pokantowskich dyskusji i sporów wokół podstawowych problemów filozoficznych<sup>44</sup>. We wczesnych jego pracach najważniejszą kwestią jest więź łącząca myślenie z rzeczywistością. Dogłębnie problem ten wyjaśnił w napisanych w 1806 roku *Głównych punktach metafizyki*. Herbart, wówczas jako młody profesor filozofii w Getyndze, wskazuje

---

<sup>42</sup> Por. D. S t ę p k o w s k i, „Punkt wyjścia” myślenia pedagogicznego J. F. Herbarta, w: *Herbart znany i nieznan*, s. 89 n.

<sup>43</sup> N a w r o c z y ń s k i, *Wstęp*, s. LXXI.

<sup>44</sup> Odnośnie do genealogii myśli filozoficznej Herbarta zob. A. M u r z y n, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004, s. 17-50.

na dwa błędy, które uniemożliwiają filozofii transcendentalnej przyjęcie koncepcji pojęcia jako łącznika między bytem a myśleniem. Pierwszym z nich jest konstrukcja tzw. podmiotu transcendentalnego. Jego zdaniem, namysł filozoficzny oparto na nieporozumieniu. Wbrew teozom głoszonym przez filozofów idealistycznych poznanie refleksyjne nie jest w stanie ująć bezpośrednio „ja” rozumianego jako podstawa ontyczna własnych aktów myślenia<sup>45</sup>. Podmiot transcendentálny jest tylko wymysłem, który przeszkadza w rzeczywistym rozwiązaniu sprzeczności jawiących się w analizie indywidualności<sup>46</sup>.

Drugim błędem jest odrzucenie naoczności metafizycznej, którą wyraża Herbartowskie pojęcie<sup>47</sup>. Wskutek tego dochodzi do różnic między podmiotem a przedmiotem, myślenie zaś utożsamia się z istnieniem. Według filozofa i pedagoga z Oldenburga nie wolno usuwać ich dualizmu, choć równie ważne są odniesienia między nimi. Zdaniem Herbarta, mamy do czynienia z nimi w samym pojęciu. Nie jest ono żadną abstrakcyjną nazwą, lecz osnową myślenia, która umożliwia zapośredniczenie między rzeczywistością a poznanem<sup>48</sup>. W *Głównych punktach metafizyki* Herbart przekonywał, że trzeba dokonać rewizji miejsca i roli pojęcia. Do tej pory to logika zajmowała się nim wnikliwie, tymczasem jest to podstawowy element, który konstytuuje ludzkie poznanie. Dzięki niemu dochodzi do bezpośredniego kontaktu między świadomością a dziedziną pozapodmiotową. Stąd trzeba opracować nową metodę badawczą, która pozwoli na systematyczne rozwijanie pojęć<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> W *Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre* z 1798 r. (w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 115) Herbart słusznie zauważył, że nie można oddzielić „ja” od danych treściowych go wypełniających. Są one bowiem nierozzerwalnie z nim związane i tworzą – używając sformułowania Mieczysława A. Krąpca – to, co „moje”. W spekulacji trzeba zatem rozróżnić „pojęcie myślenia siebie” i „pojęcie myślenia”. „«Ja» powstaje przez *subsumcję* myślącego w miejsce myślenia”.

<sup>46</sup> H e r b a r t, *Hauptpunkte*, s. 244 n.

<sup>47</sup> W charakterystyce naoczności Chudy wskazuje na jej trzy momenty: po pierwsze – odprzedmiotowy „moment istnieniowości”, który stanowi „charakter wypełniający cały akt sądenia i jest związany z całą zawartością treściową tego aktu”; po drugie – odpodmiotowy „moment konfuzjalności treściowej”, który „jest związany z «globalnością» ujęcia metafizycznego: cała treść przedmiotu (konkretnego bytu) zostaje zaafirmowana w swym faktycznościowym statusie bez wyróżnienia jej poszczególnych części, aspektów i stron”; i po trzecie – odprzedmiotowy „moment kofuzjalności substrukturalnej”, który wyraża specyficzną zdolność intuicji metafizycznej do „wniknięcia pod powierzchnię jedności konkretnego i ujęcia złożenia bytowego z istoty i istnienia” – *O naoczności*, s. 36.

<sup>48</sup> J. F. H e r b a r t, *Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 88 n.

<sup>49</sup> Por. H e r b a r t, *Hauptpunkte*, s. 218 n.

