

# Dariusz Stępkowski

---

## Herbarta afirmacja codzienności

---

Forum Pedagogiczne 1, 155-169

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa (Polska)*

## HERBARTA AFIRMACJA CODZIENNOŚCI

**Streszczenie:** Artykuł stanowi wprowadzenie do lektury dwóch nietłumaczonych do tej pory na język polski pomniejszych rozpraw Johanna F. Herbarta. Ich osnową jest kategoria codzienności rozumianej jako transcendentny punkt odniesienia dla refleksji (teorii) pedagogicznej zarówno naukowej, jak i nienaukowej. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej naświetlono tło historyczne powstania obu tekstów. W drugiej zrekonstruowano przedstawioną w jednym z nich koncepcję podmiotu. Po czym, w trzeciej części, odczytano współczesną kategorię codzienności w świetle Herbartowskiej idei nauczania wychowującego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika Herbartowska, codzienność, filozofia wychowania, pedagogika ogólna.

Nie od dziś pedagogzy muszą mierzyć się z pełnym powątpiewaniem pytaniem, czy ich dyscyplina jest w ogóle nauką. Na tle współczesnego „przesuwania” pedagogiki z jednej kategorii naukowej do drugiej to wątplenie zdaje się być dość szeroko rozpowszechnione. Paradoksalnie prezentowane poniżej dwa niepublikowane do tej pory w języku polskim teksty „ojca” współczesnej pedagogiki ogólnej – Johanna F. Herbarta, a mianowicie: *O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii (Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium)* i *Pierwszy problematyczny zarys teorii wiedzy (Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre)* – mogą ten sceptycyzm tylko pogłębić. Oba dotyczą bowiem kluczowego dla pedagogiki problemu podmiotu i zachodzącego w nim procesu stawania się. Powstały w momencie przełomowym dla życia i twórczości naukowej Herbarta. Na moment ten złożyły się dwa wydarzenia: po pierwsze, definitywne rozstanie z idealistycznym podejściem do filozofowania i, po drugie, zwrot w myśleniu do tego, co można nazwać codziennością lub używając bardziej filozoficznego języka – transcendentną podstawą aktów poznawczych. Po dokonaniu tego zwrotu Herbart znalazł się w samym centrum kwestii pedagogicznych. Specyficzną cechą pedagogiki jako nauki jest ściśle powiązanie z codziennością. Mimo że termin „codzienność” na pozór brzmi nienaukowo, jednak w ogólnym myśleniu, a w szczególności w myśleniu pedagogicznym stanowi istot-

ny, jeżeli nie najważniejszy, punkt odniesienia. Zamieszczone poniżej dwie rozprawy Herbarta świadczą o ponownym odkryciu codzienności i jej afirmacji w procesie kształcenia/kształtowania podmiotu.

W pierwszej części niniejszego artykułu naświetlono tło historyczne powstania obu tekstów. W drugiej zrekonstruowano koncepcję podmiotu przedstawioną w jednym z nich. Po czym, w trzeciej części, odczytano ją w świetle współczesnej kategorii codzienności. Dzięki temu teksty Herbarta mogą okazać się interesujące nie tylko ze względu na ich wartość historyczną, lecz również jako źródło inspiracji do uprawiania pedagogiki jako nauki *z praxis* i dla *praxis* (Dietrich Benner).

### Własna droga filozofowania

Rok 1798 w biografii Herbarta należy uznać za wyjątkowy i przełomowy. W tym właśnie roku udało mu się doprowadzić do satysfakcjonującego końca poszukiwania własnej drogi myślenia filozoficznego. Jeden z jego przyjaciół, Casimir U. Böhlendorff (1775–1825), w liście z 10 grudnia 1798 roku do Johanna G. Rista (1775–1847) relacjonował największą nowinę, jaka poruszyła wówczas kręgiem przyjaciół młodego myśliciela, w następujący sposób: „Herbart znalazł własny system! Tylko się nie śmieję – piszę to całkowicie poważnie. Tak jak dotąd nie byłem zwolennikiem jakiegokolwiek systemu filozoficznego, tak teraz łatwo mogę się nim stać, gdyż razem ze Steckiem co tydzień słuchamy przez godzinę wywodów Herbarta. Przekonał nas całkowicie. Aby cię przekonać, że nie jest to żaden z dotychczasowych systemów, jak np. Reinholda, Kanta, Fichtego, Schellinga, lecz coś zupełnie nowego, niech wystarczy ci tylko wskazanie na okoliczności, w których powstał. Fichte swoją «teorię wiedzy» ujrzał najpierw we śnie. Z Herbartem było zupełnie inaczej. Po tym, gdy przegryzł się przez system Fichtego, Schellinga i Kanta, chemię i matematykę [...], rozejrzał się w otaczającym go świecie [...] i raz jeszcze spojrzął do własnego serca. Jego system narodził się w uroczym lasku w Enggistein [...]. Zrodzony na łonie wolnej natury, nie pogardzi też ludźmi wolnymi [...]. Tymczasem chciałbym cię zaprosić na chrzest dziecka, które zostało poczęte przez geniusza myśli, jego matką jest natura, a mamką przyjaźń”<sup>1</sup>.

Sam Herbart znacznie ostrożniej podchodził do swojego odkrycia. W korespondencji do tego samego Rista pisał m.in.: „To, nad czym pracowałem w ostatnim czasie, przedstawił ci Böhlendorff. Wszystko będzie się zgadzać, jeśli tylko zamiast systemu pomyślisz sobie raczej o kilku jego pierwszych punktach, których niesłuszności nie mogłem odkryć mimo przeprowadzonych przeze mnie wielorakich rozróżnień. Jeśli o mnie chodzi, to uważam, że więcej nie warto o tym mówić. Mam nadzieję, że ty również nie będziesz sądził, że jest to coś ważnego. Jak do tej pory był to temat,

<sup>1</sup> Cyt. za: W. Asmus, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1: *Der Denker 1776-1809*, Verlag Quelle-Meyer, Heidelberg 1968, s. 132.

który zainteresował tylko kilku przyjaciół; ich opinia może mi pomóc w dalszym udoskonalaniu moich poglądów”<sup>2</sup>. Niezależnie od tego, czy Herbart rzeczywiście odkrył wówczas swój system filozoficzny (o ile miał takowy), czy nie, wspomniany rok wywarł głębokie piętno nie tylko na jego myśleniu, lecz również życiu osobistym. Znajdujące się poniżej dwie krótkie prace dokumentują przemiany, jakie wówczas się dokonały.

