

oświatowy. Drugi rodzaj rekonstruktywizmu odwołuje się do dialogu społecznego, w którym zachodzące zjawiska są poddawane interpretacji, a następnie wyciągane są z nich wnioski pedagogiczne.

Opierając się na przedstawionym modelu, autorka uznaje okres dyktatury komunistycznej w Polsce za czas dominacji rekonstruktywizmu ideologicznego. Zmiany po 1989 roku otworzyły co prawda drogę dla rozwoju jego formy dialogicznej, jednak styl sprawowania władzy w Polsce, a w szczególności ostatnie dwa lata, przekreśliły obudzone wówczas nadzieje. Na tle tej jasno wyrażonej dezaprobaty dla aktualnej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce i jej skutków dla systemu edukacji musi budzić zdziwienie sprawa o wiele ważniejsza. Zielińska-Kostyło stosuje model teoretyczny Bramelda do zrozumienia dziejów polskiej oświaty w ostatnim półwieczu bez cienia wątpliwości odnośnie do prawomocności swojego zabiegu. Co więcej, na jego podstawie wyciąga wnioski w sprawie aktualnej sytuacji oświaty w Polsce. Czy nie mamy tutaj do czynienia z ideologicznym nadużyciem nauki? Czy można odwoływać się do autorytetu wiedzy w bieżącej walce politycznej (polityka oświatowa jest także polityką)? W tym kontekście rodzi się pytanie: gdzie przebiega granica między teorią a praktyką?

*Dariusz Stępkowski SDB*  
*Katedra Podstaw Pedagogiki Ogólnej*  
*Wydziału Nauk Pedagogicznych*  
*Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

Klaus K l a t t e n h o f f, Klaus P r a n g e, *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik”*, Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg 2006, ss. 39.

Recenzowana publikacja ukazała się w związku z obchodzoną w 2006 roku dwusetną rocznicą wydania *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Johanna F. Herbart'a. Choć w Polsce dzieło to zostało prawie całkowicie zapomniane, ustępując miejsca późniejszemu *Zarysowi wykładów pedagogicznych*<sup>1</sup>, to jednak również w naszym kraju rocznica ta nie przeszła bez echa<sup>2</sup>. Wydaje się, że obchody

---

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

<sup>2</sup> Z tej okazji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa z udziałem zagranicznych gości.

rocznicowe przyczyniły się do odrodzenia zainteresowania pedagogiem z Oldenburga<sup>3</sup>.

W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje fakt, że od ponad ćwierć wieku skupione wokół Uniwersytetu Carla von Ossietzkyego (UCO) w Oldenburgu – rodzinnym mieście Herbarta – środowisko pedagogów z niezwykle zaangażowaniem stara się o przywrócenie pamięci o zapomnianym i niesprawiedliwie ocenionym pedagogu i filozofie. Jedną z licznych jego inicjatyw było powołanie w 2001 roku International Herbart Association, którego „celem jest troska i rozwijanie naukowego dziedzictwa Herbarta przez wspieranie badań nad jego myślą, wydawanie publikacji jemu poświęconych i nagradzanie wybitnych osiągnięć naukowych w tym zakresie”<sup>4</sup>.

Publikacja składa się z dwóch artykułów. W pierwszym, pt. *Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik” von 1806* [Motywy oldenburskie w „Pedagogice ogólnej” Herbarta z 1806 roku], Klaus Klattenhoff, profesor pedagogiki specjalnej na UCO w Oldenburgu, analizuje związki Herbarta ze swoim rodzinnym miastem. Inspiracją do podjęcia tego tematu były nie tylko prowadzone przez niego od wielu już lat badania na regionalną historią edukacji, ale dość intrygujący fakt, iż Herbart po wyjeździe na studia do Jeny w 1794 roku tylko raz odwiedził rodzinny Oldenburg. Miało to miejsce w 1800 roku, po jego powrocie ze Szwajcarii. Jednak niemalże w popłochu wyjechał stamtąd z powodu niesnasek panujących między rodzicami (por. s. 19). Redaktor serii, prof. Friedrich W. Busch, pisze we wstępie na ten temat następująco: „Nie da się wyjaśnić oziębienia, które owładnęło Herbartem w odniesieniu do okolicy, w której spędził swoje dzieciństwo i wczesną młodość, tylko rozwodem jego rodziców, gdyż pozostawało jeszcze tak wiele więzi duchowych łączących zarówno jego rodzinę, jak i jego samego z przybranym, duchowym ojcem – Gerhardem Antonem von Harlemem” (s. 7). W swoim referacie Klattenhoff podejmuje m.in. również tę sprawę.