Pośrednicząca rola pojęcia jest jego najważniejszą funkcją od strony metafizycznej. W tym zadaniu nawiązuje ono do starogreckiej koncepcji prazasady, która ma wyjaśnić świat jako byt istniejący.

### 2.3. ETYKA POJĘCIA

Dla Herbartu jest oczywiste, że człowiek nie może sam wytwarzać definicji. Wiąże się ona z formą doświadczenia, która przychodzi niejako od zewnątrz. Nawet zwykłych pojęć, którymi operujemy na co dzień, nie można dowolnie konstruować, powstają bowiem jako wyraz dostrzeżonej relacji między podmiotem a rzeczą poznawaną. Na tej podstawie można powiedzieć, że definicja umiejscawia nas w przedmiocie. Podmiot, ogarniający intencjonalnie przedmiot, odzwierciedla go w sobie i wyraża za pomocą określeń, które wytworzył. Zdaniem Herbartu, poznanie jest odwzorowaniem rzeczywistości obiektywnie danej. Ludzka wiedza jest tylko wówczas krytyczna, gdy zachowuje w sobie łączność z przedmiotem realnie istniejącym. Jej sprawdzianem jest to, czy podmiot skupia się na docierających do niego danych na temat przedmiotu, czy też – jak sugerowali idealiści – sam go konstruuje<sup>50</sup>. Jeśli zachowa powściągliwość, dzięki pojęciu odnajduje drogę do etyki. Herbart podkreśla, że zespala ono dwa aspekty ludzkiego poznania. Z jednej strony objawia się w nim, czym dana rzecz jest. Tym zajmuje się filozofia teoretyczna. Jednak pojęcie nie jest tylko źródłem informacji rzeczowych; powstaje bowiem jako produkt aktywności intelektualnej umysłu. Stąd należy ono do przedmiotów, którymi zajmuje się filozofia praktyczna. Oba aspekty występują zawsze nierozdzielnie i wzajemnie się warunkują<sup>51</sup>.

Dwubiegunową strukturę pojęcia należałoby, zdaniem myśliciela z Oldenburga, zachować w równowadze. Jednak zazwyczaj tak się nie dzieje. Człowiek poznaje w sposób niedoskonały, czego wyrazem jest to, iż aspekt praktyczny przeważa nad teoretycznym. Można się z tym spotkać nie tylko w życiu codziennym, lecz także w nauce. Jak wskazuje drugi następca Kanta w Królewcu, w argumentacji naukowej często dochodzi do pomieszania teo-

---

<sup>50</sup> W *Pedagogice ogólnej* Herbart krytykuje taki sposób postępowania: „[...] przy wychowywaniu nie powinno się przestać myśleć, jest rzeczą zupełnie naturalną stosować filozofię lub jej giętkość i *a priori* konstruować umysły dzieci według jej pojęć [...]; gdy zaś cierpliwości zabraknie, porzucić je jako niezdolne do inicjatywy” – H e r b a r t, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007, s. 21 n.

<sup>51</sup> Por. t e n ż e, *Über philosophisches Studium*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, s. 292 n.

retycznego i praktycznego punktu widzenia. Dzieje się tak dlatego, że refleksja opierająca się na wspólnym pojęciu nie wskazuje granicy swojej prawomocności, ani jej nie przestrzega. Przechodzi dowolnie z jednego porządku do drugiego i jeszcze bardziej komplikuje trudności poznawcze. Wiedza uzyskiwana w ten sposób jest jednostronna, gdyż trzeba się opowiedzieć za teoretycznym lub praktycznym aspektem pojęcia. Natomiast jedyną szansą dotarcia do prawdy jest jednoczesne oddzielenie i połączenie obu porządków w poszukiwaniu ich punktów wspólnych. Warunkiem takiego postępowania jest uprzednie jasne „dotknięcie” pojęcia. Dokonuje się ono w przestrzeni, która ma charakter przedetyczny, albo inaczej: estetyczny<sup>52</sup>.

#### 2.4. ESTETYKA POJĘCIA

Estetyka Herbartowska różni się zasadniczo od idealistycznej teorii sztuki powstającej w jego czasach. Herbart zrywa z idealizmem, a swoim głównym celem czyni stworzenie „estetyki, jakiej w tej chwili jeszcze nie ma”<sup>53</sup>. Ma na myśli teorię piękna etycznego związaną z realistyczną metafizyką i etyką.