Współczesny znawca zwłaszcza wczesnej twórczości filozoficznej Herbarta, Alfred Langewand, wskazuje, że narastający w młodym adeptcie „królowej nauk” (filozofii) sprzeciw wobec idealistycznego kierunku myślenia koreluje z antyidealistyczną opozycją, która w latach dziewięćdziesiątych osiemnastego wieku coraz wyraźniej zaznaczała się w niemieckiej filozofii<sup>3</sup>. W tym okresie wybuchł tzw. spór o idealizm (*Idealismusstreit*). Herbart – od 1794 roku student filozofii w Jenie i najlepszy uczeń Fichtego – z uwagą śledził pojawiające się nowe koncepcje. Najintensywniej jednak studiował pisma swojego mistrza, a mianowicie: *O pojęciu Teorii Wiedzy, czyli tak zwanej filozofii* (*Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie*) i *Podstawy całkowitej Teorii Wiedzy* (*Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*). W 1795 roku jego uwagę zwróciły wczesne prace Friedricha W.J. Schellinga, w których Herbart dostrzegł elementy wydobyte przez krytykę dopiero kilka lat później<sup>4</sup>. Następny rok przyniosło zainteresowanie pismami poprzedników Georga W.F. Hegla (przede wszystkim w kwestii podejścia do problemów filozoficznych) – Augusta L. Hülsena i Augusta W. Schlegela. Oprócz tego z wnikliwością czytał *Etykę* Barucha Spinozy, którą Fichte uważał za traktat filozoficzny najbliższy jego stanowisku.

Jak zauważa A. Langewand, zachowane świadectwa z tego okresu – krótkie notatki, komentarze i fragmenty wystąpień Herbarta na spotkaniach nieformalnego stowarzyszenia studentów *Bund der Freien Männer* (Związek Wolnych Mężczyzn)<sup>5</sup> – świadczą o swoistej ambiwalencji w poglądach młodego myśliciela. Z jednej strony bowiem w tym okresie podstawą jego sposobu ujmowania zagadnień filozoficznych była bez wątpienia Teoria Wiedzy Fichtego, w której coraz lepiej się orientował, z drugiej natomiast jak dysonans w akordzie pojawiają się stwierdzenia, których nie da się pogodzić ze stanowiskiem idealistycznym. Zdaniem A. Langewanda w *Pierwszym problematycznym zarysie teorii wiedzy* „pozycja Herbarta odbiega [...] w widoczny sposób od Fichtego”<sup>6</sup>. To pozwala przypuszczać, że już w okresie jenajskim

<sup>2</sup> Cyt. za: K. Kehrbach, *Vorrede des Herausgebers zum ersten Bande*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1882, s. LVI.

<sup>3</sup> Por. A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung. Herbart's frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas*, Verlag Alber, Freiburg-München 1991, s. 21.

<sup>4</sup> Por. D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010, s. 76-79.

<sup>5</sup> Por. *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, dz. cyt., s. 1-39.

<sup>6</sup> A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 159.

Herbart podejmował próby samodzielnego myślenia. Jednak nie od razu przyniosły one spodziewany efekt.

W 1796 roku Herbart przeżył głęboki kryzys duchowy, który doprowadził go – podobnie zresztą jak wielu innych studentów Fichtego – na skraj próby samobójczej<sup>7</sup>. Z pewnością stan psychiczny syna niepokoił matkę Herbarta – Luzję Margarete z domu Schütte i spowodował jej osobistą interwencję u Fichtego<sup>8</sup>. W następnym roku Herbart opuścił Jenę i udał się do Szwajcarii, gdzie objął obowiązki guwernera trzech synów rodziny Steigerów<sup>9</sup>.

Jak Herbart oceniał trzy lata spędzone u Fichtego w Jenie? Jego patrzenie na ten okres jest znów ambiwalentne. W swojej korespondencji pisał m.in.: „Czy bez Fichtego nie doszedłbym do niczego, tego nie mogę stwierdzić, jednak z jego książki (*Podstawy...*) nie mogę właściwie żadnej strony uznać za zysk dla prawdy [...]. Tym bardziej zatem chcę teraz sam spróbować swojego szczęścia”<sup>10</sup>. Kilkanaście lat później twierdził jednak, że to Fichte naprowadził go na odkrycie własnego systemu<sup>11</sup>.

Okres pobytu u rodziny Steigerów był poświęcony przede wszystkim pracy nauczycielskiej. Równocześnie jednak Herbart studiował klasyczne dzieła filozofii antycznej, a zwłaszcza pisma Platona. Dogłębną wiedzę na ten temat widać w wykładzie inauguracyjnym, jaki wygłosił po łacinie w 1805 roku<sup>12</sup>.

Obowiązki nauczyciela trzech synów absorbowwały czas i uwagę Herbarta tak bardzo, że postanowił poprosić swoich chlebodawców o zwolnienie z nich na okres wakacji. W ten właśnie sposób w 1798 roku przez dwa tygodnie przebywał w Enggstein, małym kurorcie w okolicach Höchstetten, gdzie – jak powyżej przedstawiono – dokonał ważnego dla siebie odkrycia. Na czym to odkrycie polegało?

### **Ani determinizm, ani indetereminizm<sup>13</sup>**

Zanim zostanie ukazane to, co właściwie odkrył Herbart, warto zwrócić uwagę na formę literacką każdego z prezentowanych poniżej tekstów. Pierwszy z nich to utrzymana w konwencji przemówienia do przyjaciół oda, z której przebija radość życia i zaufanie do mądrości. Młody myśliciel jest przekonany, że one doprowadzą go do prawdy – nawet w bieżącej epoce sceptycznego wątpienia wszystkich we wszystko. Tym, co utwierdza go w tym przekonaniu jest pewność myślenia matematycznego. Drugi tekst ma charakter traktatu filozoficznego. Herbart w systematyczny sposób

<sup>7</sup> Por. D. Stępkowski, *Między pedagogiką a filozofią Herbarta*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt 2: Pedagogika” 36 (2008), s. 81–84.

<sup>8</sup> Por. W. Asmus, *Johann Friedrich Herbart*, dz. cyt., s. 108.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 109-156.