Badając „motywy oldenburskie” w pierwszym wielkim dziele pedagogicznym Herbarta trzeba od początku mieć świadomość, że „kto poszukuje całkiem konkretnych i bezpośrednich związków, ten będzie rozczarowany” (s. 20), gdyż – jak stwierdza Klaus Prange, autor następnego tekstu – „w *Pedagogice ogólnej* nie znajdziemy najmniejszego podmuchu aktualnych wydarzeń politycznych i trudnej sytuacji, w której znajdowały się wówczas Niemcy” (s. 29). Jediną rzeczą, która zdaniem Klattenhoffa nie ulega najmniejszej wątpliwości, jest to, że „duchowe spory tamtego okresu, to jest: czasu młodości Herbarta wiążą się ściśle z problematyką” (s. 23), która została ukazana w *Pedagogice ogólnej*. Podążając tym śladem, autor stara się

---

Materiały pokonferencyjne opublikowano w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski SDB, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2006.

<sup>3</sup> Zob. strona internetowa poświęcona Herbartowi: <http://www.herbart.pl> (27 sierpnia 2007 r.).

<sup>4</sup> *Satzung der Internationalen Herbart-Gesellschaft e. V.*, §2: <http://www.herbart-gesellschaft.de/startdeu.html> (27 sierpnia 2007 r.).

zrekonstruować atmosferę duchową, w której wzrastał późniejszy następca Kanta na katedrze filozofii w Królewcu.

Ważnym opracowaniem, które dostarcza wielu szczegółów odnośnie do środowiska rodzinnego Herbartu i jego pierwszych lat życia, jest pierwszy tom dwutomowej biografii autorstwa Waltera Asmusa<sup>5</sup>. Jednak tym, co interesuje Klattenhoffa najbardziej, są nie tyle fakty biograficzne, co składniki czy czynniki duchowości, w której kształtowało się myślenie późniejszego profesora filozofii i pedagogiki. Do najważniejszych z nich należy środowisko intelektualne tworzone przez rodzinę. Dziadek Herbartu – Johann Michael – był nie tylko rektorem szkoły łacińskiej (*Lateinschule*) w Oldenburgu, lecz również aktywnym uczestnikiem życia kulturalnego miasta. Ojciec zaś – Thomas Gerhard (1739-1809) – pełnił obowiązki radcy prawnego na dworze księżęcym (por. s. 14). Matka Herbartu – Luzia Margareta (1755-1802) – także była osobą wykształconą i żywo zainteresowaną współczesnymi wydarzeniami. Wprawdzie małżeństwo Thomasa i Luzii miało tylko jedno dziecko – Johanna Friedricha, to jednak nie wychowywał się on w osamotnieniu. Po śmierci brata ojca – Johanna Konrada – w 1784 roku rodzice adoptowali jego córkę Antoinnettę, a wkrótce potem zajęli się również wychowaniem Anny Margarety Schröder, córki przedwcześnie zmarłej przyjaciółki matki<sup>6</sup>.

Jak wskazuje Klattenhoff, oprócz atmosfery rodzinnej niezwykle ważną rolę odegrali nauczyciele Johanna Friedricha. Byli to: Karsten Heinrich Kruse (por. s. 15), właściciel prywatnej szkoły dla dziewcząt, do której przez rok uczęszczał mały Fritz, mając 9 lat, Hermann Wilhelm Franz Ülzen (por. s. 16) oraz Johann Siegmund Manso, rektor szkoły łacińskiej w Oldenburgu, w której uczył się Herbart od 1788 roku aż do matury w 1793 roku (por. tamże).

Na tej podstawie autor artykułu wskazuje na główny element atmosfery duchowej, w której wzrastał Herbart. Był nim oświeceniowy ideał człowieka, a w szczególności przeświadczenie o tym, że „przez używanie własnego rozumu może on racjonalnie działać” (s. 19). Racjonalność była dla Herbartu ściśle związana z moralnością. Możliwość racjonalnego i moralnego działania nie jest jednak dana z góry i nie dokonuje się bez osobistego wysiłku człowieka. Poza tym pojawiają się zagrożenia, które ją czasami przekreślają, jak np. rewolucja francuska w 1789 roku. Stąd myślą przewodnią *Pedagogiki ogólnej* jest przygotowanie człowieka przez wychowanie do moralnego posługiwania się swoim rozumem.