Rzetelne uprawianie nauki, zdaniem Herbarta, wiąże się z mozolnym oddzielaniem zagmatwanych wątków teoretycznych pojęcia od tych praktycznych. Drogę, którą należy w tym procesie podążać, nazywa metodą związków. Polega ona na ujawnianiu za pomocą refleksji filozoficznej sprzeczności i wyłączaniu ich przez separację. Dzięki temu skomplikowaną strukturę pojęcia rozkłada się na czynniki pierwsze, które stanowią podstawę estetycznego sądu smaku. Jego przedmiotem są relacje, które przez ogląd estetyczny wyodrębnia się w analizowanej rzeczy. Sąd smaku nie ma niczego wspólnego z oceną woli, lecz poprzedza ją i dostarcza odpowiedniego materiału. Estetyczny charakter pojęcia wyraża się przede wszystkim w tym, że łączy ono podmiot z niezmiennymi ideami etycznymi. Ich istnienie warunkuje – zdaniem Herbarta – nie tylko działanie etyczne człowieka, lecz także istnienie pedagogiki<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> Por. tamże, s. 310.

<sup>53</sup> T e n ż e, *Allgemeine praktische Philosophie*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, s. 395.

<sup>54</sup> Według Herbarta, etyka i pedagogika łączą się ze sobą. Z punktu widzenia tej pierwszej, do pedagogiki prowadzi dążenie do urzeczywistnienia cnoty; por. H e r b a r t, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 496.

### 3. IDEA W PEDAGOGICE

Nasze rozważania powróciły do punktu wyjścia, tj. do pedagogiki filozoficznej Herbarta. Jednak teraz nasze odczytanie „czystej idei pedagogiki w sobie”<sup>55</sup> jest inne. Herbart w swoich pismach niejednokrotnie podkreślał potrzebę teoretycznego uchwycenia tej idei. Według niego jest to konieczność, od tego bowiem zależy właściwa i skuteczna działalność wychowawcza. We wstępie do *Pedagogiki ogólnej* pisał na ten temat: „Młody wychowawca, wrażliwy na atrakcyjność idei, mający w myślach *ideę wychowania*, [...] może podjąć się prowadzenia chłopca przez otaczającą rzeczywistość do lepszego bytu”<sup>56</sup>. Przypominając platoński mit o jaskini, można by powiedzieć, że wychowawca tylko wówczas zdobędzie praktyczną umiejętność wychowania, gdy najpierw pozna ideę pedagogiki. Ona jest bowiem osnową myślenia pedagogicznego i choćby nawet „ktoś [...] tę myśl latami trawił, byłoby to dopiero początkiem”<sup>57</sup>.

#### 3.1. IDEE PRAKTYCZNE A IDEA PEDAGOGIKI

Zdaniem Herbarta, idee nie posiadają własnego istnienia, ich środowisko tworzy praktyczna działalność ludzka. Można by je porównać do archetypów lub prawzorów, do których każdy człowiek odnosi swoje czyny. Przejawem tego są jego decyzje moralne.

Herbart, odrzucając nakaz obowiązku, zgodnie z wykładnią przedstawioną przez Kanta, twierdzi, że źródłem imperatywu działania nie jest podmiot sam dla siebie, lecz zewnętrzny wobec niego przedmiot, którym w wypadku ludzkiego czynu jest idea praktyczna. Przymus, który wywiera ona na podmiot, nie ma jednak charakteru etycznego, lecz estetyczny. Wskutek tego nie mamy tutaj do czynienia z żadnym przymusem, lecz z sądem smaku. Można by go opisać jako apel, który stawia podmiot przed obiektywną koniecznością dokonania wyboru: opowiedzenia się za lub przeciw temu, co rozpoznał w estetycznym oglądzie rzeczywistości<sup>58</sup>. Pojawienie się sądu smaku jest tak samo egzystencjalnie niezależne jak formy doświadczenia. Jak nietrudno

---

<sup>55</sup> J. F. Herbart, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 1, s. 252.

<sup>56</sup> Herbart, *Pedagogika ogólna*, s. 19.

<sup>57</sup> Tamże, s. 30.

<sup>58</sup> Herbart, *Über die ästhetische Darstellung*, s. 259-274.

zauważyć, Herbartowskie pojęcie jest także podstawą do zrozumienia jego idei pedagogiki.

Między ideą a pojęciem zachodzi relacja zależności. Polega ona na tym, że praktyczny charakter tej pierwszej nadbudowuje na tej samej podstawie pojęcia. Stąd, w przekonaniu Herbarta, mogą istnieć tylko idee praktyczne<sup>59</sup>. W *Ogólnej filozofii praktycznej* podzielił je na grupy pierwotne i pochodne. Z kolei w każdej z nich wyróżnił po pięć mniejszych. Idee pierwotne to: wolność wewnętrzna, doskonałość, życzliwość, prawo i słusność. Do idei pochodnych Herbart zaliczył: normy społeczeństwa prawa, systemu wynagradzania, administracji, kultury i uduchowionego społeczeństwa<sup>60</sup>.