<sup>10</sup> A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 169.

<sup>11</sup> Por. J.F. Herbart, *Über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1888, s. 309.

<sup>12</sup> Por. D. Stępkowski, *Herbart i Platon*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 4 (2009), s. 141-154.

<sup>13</sup> W tej części wykorzystałem fragmenty swojej pracy *Pedagogika ogólna i religia*, dz. cyt., s. 67-76.

przeprowadza namysł nad sensem Ja. Rysem dominującym jest z jednej strony logiczna konsekwencja wywodu, z drugiej natomiast rzeczywistość jako punkt odniesienia aktów myślowych. Rozpocznijmy od analizy drugiego z wymienionych tekstów.

Od czasów Kartezjusza podmiot stanowi centralną kategorię filozoficzną, a po tym, gdy pedagogika stała się uznaną dyscypliną naukową, również pedagogiczną. W przypadku Herbarta kwestia antropologiczna – mówiąc ogólnie pytanie: kim jest człowiek? – wyznacza początek jego zainteresowań naukowych i – jak podkreśla A. Langewand – jest fundamentem jego systemu filozoficznego<sup>14</sup>. Wciąż nie docenia się roli, jaką odegrała w tym krótka rozprawka pt. *Pierwszy problematyczny zarys teorii wiedzy*.

„«Ja» – co to słowo oznacza” (poniżej, s. 181). Od tego pytania rozpoczyna swój wywód młody myśliciel. Gdyby patrzeć na nie z perspektywy Fichteńskiej Teorii Wiedzy, można by sądzić, że przedmiotem dywagacji będzie jedna ze składowych dialektycznej relacji: Ja – Nie-Ja<sup>15</sup>. Mimo że nomenklatura nosi na sobie jeszcze ślady „Fichteńskiej manieri”<sup>16</sup>, „teoria wiedzy”<sup>17</sup> młodego oldenburczyka różni się całkowicie od tej pisanej z wielkich liter.

Tym, co odróżnia, ba, nawet oddziela w nieprzekraczalny sposób stanowisko Herbarta od jego byłego mistrza i mentora, jest koncepcja pojęcia. Mówiąc w skrócie, Herbart odrzuca jako fantasmagorię idealistyczne przekonanie o tym, że „świat daje się wyprowadzić z Ja” (poniżej, s. 184), i opowiada się za stanowiskiem, zgodnie z którym w pojęciu łączy się istota z istnieniem. To ostatnie jest pochodną „inteligencji”<sup>18</sup>, która je wytworzyła, pierwsze natomiast pochodzi z formy danej od zewnątrz<sup>19</sup>. Tym samym pojęcie cechuje sprzeczny charakter: z jednej strony jest ono czymś **obiektywnym**, z drugiej natomiast powstaje jako **subiektywna**, choć nie dowolna konstrukcja podmiotu<sup>20</sup>.

<sup>14</sup> Por. A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 171 i nast.

<sup>15</sup> Znakomite omówienie procesu dialektycznych przejść prowadzących do samouświadomienia podmiotu zawiera praca Andrei Folkierskiej. Por. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 118-140.

<sup>16</sup> A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 172.

<sup>17</sup> Termin „teoria wiedzy” jest dosłownym tłumaczeniem rzeczownika *Wissenslehre*, który znajduje się w niemieckim tytule rozprawy Herbarta. Odnosząc to wyrażenie do Teorii Wiedzy Fichtego, można stwierdzić, że „odszczepieńczy uczeń” (A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 243) precyzyjniej od niego nazwał to, o co właściwie chodziło jego mistrzowi.

<sup>18</sup> J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, tłum. z niem. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 1 (2010), s. 161.

<sup>19</sup> Odnośnie do pochodzenia form w poznaniu Herbart stwierdza w *Głównych punktach metafizyki*: „Na pytanie: skąd się bierze forma, próbował odpowiedzieć Kant. I tutaj jest on niejako u siebie. Co prawda, odpowiedź: z umysłu (*Gemüt*), jest daremna, gdyż musiałyby wynikać z niego wszystkie formy dla tego konkretnego danego [przedmiotu]. A więc: dlaczego tu t a j czworokąt, a t a m zaokrąglenie, tutaj t a k i e jakości skupione w taką rzecz, a t a m i n n e w inną?” (podkr. J.F.H.). J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s. 145.

<sup>20</sup> Pojęcie jest według Herbarta pewnego rodzaju pozorem (*Schein*). Aby to dobrze zrozumieć, trzeba jednak pamiętać, że – jak to przedstawiłem w poprzednim rozdziale – „Ten pozór jako pozór istnieje! [...] ile pozoru, tyle też wskazania na bycie”. J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s. 146.

W przeciwieństwie do Fichtego, dla którego punktem wyjścia filozofowania jest teza tożsamościowa: Ja = Ja, czyli Ja jestem Ja, Herbart niejako odkrywa ponownie zasadę sprzeczności, którą już Arystoteles uważał w filozofii za najpewniejszą. Wskutek tego rangę podstawowej czynności filozoficznej zdobywa u oldenburczyka „oddzielanie i scalanie pojęć” (poniżej, s. 182). Potwierdza to A. Langewand, który zauważa, że: „Już przy krytycznej analizie pism Schellinga Herbart posłużył się wczesną formą operacji radykalnego oddzielania pojęcia od rzeczywistości; nieco później stało się to jego głównym orężem w krytyce idealizmu”<sup>21</sup>.

Afirmacja granicy przebiegającej między pojęciem a rzeczywistością, myśleniem a byciem<sup>22</sup>, otworzyła młodemu myślicielowi przystęp do pozycji teoriopoznawczej i ontologicznej, której wyrazem było „realistyczne pojęcie Ja”<sup>23</sup>.

Na tym tle rozprawkę *Pierwszy problematyczny zarys...* należy traktować jako badanie metafizyczne, w którym młody intelektualista odnosi zasadę sprzeczności do pojęcia „Ja”<sup>24</sup>. Herbart rozważa następującą dysjunkcję: albo Ja jest tylko pojęciem (myślą), albo Ja jest realnością (byciem). Zgodnie z regułą wyłączonego środka (*tertium non datur*) wykazanie prawdziwości jednego zdania wyklucza możliwość zachodzenia stanu wyrażonego przez drugie.