W drugim tekście recenzowanej publikacji Klaus Prange, honorowy profesor UCO w Oldenburgu, zastanawia się nad miejscem *Pedagogiki ogólnej* Herbartu „w dyskursie swoich czasów” (s. 27). Mniej więcej w tym samym czasie, gdy jako młody profesor w Getyndze opublikował swoją pracę, ujrzały światło dzienne takie wielkie

---

<sup>5</sup> Por. W. A s m u s, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, T. 1: *Der Denker (1776-1809)*, Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer 1968; T. 2: *Der Lehrer (1809-1841)*, tamże, 1970.

<sup>6</sup> Herbart, nie mając w małżeństwie z Mary Jane z d. Drake własnych dzieci, adoptował Ottona (1824-1893), syna swojego przyjaciela Georga Stiemera (1787-1828), przedwcześnie zmarłego profesora matematyki w Królewcu.

dzieła, jak *Fenomenologia ducha* Geорга W. F. Hegla, *Levana albo nauka o wychowaniu* Jeana-Paula Richtera czy *Spór filantropizmu i humanizmu w teorii wychowania i kształcenia naszych czasów* Friedricha I. Niethammera. Na tym tle dzieło Herbartu wyróżnia to, że „nie odczuwa się w nim żadnego, nawet najmniejszego powiewu historii [...]. Wygląda na to, że *Pedagogika ogólna* powstała w enklawie wolnej od związków historycznych, w teorii” (s. 29). To stwierdzenie stoi w jawnej sprzeczności z zarzutami o nacjonalizm, a co najmniej uległość wobec pruskiej tendencji do dominowania, które zgłaszali przeciwko Herbartowi niektórzy późniejsi jego interpretatorzy<sup>7</sup>.

Opierając się na fragmentach *Pedagogiki ogólnej*, Prange stara się wyjaśnić przyczynę politycznej wstrzemięźliwości jej autora. W toku swoich analiz dochodzi do wniosku, że „ten dystans wobec aktualnych wydarzeń odegrał ważną funkcję w dyskursie [...] epoki, nawet wtedy, gdy podobne stanowisko nie tylko nie było regułą, lecz całkowicie odosobnionym wyjątkiem” (s. 32). Jak rozumieć to stwierdzenie?

Herbart – w przeciwieństwie do wielu sobie współczesnych, jak np. Fichte, którzy jednoznacznie podporządkowali wychowanie interesom politycznym – „zajęcie wychowania pozostawia rzeczą wewnętrzną, która dla swojego uprawomocnienia nie potrzebuje żadnej innej podstawy oprócz samej siebie” (s. 35). Tym samym celu wychowania i kształcenia trzeba szukać nie poza nimi, lecz „we własnych pojęciach pedagogiki” (s. 31).

Zdaniem Prangego największą zasługą Herbartu jest wyzwolenie teorii pedagogicznej spod zależności od zewnętrznych wobec niej celów politycznych czy ekonomicznych. Natomiast struktura *Pedagogiki ogólnej* ukazuje stopniowe kryształizowanie się samodzielnego myślenia pedagogicznego, które oparte jest na samym sobie. Nie należy więc koncepcji Herbartu interpretować jako „przyczynku do wychowania określonego przez inne instancje, lecz jako kultywowanie tego, co w wychowaniu jest z góry już dane [...] – indywidualnej ukształcalności każdego człowieka” (s. 36). Jest to punkt, z którego nowożytnie wychowanie wychodzi i do którego musi ono z powrotem wrócić.

*Dariusz Stępkowski SDB*  
*Katedra Podstaw Pedagogiki Ogólnej*  
*Wydziału Nauk Pedagogicznych*  
*Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

---

<sup>7</sup> W polskiej literaturze pedagogicznej należał do nich przede wszystkim Bogdan Nawroczyński. Por. B. Nawroczyński, *Wstęp*, w: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo PAN 1967, s. XII, XIII, XVIII, XIX.