Pedagogika jako wiedza teoretyczna nie posiada żadnej idei. Jednak znajdują w niej zastosowanie wymienione wyżej reguły praktyczne, które w takim samym stopniu odnoszą się do innych dziedzin ludzkiego działania<sup>61</sup>. Wydaje się, że najważniejszym wnioskiem jest to, że nauka ta swoje pojęcia i działania musi tworzyć z zachowaniem nadrzędności etyki. Warto w tym miejscu przypomnieć jedną z przytoczonych na wstępie wypowiedzi Herbarta o pedagogice jako filozofii stosowanej.

Sensowność działania wychowawczego wynika stąd, że: „Człowiek potrzebuje *wychowania*. Jednak nie dlatego, że bez niego nie mógłby dojrzeć, lecz dlatego, że nie wolno złożyć w ręce przypadku tego, czy *się rozwinię*”<sup>62</sup>.

Wnioskiem, który nasuwa się z tych rozważań, jest to, że „*jedynym zadaniem wychowania jest moralność*”<sup>63</sup>. Herbart nie pozostawia najmniejszej wątpliwości, że chodzi mu o cnotę, która jest głównym pojęciem jego *Pedagogiki ogólnej*<sup>64</sup>. Ponieważ odbiega ona nieco od klasycznego rozumienia tej definicji, stała się powodem wielu nieporozumień.

---

<sup>59</sup> Odnośnie do kwestii realnego istnienia idei Herbart odrzucał taką możliwość; zob. H e r b a r t, *De Platonicis*, s. 313.

<sup>60</sup> Por. t e n ż e, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 407-475.

<sup>61</sup> Por. D. B e n n e r, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim-München: Verlag Juventa 1993, s. 176-184.

<sup>62</sup> H e r b a r t, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 519.

<sup>63</sup> T e n ż e, *Über die ästhetische Darstellung*, s. 259.

<sup>64</sup> Herbart usprawiedliwia niejasność swojej *pedagogiki ogólnej* i przyznaje, że „objaśnienie głównego pojęcia [tj. cnoty – D. S.] świadomie potraktowano tam skrótowo i metaforycznie, aby brak ten natychmiast rzucił się w oczy każdemu czytelnikowi” – H e r b a r t, *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, w: *J. F. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 3, red. K. Kehrbach, Langensalza: Beyer Verlag 1888, s. 153.

## 3.2. CNOTA A WYCHOWANIE

Zasadą konstrukcyjną filozofii praktycznej Herbarta jest analiza aktów chcenia. Idee praktyczne są symbolami stosunków estetycznych powstających w podmiocie pod wpływem doskonałego przedstawienia przedmiotu. Dla każdego z nich zakłada się obraz własnego chcenia oraz ogląd siebie. Skutkiem założenia jest osąd smaku, który – zdaniem tego filozofa – dostarcza podmiotowi estetycznej oceny samego siebie. W niej zawiera się aprobatą bądź dezaprobatą jego dążeń. W ujęciu Herbarta wartościowanie, które dokonuje się w sądzie smaku etycznego, nie dotyczy dóbr, wartości ani obowiązków pozostających niejako poza wolą. Odwołuje się ono bezpośrednio do samej woli, jest „*sądem* nad aktami chcenia”<sup>65</sup>. Podmiot podczas oceny dążenia budzącego się w woli dysponuje wglądem w konieczność estetyczną. Jawi mu się ona przez doskonałe przedstawienie oglądu estetycznego<sup>66</sup>. To, czy podmiot go zaakceptuje, zależy od jego wolnej woli. Herbart z naciskiem podkreśla, że: „Właśnie stąd, że każdy sam wydaje wyrok, a filozofia nikogo nie osądza, wynika, że nie formułuje też ona żadnych ocen, lecz *sprawia*, że się osądza”<sup>67</sup>.