Szukając drogi wiodącej do rozstrzygnięcia tej alternatywy, młody wówczas filozof odwołuje się do nauki swojego mistrza z Jeny. We wstępie do drugiego wydania *Głównych punktów metafizyki* pisze on m.in.: „od [czasów] Fichtego [...] nie powinna popaść w zapomnienie przestroga, że kto mówi o byciu (*Sein*), ten również je myśli i [na tej podstawie] może on zostać pociągnięty do odpowiedzialności za użyte przez siebie **pojęcie bycia**” (podkr. J.F.H.)<sup>25</sup>. Tak więc o żadnym byciu, w tym również o byciu Ja, nie da się mówić wprost. Mimo to myślenie – jeżeli ma być prawdziwością – musi być w nim (tj. w byciu) zakotwiczone. W odniesieniu do analizowanej alternatywy oznacza to, że drugiego jej członu nie da się w żaden sposób logicznie uzasadnić. W tym kontekście pozostaje rozważyć pierwszą ewentualność, to znaczy wykazać, że Ja jest wyłącznie pojęciem, konstrukcją myślową. Może wydać się to paradoksalne, jednak to potwierdzi realizm filozoficznej pozycji Herbarta.

<sup>21</sup> A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 98.

<sup>22</sup> Por. D. Stępkowski, *Bycie a myślenie w metafizyce Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 1 (2010), s. 129-138.

<sup>23</sup> A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 172.

<sup>24</sup> Zdaniem Langewanda Herbartowską koncepcję Ja można odczytywać wyłącznie psychologizmie (por. A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung*, dz. cyt., s. 218). Trudno się zgodzić z taką oceną, choć dla samego Herbarta *Pierwszy problematyczny zarys...* był – rzecz można – tylko wprawką do późniejszych badań psychologicznych. Mimo to wypracowane tutaj rozstrzygnięcia pociągnęły za sobą – czy interpretatorzy chcą to uznać, czy nie – daleko idące konsekwencje, w tym przede wszystkim ontologiczne (por. J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s. 161-162). Na nich zaś oparł oldenburczyk swoją psychologię.

<sup>25</sup> J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s.140, przyp. 2.

Wyjaśnianie, czym jest Ja, Herbart rozpoczyna od zdementowania, jakoby można było je tłumaczyć „jako przedstawienia sobie swojego Ja” (poniżej, s. 181). Aspekt, pod kątem którego oldenburczyk chce patrzeć na Ja, wynika z pozycji „wewnętrznego widza”<sup>26</sup>, który w przeciwieństwie do wykreowanego przez autora Teorii Wiedzy „możliwego obserwatora” nie widzi ani więcej, ani lepiej niż każdy człowiek, gdy skieruje uwagę na siebie samego<sup>27</sup>. W tej perspektywie pojęcie „Ja” ma dwoistą naturę: z jednej strony jest czynnością samoprzedstawiania się sobie samemu, a z drugiej – podmiotem, który tę czynność wykonuje.

Wpatrywanie się we własne wnętrze jest według Herbarta operacją *par excellence* spekulatywną. Słowo „spekulacja” pochodzi od łacińskiego *speculum*, oznaczającego zarówno ‘lustro, zwierciadło’, jak i ‘podobiznę’. Ponieważ termin ten niesie ze sobą ważne przesłanie pedagogiczne<sup>28</sup>, nieco się zatrzymam, aby go bliżej wyjaśnić.

W *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Podręcznik do wprowadzenia do filozofii)* oldenburczyk krytykuje niewłaściwe podejście filozofii idealistycznej do spekulacji. Wprawdzie, jak to wyraża Herbart w *Głównych punktach metafizyki*: „Starym błędem [filozofii] jest twierdzenie, że poznanie stanowi odwzorowanie tego, co jest”<sup>29</sup>, jednak filozofowie transcendentalni przez odwrócenie tej relacji – to, co jest, odzwierciedla ludzkie myślenie – również popełnili zgubną pomyłkę. Aby zobrazować ich złudzenie, Herbart sięga po proste, lecz sugestywne porównanie: „Kto przygląda się jakiemuś obrazowi przez wklęsłe zwierciadło (*Hohlspiegel*), temu wszystkie linie wydają się [...] zniekształcone”<sup>30</sup>.

I tak właśnie postępują, jego zdaniem, zwolennicy idealizmu: „zgodnie z ich sposobem patrzenia, rozum (*Verunft*) widzi w lustrze [to znaczy przez spekulację] tylko siebie samego i zachwyca się własnym obrazem”<sup>31</sup>. Bardzo łatwo jest wyjaśnić to zjawisko za pomocą reguł optyki. Gdy bowiem umieści się źródło światła w środku okręgu zbudowanego na łuku wyznaczonym przez wklęsłość zwierciadła, to wówczas emitowane przez nie promienie wracają do punktu wyjścia. Mówiąc językiem filozo-

<sup>26</sup> J.F. Herbart, *Potrzeba etyki i religii w odniesieniu do filozofii*, tłum. z niem. D. Stępkowski, „Paedagogia Christiana” 2 (2007), s. 155.

<sup>27</sup> W Teorii Wiedzy Fichte dzieli ludzkiego ducha na sferę faktu (*Tatsache*) i aktu (*Tathandlung*). Pierwszy z tych terminów odnosi się do płaszczyzny empirycznej, gdzie rzeczy dzieją się tak, jak się dzieją, pozostając niejako tylko „dla siebie”, czyli bez udziału „możliwego obserwatora” – filozofa, który śledzi je i interpretuje w świetle ponadindywidualnych prawideł rozwoju. Wprowadzenie tej figury umożliwiło nauczycielowi Herbarta wyodrębnienie nowej, wyższej sfery świadomości transcendentalnej. Jest ona źródłową siłą dla absolutnego, transcendentalnego Ja, warunkującego możliwość pojawienia się faktów świadomości – z jednej strony, z drugiej zaś platformą syntezy między Ja i Nie-Ja.

<sup>28</sup> Spekulacja nie jest zajęciem wyłącznie dla filozofów. Jest ona również jedną z najważniejszych umiejętności wychowawcy, który „musi odzwierciedlać [...] ducha [wychowanka]”. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. z niem. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2007, s. 41.

<sup>29</sup> J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s.140, przyp. 2.