Zdaniem niemieckiego filozofa i pedagoga, filozofii praktycznej nie przysługuje prawo ferowania żadnych wyroków. Każdy musi ocenić siebie w konkretnej sytuacji życiowej. „Teoretyków filozofii praktycznej nie zawstydy w tym miejscu wyznanie, iż nie może ona rościć sobie pretensji do ogólności tak, jak gdyby była w stanie udzielić pełnej odpowiedzi odnośnie do wszystkich przypadków, które mogą zdarzyć się w życiu. Musi ona odesłać każdego do owego delikatnego poczucia, któremu przypisuje się zdolność oceny oddalenia tego, co rzeczywiste od idei. Filozofowie nie muszą powstrzymywać się przed tym wyznaniem – nie dlatego, że w niektórych przypadkach nie mogły pojawić się elementy o znaczeniu etycznym, których pierwowzór nie byłby zawarty w ideach, lecz z tego powodu, iż ustalenie faktów napotyka na trud-

---

<sup>65</sup> T e n ż e, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 388.

<sup>66</sup> W *Allgemeine praktische Philosophie* Herbart pyta: „Gdzie kieruje nas wgląd estetyczny? Tutaj jawi się nam warunek, zgodnie z którym istnieją inne jeszcze stosunki uczestniczące w ocenianiu dokonywanym przez smak. [...] Wszystkie [...] są urzeczywistnieniem [...] owego odniesienia jawiącego się w postaci pierwowzoru przeznaczonego do odtworzenia w postanowieniach” – tamże, s. 411.

<sup>67</sup> Tamże, s. 383.



ności, których nie da się rozwiązać za pomocą pojęć etycznych, objętych wieloznacznością empirii”<sup>68</sup>.

Po przedstawieniu nauki o ideach, w drugiej księdze *Ogólnej filozofii praktycznej* Herbart skupia się na związku między nimi a człowiekiem. W tym właśnie kontekście wprowadza on pojęcie cnoty. Pisze: „[...] cnota jest *stosunkiem* między *pełnym* wglądem a odpowiednim *chcieniem* jako realną właściwością istoty rozumnej”<sup>69</sup>.

Z tego określenia wynika, że wartość ta jest „realem”, w którym łączy się wgląd i posłuszeństwo. Aby to bliżej wyjaśnić, należy sięgnąć do młodzieńczego eseju Herbart z 1796 r. pt. *Kilka uwag o pojęciu ideału w odniesieniu do rozprawy Rista o moralnych i estetycznych ideałach*. Głównym przedmiotem rozważań jest w nim zagadnienie idealności. Pod koniec tekstu Herbart lakonicznie stwierdza, że „ideał jest ideą nieskończoności”<sup>70</sup>. Jako skutek myślenia jest on pojęciem, za którego pomocą wyrażamy przekonanie o możliwości istnienia nieskończonej ilości pewnych przedmiotów. Po uwzględnieniu ich rodzaju można by mówić o ideałach moralnych, estetycznych itp. Wszystkie one są teoretycznymi realizacjami, gdyż stanowią pojęcia oderwane. Na podstawie tej obserwacji krytyczny uczeń Fichtego docieka następnie warunku realnej możliwości doskonałego bytu teoretycznego. Takiemu realnemu źródłu abstraktów nadaje on miano ideału praktycznego: „Trwałby on w nim [tj. w teoretycznym ideale – D. S.] nawet wtedy, gdy podaje się lub wyprowadza przez dedukcję wszystkie jego określenia; również wówczas, gdy wykaże się, że istnieje mnóstwo przedmiotów, którym jakaś konsekwentna wola w nieskończony sposób nadaje pewną formę”<sup>71</sup>.

W afirmacji ideału praktycznego, który uzasadnia istnienie tego teoretycznego, wyraża się przekonanie o charakterze myślenia ukierunkowanym na rzecz. Nie jest bowiem ono fantazjowaniem, lecz rodzajem intencjonalnego odniesienia do tego, co rzeczywiste. Zgodnie z tym „real” odnosi ideał do rzeczywistości i jest rzeczywistym warunkiem jego pojęciowej niesprzeczności.

---

<sup>68</sup> Tamże, s. 405.

<sup>69</sup> Tamże, s. 480.

<sup>70</sup> J. F. H e r b a r t, *Einige Bemerkungen über den Begriff des Ideals, in Rücksicht auf Rist's Aufsatz über moralische und ästhetische Ideale*, w: *J. F. Herbarts Sämmtliche Werke*, t. 1, s. 8.

<sup>71</sup> Tamże.

Na podstawie tych konstatacji należy stwierdzić, że Herbartowska filozofia praktyczna jest wiernym odbiciem związku między ideałem teoretycznym a praktycznym. Idee etyczne są pojęciami teoretycznymi, które swoją podstawę mają w konkretnych dążeniach woli odpowiadających ideałowi etycznemu. Zgodność między myślą a czynem jest – według Herbarta – cnotą właściwie zrozumianą. Potwierdzeniem tego jest fragment *Zarysu wykładów pedagogicznych*, w którym stwierdza on: „Dążenie do trwałego urzeczywistnienia związku osądu i woli nie jest niczym innym, jak tylko samą moralnością”<sup>72</sup>. Wyraźnie wynika stąd, że Herbartowi chodzi o cnotę etyczną, która realizuje się praktycznie w sferze moralności. „Gdyby w tym miejscu zapytano, co należy czynić, aby osiągnąć tę cnotę, to byłoby to pytanie otwierające wejście do pedagogiki”<sup>73</sup>.

Warto w tym miejscu zapamiętać okoliczności przywołania przez Herbarta swojej koncepcji wychowania. Jego zdaniem, działanie wychowawcze ma pomóc w realizacji stosunku odpowiedności między wglądem a dążeniami woli. Aby to wyrazić, wprowadził on w *Zarysie wykładów pedagogicznych* pojęcie ukształcalności, „którego cechą jest przechodzenie od nieokreśloności do stałości”<sup>74</sup>. To właśnie razem z cnotą determinuje stawanie się wychowanka na płaszczyźnie moralnej. Tego rodzaju „ukształcalność woli do życia moralnego znamy tylko u człowieka”<sup>75</sup>. Wydaje się, że odpowiedź na pytanie o Herbartowskie pojęcie tego procesu w większym stopniu niż do tej pory musi uwzględniać związek z estetyczną zasadą ludzkiej egzystencji. Reasumując, należy stwierdzić, że według Herbarta: „Cnota jako całość nie może poprzedzać swojego pojęcia. Jest ono dla niej zasadą jedności”<sup>76</sup>.

Sferą realizacji cnoty jest rzeczywistość, w której spełnia się doświadczenie pedagogiczne. Jednak cnota z nim się nie utożsamia. Gdzie bowiem nie ma jej pojęcia, tam nie może być również świadomego ze względu na nią działania. Jak można zrozumieć ten swoisty intelektualizm moralny, który zdaje się nieustannie towarzyszyć rozważaniom Herbarta na temat cnoty? Aby rozwiązać ten problem, jeszcze raz przyjrzyjmy się biegunom stosunku wyrażonego przez to pojęcie. Pierwszym z nich jest wgląd, drugim – akt chcenia.

---

<sup>72</sup> J. F. H e r b a r t, *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: t e n ż e, *Pisma pedagogiczne*, s. 26.

<sup>73</sup> T e n ż e, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 496.

<sup>74</sup> T e n ż e, *Zarys*, s. 24.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> T e n ż e, *Allgemeine praktische Philosophie*, s. 519.

Herbartowska definicja cnoty oznacza uzgodnienie wglądu z chceniem i odwrotnie. Stan harmonii między obydwoma biegunami stosunku odpowiada idei wolności wewnętrznej. Ponieważ charakterystyczną jego cechą jest posłuszeństwo względem oceny sądu smaku etycznego, również cnota nie jest niczym innym, jak tylko „daniem posłuchu ocenie estetycznej”. Zdaniem autora *Ogólnej filozofii praktycznej*, pojęcie cnoty odnosi się nie tylko do wolności wewnętrznej, lecz także do wszystkich idei praktycznych i określa zasadę zjednoczenia, która powinna się w każdej z nich urzeczywistnić<sup>77</sup>.

Cnota jako zasada jedności, scalająca wgląd poznawczy i wolę, jest narażona na niebezpieczeństwo pewnego braku z dwu stron. Z jednej może to być ryzyko związane z pustką procesu poznawczego i mylną oceną estetyki smaku. Błędy w tym wypadku powodują w podmiocie zaciemnienie wglądu i zniekształcają poczucie obowiązku. Z drugiej – źródłem braków w stosunku do cnoty może być według Herbarta sama wola, która rezygnuje ze smaku etycznego na rzecz swoich własnych zachcianek. Obie te dziedziny są przedmiotem szczegółowych analiz w *Pedagogice ogólnej*. Centralnym elementem jest w niej rozważenie „idei wychowania według ideału cnoty”<sup>78</sup>, albo mówiąc inaczej: nauczania wychowującego, w którym scalają się wielostronność zainteresowań i siła moralna charakteru. W tak powstałej przestrzeni estetycznej należy poszukiwać Herbartowskiej idei pedagogiki, rozumianej jako koncepcja wychowania do cnoty.