<sup>30</sup> J.F. Herbart, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, oprac. W. Henckmann, Meiner Verlag, Hamburg 1993, s. 22.

<sup>31</sup> Tamże, s. 6.



ficznym: Ja widzi tylko siebie, lecz w formie przeciwstawienia (Nie-Ja). Co jednak się stanie, gdy opuści się ten punkt, innymi słowy: gdy promienie odbijające się w zwierciadle będą dochodzić do „wewnętrznej widza” z różnych stron? Przekładając to samo na język filozofii: gdy zmieni się stanowisko z idealistycznego na realistyczne?

Herbart przyznaje, że idealistycznie rozumiane Ja jako czynność samoprzedstawiania się porusza się w błędnym kole. Żadne z przedstawień Ja nie może być pierwsze, żadne też nie jest ostatnie. Czynność samoodzwierciedlania kieruje się w nieskończoność. Czy możliwe jest w ogóle dotarcie do „tego, kto jest przedstawiany i kto już nie może być wizualizacją niczego innego” (poniżej, s. 182)? Innymi słowy: do sprawy samoprzedstawiania.

Zasada sprzeczności, którą stosuje Herbart, zmusza do oddzielenia pojęcia Ja od rzeczywistości (*Realität*). Zgodnie z tym sprawca przedstawień Ja jest całkowicie różny od swoich wytworów. Oldenburczyk określa go mianem „podmiotu myślącego”, do którego myślenie tylko przynależy, a który sam w sobie jest czymś nieznanym, co nie tylko reflektuje, ale także pozwala zjednoczyć się z innym. W innych swoich pismach używa określenia „real” (*das Reel*)<sup>32</sup>. W przypadku człowieka realem jest dusza (*Seele*), która stanowi warunek zjednoczenia ciała i ducha. Cechę nierozdzielnej jedności między nimi wyraża również słowo „indywiduum”, które Herbart często stosuje w *Pedagogice ogólnej* dla oznaczenia wychowanka jako „przedmiotu” oddziaływań pedagogicznych<sup>33</sup>.

W stosunku do tego, co rzeczywiście istnieje, czyli realu (duszy), pojęcie „Ja” jest według Herbart tylko pozorem. Jednak spełnia ono ważną funkcję – jest bowiem „nosicielem obrazów” (poniżej, s. 183)<sup>34</sup>, to znaczy punktem, na którym są nieja-

<sup>32</sup> Nawroczyński wyjaśnia termin „real” w następujący sposób: w metafizyce Herbart „świat empiryczny [...] stwarza nie jedna jaźń, lecz wiele bytów prostych, z których każdy jest oddzielną jakością. Te podstawowe istnienia Herbart nazwał realami” (B. Nawroczyński, *Wstęp: życie i dzieło filozofa i pedagoga*, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. XXX). Jest to ujęcie, które deformuje myśl Herbart przez założoną w nim (idealistyczną) dychotomię: świat empiryczny – świat inteligibilny. Znacznie bliżej właściwego rozumienia realu jest Józef Gołuchowski, który słusznie zauważa, że nie chodzi tu o kwestię własności bytu, lecz o naoczność, dodajmy: metafizyczną. W *Dumaniach nad najważniejszymi zagadnieniami człowieka* filozof z Gołuchowa pisał m.in.: „Gdy myślimy o danej rzeczy, wyobrażamy sobie coś bytującego [...]. Z tego względu Herbart ma powód utrzymywać, że w pojęciu oczywistości nie ma śladu żadnej oznaczoneści. Dlatego znak rzeczywistości nie może o podmiocie niczego orzekać. Raczej mu «usługuje»” (J. Gołuchowski, *Dumania nad najwyższymi zagadnieniami człowieka, poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów*, t. 1, Wilno 1861, s. 513). Real wyraża więc specyficzne zjednoczenie (*Vereinigung*), do jakiego dochodzi w konkretnym bycie (*Seiendes*) między jego istotą (*Wesen*) a odpowiednim do niej istnieniem (*Sein*).

<sup>33</sup> Polskie słowo „indywiduum” jest kalką łacińskiego terminu *individuum*, który znaczy: ‘niepodzielny, nierozdzielny’.

<sup>34</sup> Interesującej wskazówki do zrozumienia w gruncie rzeczy klasycznego ujęcia podmiotu przez Herbart dostarcza porównanie „nosiciela obrazów” z arystotelesowskim terminem *hypokeime-non*. Oznacza on niezależny od poznania byt, o którym można powiedzieć tylko tyle, że istnieje i jest podstawą wszelkich zmian przypadłościowych. W języku łacińskim odpowiada mu termin *subiectum*, czyli to, co zostało złożone (właściwie rzucone) do podstawy. Friedrich Nietzsche w sarkastyczny, choć

ko zawieszono cechy podmiotu. Pomijając sprawę tworzenia się ogólnego pojęcia „Ja”<sup>35</sup>, skupię się na kwestii związanej z wyrażeniem „wewnętrzne kształtowanie istoty”<sup>36</sup>. Inaczej mówiąc: w jaki sposób Ja wchodzi w posiadanie swoich atrybutów?

Herbart odrzuca teorię organicznego samorozwoju jednostki z danych uprzednio predyspozycji<sup>37</sup>. Aby móc w wychowanku „budować ducha”<sup>38</sup>, ukształcanie musi być procesem możliwym do realizowania. Jest to warunek, bez którego pedagogika traci sens<sup>39</sup>.

Ukształcanie opiera się na „tendencji do jednoczenia” (poniżej, s. ), jaka zawiera się w czynności samoprzedstawiania się sobie. Herbart twierdzi, że „pojęcie „Ja” nie może istnieć wyłącznie dla siebie, musi jednoczyć się z wielorakimi obcymi obiektami” (poniżej, s. 185). Tak więc sprawą naturalną jest w nim to, że zawsze występuje w korelacji z innymi przedstawieniami, tymi mianowicie, które zostały wytworzone pod wpływem form poznawczych przenikających do wnętrza „inteligencji” (dogłębne wyjaśnienie zjawiska połowicznej osmozy, jaka ma tutaj miejsce, wymagałoby osobnego studium metafizyki Herbarta). Efektem takiego stanu rzeczy jest to, że aby pojęcie „Ja” mogło istnieć, konieczne są inne przedstawienia, z którymi się ono zjednoczy. Jednak z drugiej strony: „Wszystko, co jest konkretnie określone, cechuje przypadkowość wobec Ja ze względu na pozostałe niesprecyzowane wrażenia” (poniżej, s. 182), czyli inaczej mówiąc: to, z czym się zjednoczy pojęcie «Ja», jest dla niego obojętne, gdyż równie dobrze mogłoby się związać z innym przedstawieniem<sup>40</sup>.

A zatem pojęcie „Ja” jako pusta forma nie może istnieć, zawsze tworzy je pewna treść. Elementarne składniki, które dostają się z zewnątrz i wchodzi w zjednoczenie z Ja nazywa Herbart „czuciami” (*Gefühle*) lub „tym, co jest proste w doznawaniu” (*das Einfache der Empfindung*). Stając się przedmiotem refleksji, tworzą szeregi

---

inspirujący sposób nazywa podmiot ‘podścieliskiem’ i ‘czynicielem’. Por. F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, Kraków 2006, s. 31.

<sup>35</sup> Por. J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, dz. cyt., s. 162-164.

<sup>36</sup> Tamże, s. 153, przyp. 41.

<sup>37</sup> Za sprzeczną z Herbartowską wizją rozwoju należy również uznać przedstawioną przez Elmara Anhalta koncepcję autopojetycznych oddziaływań między systemami (organizmami) społecznymi. Por. E. Anhalt, *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999.

<sup>38</sup> J.F. Herbart, *Über Pestalozzi’s neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen*, [w:] *J.F. Herbart’s Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1882, s. 309.

<sup>39</sup> W krytycznym eseju na temat dominującego we współczesnej sobie epoce idealistycznego nurtu myślenia etycznego Herbart wyraził ten warunek następująco: „Chodzi o to, abyśmy mieli metafizykę, która nam umożliwi działanie” (J.F. Herbart, *Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren*, [w:] *J.F. Herbart’s Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1888, s. 245).

<sup>40</sup> W zespoleniu konieczności i przypadkowości chodzi o – jak mi się wydaje – znaną z filozofii klasycznej problematykę przygodności bytowej (łac. *contingentia entis*). Herbart nie zamierza powierzyć wychowania człowieka przypadkowym zdarzeniom: „Jeżeli w tym względzie dopuści się do głosu przypadek, to uczyni on z człowieka osobliwą istotę, co więcej, będzie jedno i to samo dziecko na przemian budował i burzył, przez to skłóci je z samym sobą i z ludźmi dookoła” (J.F. Herbart, *Über Pestalozzi’s neueste Schrift*, dz. cyt., s. 307).

przedstawień, które nie tylko powstają w czasie i mają określoną wielkość, lecz również stają się przedmiotem dwojakiego rodzaju czynności. Po pierwsze, przez samoświadomienie wytrąca się z nich pojęcie „Ja” jako termin ogólny (nosiciel przedstawień siebie), po wtóre zaś, z poszczególnych czuć krystalizuje się dążenie (*Streben*) i chcenie (*Wollen*). Pełną odpowiedzialność za to, jakie dążenie i chcenie powstaną, ponosi sam podmiot, gdyż żaden czynnik zewnętrzny nie ma wpływu na jego wybór (jest to wolność wewnętrzna, podstawowa idea praktyczna Herbarta). Zdaniem ol-denburczyka jedynie te wybory są prawdziwymi (realnymi) czynami, które formują podmiot, albo dokładniej: podmiot sam nadaje sobie przez nie ukształcenie.

W przeciwieństwie do tego pojęcie „Ja” jest możliwe tylko jako subsumcja, a więc jako pojęcie ogólne, poprzez które podmiot myśli o sobie. Wyjaśnia to przykład kończący omawianą rozprawę: „Zbadajmy to zjawisko na przykładzie osoby o imieniu **Piotr**. W sposób zupełnie przypadkowy ustanawia się dla niego określenia kategoryjne, dzięki którym przekazuje on siebie. Jeśli zebralibyśmy te sformułowania w pojęcie ogólne, to pod nim Piotr będzie subsumowany jako np. «Piotr chce» lub «Piotr myśli». Można by zapytać: o czym właściwie on myśli? Przedmiot jego myślenia musi być subsumowany w akcie myślenia. Zatem odpowiedź brzmi: «Piotr myśli o Piotrze». W następnym momencie na pytanie: «A teraz o czym myśli Piotr?» otrzymalibyśmy odpowiedź: «Piotr myśli, że myśli o Piotrze». I tutaj wreszcie odnaleźliśmy Ja” (poniżej, s. 188).

Podsumowując tę część rozważań, należy podkreślić, że ukształcanie zdaniem Herbarta polega na nadawaniu przez człowieka sobie samemu określoności przez własne czyny. Herbart nazywa to drugimi narodzinami: „Trzeba począć siebie samego od nowa dzięki postanowieniu, że muszę **tworzyć** siebie – każdy musi sam **ustanowić** siebie, ale nie takim, jakim jest, lecz jakim chciałby być” (podkr. J.F.H.)<sup>41</sup>. Ta samokreacja dokonuje się tylko dzięki wskazanemu powyżej mechanizmowi przetwarzania wrażeń w łączności z pojęciem „Ja” (a więc świadomie). Bez świata zewnętrznego człowiek nie jest w stanie siebie kształtować.

### Codziennosc jako podstawa myślenia pedagogicznego<sup>42</sup>

Ostatnie zdanie powyższej części naprowadza na codzienność jako podstawowy i konieczny warunek myślenia pedagogicznego. Co prawda kategoria codzienności przeżywa współcześnie renesans, jednak jej powrót do pedagogiki spowodowany jest – jeśli mogę tak powiedzieć – względami pozapedagogicznymi. Ponowne odkrycie zawdzięcza bowiem socjologicznym interpretacjom wychowania, które traktują codzienność przede wszystkim jako kontekst interakcji pedagogicznych<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> J.F. Herbart, *Potrzeba etyki i religii*, dz. cyt., s. 155.