\*

Błędne założenia nowożytnej filozofii spowodowały to, że myślenie filozoficzne przestało być analizą danych pochodzących od przedmiotu i przekształciło się w jego tworzenie. Symbolicznym wyrazem tej zmiany jest neologizm, niedający się przetłumaczyć na język polski, który wprowadził do języka filozoficznego Fichte – *Sachtat*. Termin ten stanowi zwierciadlane odbicie innego słowa – *Tatsache*, które oznacza w języku niemieckim fakt, czyli rzeczowy stan rzeczy<sup>79</sup>. Sens Fichteńskiego *Sachtat* można ukazać przez analizę jego części składowych. „Sach” pochodzi od rzeczownika *Sache*

---

<sup>77</sup> Por. tamże, s. 479-484.

<sup>78</sup> Tamże, s. 521.

<sup>79</sup> *Wielki słownik niemiecko-polski*, red. J. Piprek, J. Ippoldt, t. 2, Warszawa: Wiedza Powszechna 2001, s. 560.

(rzecz, przedmiot, sprawa, interes, temat)<sup>80</sup>. „Tat” jest również rzeczownikiem i oznacza czyn, dzieło, uczynek, postępek<sup>81</sup>. Podczas składania obu wyrazów w całość trzeba zwrócić uwagę na odwrócenie ich kolejności w stosunku do *Tatsache*. W przeciwieństwie bowiem do tradycyjnej filozofii, która mówiła najpierw o rzeczy rozpoznawanej dzięki aktywności podmiotu, myśl transcendentna stanęła na stanowisku, iż uprzedni jest czyn indywidualny, w którego wyniku powstaje przedmiot. Herbart wraca do rzeczy. Jednocześnie wprowadza w filozoficznej analizie bytu bardzo ważną poprawkę. Jego zdaniem pojęcie jest koniecznym pośrednikiem między podmiotem a przedmiotem. Ukazuje się w nim podwójne działanie. Z jednej strony dzięki niemu te obydwie byty jednoczą się ze sobą, a z drugiej oddzielają się od siebie. Żadna teoria pedagogiczna nie może być przyczyną wychowania. Musi je raczej przyjąć jako fakt dany niejako z góry. W działaniu pedagogicznym powinna się kierować nim jako celem, ku któremu zmierza w zaplanowany sposób. Chodzi więc głównie o to, aby określić sferę i sposób, w których wychowanie rzeczywiście przynosi skutek. Według Herbarta, tą przestrzenią jest moralność, zasadą działania zaś – idee praktyczne. Są one nie tylko czymś danym, lecz także zadaniem. W pedagogice trzeba bowiem nieustannie podejmować próby przełożenia ich na konkretne działania wychowawcze. To właśnie określa praktyczno-filozoficzny jej charakter.

## BIBLIOGRAFIA

### **Dzieła J. F. Herbarta**<sup>82</sup>

Allgemeine praktische Philosophie, SW II 379-540.

Bemerkungen zu Fichtes Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre, SW I 3-4.

Brief an Dissen, w: J. F. Herbarts Sämmtliche Schriften, red. Th. Fritzschn, Langensalza: Verlag Veit 1912, s. 93.

De Platonicis systematis fundamentis commentatio, SW I 315-332.

---

<sup>80</sup> Tamże, s. 342 n.

<sup>81</sup> Tamże, s. 559.

<sup>82</sup> Wykaz obejmuje pozycje cytowane w artykule. Jeżeli nie podano inaczej, prace Herbarta pochodzą z edycji dzieł zebranych *J. F. Herbart's Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 1-19, red. K. Kehrbach, O. Flügel, Th. Fritzschn, Langensalza: Verlag Beyer 1887-1912 (cyt. SW).

- Diktate zur Pädagogik, w: J. F. Herbarts Pädagogische Schriften, red. O. Willmann, Th. Fritsch, t. 1, Osterwieck–Harz–Leipzig: Verlag Zickfeldt 1913.
- Ein Augenblick meines Lebens, SW I 34-35.
- Einige Bemerkungen über den Begriff des Ideals, in Rücksicht auf Rist's Aufsatz über moralische und ästhetische Ideale, SW I 5-8.
- Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre, SW I 96-110.
- Hauptpunkte der Metaphysik, SW II 211-255.
- Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, Hamburg: Meiner Verlag 1993.
- Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
- Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, SW I 151-274.
- Rückblick auf die pädagogische Wirksamkeit in Königsberg, J. F. Herbart. Pädagogische Schriften, red. W. Asmus, t. 3, Düsseldorf–München: Verlag Küpper 1965, s. 152-154.
- Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, SW I 259-274.
- Über die dunkle Seite der Pädagogik, SW III 147-154.
- Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium, SW I 84-95.
- Über Schellings Schrift: Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen, SW I 17-33.
- Versuch einer Beurteilung von Schellings Schrift: Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt, SW I 12-16.
- Zarys wykładów pedagogicznych, J. F. Herbart. Pisma pedagogiczne, Warszawa–Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wyd. PAN 1967, s. 23-182.