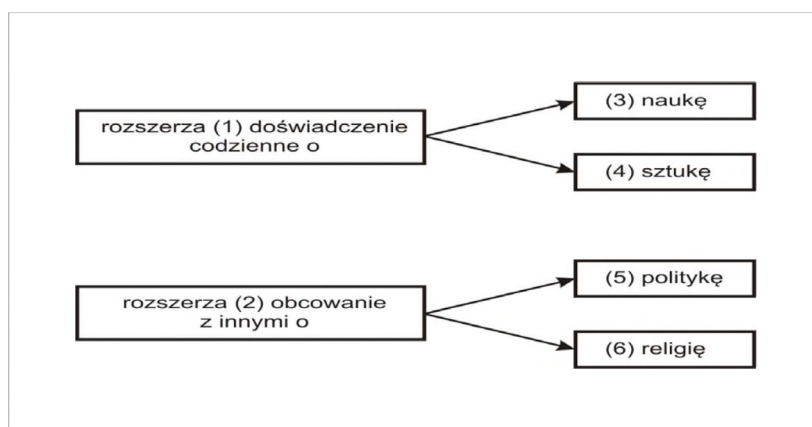
<sup>42</sup> W tej części wykorzystałem fragmenty swojej pracy *Pedagogika ogólna i religia*, dz. cyt., s. 111-114.

<sup>43</sup> Por. *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Mimo że Herbart nie posługuje się terminem „codziennosc”, uważam, że w jego pracach można dostrzec obecność tej kategorii. Jego podejście różni się całkowicie od tego, które współcześnie cechuje zwolenników socjologizującej pedagogiki. U Herbarta codzienność ma przede wszystkim związek z doświadczeniem, które stanowi źródło opisanych powyżej treści poznawczych, stanowiących przedmiot kształcenia/kształtowania. Jest i jednocześnie transcendentny punkt odniesienia dla aktów myślowych. Te dwa aspekty są ściśle ze sobą zjednoczone w Herbartowskiej koncepcji kształcenia (niem. *Bildung*), która mimo upływu czasu pozostaje wciąż aktualna<sup>44</sup>.

Syntetycznym przedstawieniem sensu kształcenia jest zaprezentowana przez Herbarta we wstępie do czwartego rozdziału drugiej księgi *Pedagogiki ogólnej* metafora statku. Herbart porównuje ucznia do statku, „którego budowa niezmiernie kunsztowna i misterna na to jest obliczona, aby jak najlepiej mógł stosować się do fali i wiatru”<sup>45</sup>. Ów statek jednak „czeka na swego sternika, który mu wskaże cel i będzie nadawał kierunek”<sup>46</sup>. Myli się jednak ten, kto by pod wpływem stereotypowych interpretacji pedagogiki herbartowskiej przypuszczał, że chodzi tu o wychowawcę, który będzie sprawował kontrolę nad wychowankiem. Tym oczekiwanym sternikiem nie jest wcale wychowawca, lecz sam wychowanek, który – czy tego chce, czy nie – musi kiedyś wziąć w swoje ręce ster własnego życia. Żeby go to jednak nie zaskoczyło, powinien na tę chwilę zostać przygotowany przez odpowiednie nauczanie. Nie może ono być zwykłym instruowaniem ani jednokierunkowym nauczaniem, lecz musi być nauczaniem wychowującym (niem. *erziehender Unterricht*). Na czym to nauczanie ma polegać, przedstawia obrazowo poniższy schemat.

Schemat 1. Zadania nauczania wychowującego według Herbarta



Źródło: D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, „Horyzonty Wychowania” 13 (2008), s. 130.

<sup>44</sup> Por. D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, „Horyzonty Wychowania” 13 (2008), s. 129-144.

<sup>45</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 71.

<sup>46</sup> Tamże.

Jest to słynna „teoria interesów” Herbarta. Poznanie wynikające z codziennego doświadczenia trzeba według Herbarta uzupełnić, po pierwsze, przez uwypuklenie w nim prawidłowości empirycznych, po drugie zaś, przez analizę stosunków estetycznych<sup>47</sup>. W pierwszym przypadku pomocna jest nowożytna nauka, która zdaniem Herbarta rozwija w uczącym się zdolności spekulacyjne<sup>48</sup>, w drugim szczególnie przydatna okazuje się sztuka<sup>49</sup>. Druga płaszczyzna nauczania wychowującego obejmuje „tylko niektóre przejawy człowieczeństwa”<sup>50</sup>. Oprócz wyjściowego obcowania z innymi należą do niej – po pierwsze – problemy wynikające z „pożycia ludzi między sobą”<sup>51</sup> i – po drugie – „ich stosunek do Najwyższej Istoty”<sup>52</sup>. Nietrudno dostrzec, że Herbartowi chodzi odpowiednio o politykę i religię. W tej pierwszej człowiek powinien „starać się godzić [...] sprzeczności [między jednostkami] i interesować się dobrobytem całości”<sup>53</sup>. Czemu ma służyć ta druga i w jaki sposób trzeba do tego dążyć, wymagałoby szerszego omówienia, na które niestety brakuje tutaj miejsca<sup>54</sup>.

Z powyższego wyraźnie widać, że codzienność jest z jednej strony podstawą nauczania wychowującego – doświadczenie codzienne i wiedza pochodząca z obcowania z innymi, z drugiej natomiast jest jego kresem. Oba te „usytuowania” codzienności opisuje Herbart we wspomnianej już metaforze okrętu. Otóż na wychowanka, który podobny jest do wspaniałego żaglowca, działają nieustannie dwa czynniki pozaszkolne. Są to pochodzące z doświadczenia: „prąd”<sup>55</sup> i „fala życia”<sup>56</sup>. Pchają go one, nierzadko wbrew jego woli, „na arenę działalności życiowej”<sup>57</sup>. Aby jednak pod ich naporem nie zgubić kierunku, wychowanek sternik musi nabyć umiejętności stawania od czasu do czasu na kotwicy w celu przeprowadzania refleksji nad sobą samym i swoimi dążeniami. W tym właśnie kontekście należy odczytywać sens terminu *Bildung* i funkcję, jaką Herbart wyznacza szkole w związku z uczeniem samodzielności życiowej. Herbart wychodzi przy tym od postulatu formułowanego już w jego czasach pod adresem szkoły – *non scholae, sed vitae discimus*, to znaczy: uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia. Jednak całkowicie dystansuje się wobec niego, gdyż jest zupełnie przeciwnego zdania, a mianowicie: „Szkoła to wywczas, a wywczas jest właściwym królestwem spekulacji, smaku i religii. Życie – jest to oddanie się sympatyzującego obserwatora fali zewnętrznego czynnego i biernego bytowania” (podkr. D.S.)<sup>58</sup>. Jak wyraźnie widać, według Herbarta szkoła nie ma nic wspólnego – a przy-

<sup>47</sup> Por. tamże, s. 68.