### Literatura pomocnicza

- Bartnicka K., Szymbiak I.: Zarys historii wychowania, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”–WSH w Pułtusk 2001.
- Benner D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim–München: Verlag Juventa 1993.
- Chudy W.: O naoczności poznania metafizycznego, „Roczniki Filozoficzne” 31(1983), z. 1, s. 5-40.
- Chudy W.: Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”. Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995.
- Filozofia a pedagogika: studia i szkice, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, red. M. Dudzikowa, „Colloquia Communia” 2(2003).
- Folkierska A.: Jaka filozofia, jaka pedagogika?, w: Filozofia a pedagogika: studia i szkice, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005, s. 42-55.

- H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T.: Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki, w: Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski SDB, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2006, s. 39-57.
- Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski SDB, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2006.
- H u d z i k J. P.: Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności, „Edukacja Filozoficzna” 28(1999), s. 144-159.
- J a r o s z y ń s k i P.: Nauka w kulturze, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen” 2002.
- K a n t I.: Religia w obrębie samego rozumu, Kraków: Wydawnictwo „homini” 2007.
- K e h r b a c h K.: Vorrede des Herausgebers zum ersten Bande, SW 1 XLVII-LXXII.
- M ę c z k o w s k a A.: Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2006.
- M u r z y n A.: Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- N a w r o c z y ń s k i B.: Wstęp: życie i dzieło filozofa i pedagoga, w: J. F. Herbart. Pisma pedagogiczne, Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN 1967, s. XI- LXXIV.
- N a w r o c z y ń s k i B.: Zasady nauczania, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN 1957.
- P r a n g e K.: Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn-München-Wien-Zürich: Verlag Schöningh 2005.
- P r a n g e K.: Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ im Diskurs seiner Gegenwart, w: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik”, red. K. Klattenhoff, K. Prange, Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg 2006, s. 27-38.
- S o ś n i c k i K.: Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku, Warszawa: PZWS 1967.
- S t ę p k o w s k i D. SDB: „Punkt wyjścia” myślenia pedagogicznego J. F. Herbarta, w: Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski SDB, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2006, s. 81-100.
- S t ę p k o w s k i D. SDB: Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania, „Artes Liberales” 1(2007), s. 87-111.
- S z t o b r y n S.: Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej, w: Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, red. M. Dudzikowa, „Colloquia Communia” 2(2003), s. 25-39.
- Wielki słownik niemiecko-polski, red. J. Piprek, J. Ippoldt, t. 1, 2, Warszawa: Wiedza Powszechna 2001.

BETWEEN HERBART'S PEDAGOGY  
AND PHILOSOPHY

## S u m m a r y

The background to the deliberations presented in this article is the contemporary chaos of views surrounding the relation between pedagogy and philosophy. As a point of reference in this discussion the author recalls the position of the German classical pedagogue Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

The concept of Herbart's philosophical pedagogy was shown in three parts. The first was the reconstruction of the vision of dependence between pedagogy and philosophy based on the statement of the German pedagogue as well as the later critic Bogdan Nawroczyński. The issues which were resolved were education and the philosophy of pedagogy. The second chapter is focused on the Herbart understanding of the concept or idea. Using this term an attempt was made to show the realistic sources of the author's philosophical and pedagogical position. In particular the metaphysical, ethical and aesthetic aspect of the idea was discussed which create a basis for his pedagogical implementation. The philosophical character of Herbart's pedagogical theory shows itself in its entirety in his "pure idea of pedagogy". Contrary to that of other German pedagogues it does not concern the project of education referring to transcendental philosophy but about the connection between pedagogics and ethical ideas. Recognition of the link between ethical virtue and education is the answer to the question of the relationship between pedagogy and philosophy.

*Translated by Tadeusz Karłowicz*

**Słowa kluczowe:** pedagogika filozoficzna Herbarta, idee etyczne, pojęcie, realizm, działanie pedagogiczne, cnota.

**Key words:** Herbart's philosophical pedagogy, concept, realism, ethical ideas, virtue.