<sup>48</sup> Por. tamże, s. 103-104, 110-111.

<sup>49</sup> Por. tamże, s. 104-105, 111-112.

<sup>50</sup> Tamże, s. 68.

<sup>51</sup> Tamże, s. 75.

<sup>52</sup> Tamże, s. 68.

<sup>53</sup> Tamże, s. 69.

<sup>54</sup> Por. D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna a religia*, dz. cyt., s. 117-137.

<sup>55</sup> Tamże, s. 127.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> Tamże, s. 125.

najmniej nie pierwszoplanowo – z budynkiem ani instytucją edukacyjną, lecz jest stanem uspokojenia myśli, który umożliwia refleksję. Człowiek musi „przechodzić od jednego [...] do drugiego i uważać przechodzenie od czynnego i biernego poddania się [fali życia] do wywczasu [szkoły], jako też i na odwrót: od wywczasu do czynu [...], za oddychanie ducha ludzkiego, za potrzebę i znak zdrowia”<sup>59</sup>. Tym samym „życie powinno wciąż na nowo stwarzać szkołę”<sup>60</sup> rozumianą jako czas zatrzymania się i refleksji. Nabycie umiejętności myślenia stanowi w odniesieniu do edukacji szkolnej jej być może najważniejszy cel. Aby naprawdę służyć życiu (zgodnie z maksymą: *non scholae, sed vitae discimus*), szkoła musi paradoksalnie wdrażać do czegoś biernego – prowadzenia namysłu. To jest jej najważniejszym wkładem w proces *Bildung*, rozumianym jako kształtowanie człowieka przez całe życie. Tak więc *Bildung* ani nie utożsamia się z edukacją w szkole, ani nie kończy z chwilą opuszczenia murów tej instytucji, to znaczy powrotem do codzienności.

Konkludując, należy za Yvonne Ehrenspeck uznać, że błędem jest przypuszczenie, że krytyka filozofii idealistycznej wynikała u Herbarta z „pedagogicznej awersji do filozofii Kanta”<sup>61</sup> czy jego idealistycznych i romantycznych epigonów. Wręcz przeciwnie – Herbart do głębi przemyślał założenia i konsekwencje transcendentalizmu<sup>62</sup> i odrzucił go jako z gruntu nieprzydatny do tego, żeby teoretycznie wyjaśnić zjawisko kształcenia, to znaczy stawania się człowiekiem, ani praktycznie wychowywać.

### Uwagi do przekładu

Przekładu dwóch znajdujących się poniżej pomniejszych rozpraw Herbarta dokonano na podstawie przedruków zamieszczonych w pierwszym tomie liczącej w sumie dziewiętnaście woluminów edycji *Johann Friedrich Herbarts Sämmtliche Werke*, którą redagowali kolejno Karl Kehrbach, Otto Flügel i Theodor Fritzsch w latach od 1882 *respective* 1887 do 1912. Trzy sposoby wyróżniania autora – wersaliki, druk pochyły i rozstrzelony – zastąpiono jednym – druk pogrubiony.

Szczególne podziękowanie należy się Panu Karolowi Samselowi za staranne przejście przekładu i uwagi stylistyczne. Jego praca pozwoliła na udoskonalenie tłumaczenia i miała istotny wpływ na jego ostateczny kształt.

---

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Y. Ehrenspeck, *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*, Verlag Leske und Budrich, Opladen 1998, s. 231.

<sup>62</sup> Por. M. Szulakiewicz, *Od transcendentalizmu do hermeneutyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.

## Bibliografia

- Anhalt E., *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999.
- Asmus W., *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1: *Der Denker 1776–1809*, Verlag Quelle–Meyer, Heidelberg 1968.
- Benner D., *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, „Horyzonty Wychowania” 13 (2008).
- Ehrenspeck Y., *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*, Verlag Leske und Budrich, Opladen 1998.
- Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Gołuchowski J., *Dumania nad najwyższymi zagadnieniami człowieka, poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów*, t. 1, Wilno 1861.
- Herbart J.F., *Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1888.
- Herbart J.F., *Główne punkty metafizyki*, tłum. z niem. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 1 (2010).
- Herbart J.F., *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, oprac. W. Henckmann, Meiner Verlag, Hamburg 1993.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. z niem. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Herbart J.F., *Potrzeba etyki i religii w odniesieniu do filozofii*, tłum. z niem. D. Stępkowski, „Paedagogia Christiana” 2 (2007).
- Herbart J.F., *Über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1888.
- Herbart J.F., *Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1882.
- Kehrbach K., *Vorrede des Herausgebers zum ersten Bande*, [w:] *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer und Söhne, Langensalza 1882.
- Langewand A., *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung. Herbart's frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas*, Verlag Alber, Freiburg–München 1991.
- Nawroczyński B., *Wstęp: życie i dzieło filozofa i pedagoga*, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Nietzsche F., *Z genealogii moralności*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, Kraków 2006.
- Stępkowski D., *Bycie a myślenie w metafizyce Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 1 (2010).
- Stępkowski D., *Herbart i Platon*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 4 (2009).

- Stępkowski D., *Między pedagogiką a filozofią Herbarta*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt 2: Pedagogika” 36 (2008).
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
- Szulakiewicz M., *Od transcendentalizmu do hermeneutyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.
- Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

## HERBART'S AFFIRMATION OF EVERYDAY LIFE

**Abstract:** The article is an introduction to the reading of two minor Johann F. Herbart's texts, which have not been yet translated into Polish. They are focused on a category of everyday life understood as a transcendent point of reference for pedagogical reflection (theory) both scientific and non-scientific. The article is divided into three parts. In the first one the historical background of these two texts is analyzed. In the second one the conception of the subject, presented in one of them, is reconstructed. In the third one contemporary category of everyday life is described in the light of Herbart's idea of upbringing education.

**Key words:** Herbartian pedagogics, everyday life, philosophy of upbringing, general pedagogics.

**Dariusz Stępkowski** – dr hab., profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej. Ważniejsze publikacje: *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (z E. Anhaltem, 2012), *Religion long forgotten* (z A. Murzynem, 2014).

Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres email: d.stepkowski@uksw.edu.pl