

Dariusz Stępkowski

"Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta", Andrzej Murzyn, Kraków 2010 : [recenzja]

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 2 (50), 135-141

2010

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

**A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego
J.F. Herbarta*,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, ss. 116**

(...) *dopiero w rzeczywistości rozum rozpoznaje samego siebie* (Herbart 1888a, s. 263)

Książka Andrzeja Murzyna jest poświęcona klasykowi filozofii i pedagogiki, o którym w Polsce przypominano sobie zaledwie kilka lat temu (zob.: Piskurewicz, Stępkowski 2006). Jak zaznacza autor monografii, jest to jego druga praca o Herbarcie (s. 7). W poprzedniej zajął się systemem filozoficznym drugiego następcy Kanta na Katedrze Filozofii w Królewcu (zob.: Murzyn 2004). Tym razem w centrum uwagi znajduje się teoria pedagogiczna Herbarta, a dokładniej jego filozofia nauczania wychowującego.

Już we *Wstępie* A. Murzyn wyjaśnia, że pominie bogatą literaturę, zwłaszcza z zakresu dydaktyki, na temat nauczania wychowującego. Zamiast tego zajmie się *tymi wątkami twórczości Herbarta, które (...) szczególnie świadczą o jego filozoficznym spojrzeniu na pedagogikę* (s. 8). Z deklaracji tej wynika, że książkę A. Murzyna trzeba traktować jako propozycję ponownego odczytania pedago-

gicznych pism Herbarta. Przystępując do prezentacji poszczególnych jej rozdziałów, chciałbym najpierw wydobyć główny wątek przedłożonych analiz albo – jak określa to autor – *swego rodzaju hermeneutyczne spojrzenie na twórczość (...) wybitnego humanisty* (podkr. D.S., s. 7).

Rozdział I nosi znamienity tytuł: *Filozof wśród pedagogów i pedagog wśród filozofów*. Nie jest on oryginalnym pomysłem A. Murzyna. Już na początku XX wieku Paul Natorp nazwał Herbarta *najlepszym filozofem wśród pedagogów i najlepszym pedagogiem wśród filozofów* (Natorp 1907, s. 210). Jaką treść konotuje to tytułowe powtórzenie?

Wydaje się, że polski znawca Herbarta bardziej niż P. Natorp przywiązuje wagę do złożenia filozof-pedagog. Dla tego ostatniego był to jedynie oksymoron. Autor recenzowanej pracy interpretuje je jako znak dialektyki, na której

– jak twierdzi – zasadza się system oldenburczyka. W związku z tym pisze: *twórczości Herbarta nie można w żadnym razie zredukować ani do filozofii, ani do pedagogiki* (s. 9).

Niewątpliwie system Herbarta ma z jednej strony oblicze filozoficzne, z drugiej natomiast pedagogiczne. Ten niemal Janusowy wizerunek nie jest jednak pełnym odzwierciedleniem myśli oldenburczyka, która według A. Murzyna nie jest niczym stałym czy określonym; trzeba ją traktować *jako wezwanie do nieustannych poszukiwań sensu pedagogicznego działania ożywianego filozoficzną refleksją, która nie pozwala na jakies ostateczne podsumowania* (podkr. D.S.; tamże). Oczywiście mamy tu do czynienia z figurą argumentacyjną stosowaną we współczesnej hermeneutyce filozoficznej, wyrażającej nieskończony krąg interpretacji. Czy jednak autor opracowania nie przekracza ustanowionych przez siebie granic, gdy zakłada, że również *Herbart takiego ostatecznego obrazu nie mógł, a nawet nie chciał stworzyć?* (s. 13). Niezależnie od argumentów, jakie można za przyjęciem tej tezy przytoczyć, warto by, moim zdaniem, odnieść się do tekstów samego „zainteresowanego”. Herbart wielokrotnie podkreślał, że zasady filozoficzne są konieczne w pedagogice po to, żeby zrozumieć doświadczenie, a nie jeszcze bardziej je zaciemnić. Czy można dotrzeć do sposobu myślenia Herbarta, choćby nawet okazał się on całkowicie błędny, wychodząc z założenia, że on sam siebie nie rozumiał?

Druga kwestia jest właściwie niekonsekwencją, jaka odnosi się do relacji „filozofia–pedagogika”. W przyjętej przez

A. Murzyna dialektyce da się rozróżnić dwa kierunki: od pedagogiki do filozofii i w przeciwną stronę – od filozofii do pedagogiki. Polski znawca twórczości Herbarta przyjmuje jednak tylko jeden z nich za właściwy. Jego zdaniem nie ulega wątpliwości, że Herbart szedł drogą od filozofii do pedagogiki: *Przypomnijmy, że mówimy tutaj o osobie wchodzącej na grunt pedagogiki jako filozof, którego umysł zaprzęta pragnienie zbudowania własnego systemu pedagogicznego* (s. 10). Trudno zgodzić się z tą tezą mimo argumentów zaczerpniętych przede wszystkim z biografii Herbarta. Nie trzeba jednak długo czekać, żeby ujawnił się powód tej redukcji. Otóż autorowi potrzebne jest to założenie do wykazania zbieżność między losami (filozofią?) Herbarta i Kanta.

Po rekonstrukcji „nauki o cnocie”, jaką dla Herbarta ma być pedagogika, i po porównaniu jej z teorią moralności Kanta, autor opracowania dochodzi do słusznego wniosku: *Herbart nie musiał w zasadzie dyskutować z poglądami pedagogicznymi Kanta, ponieważ (...) przejście z „wyżyn” Kantowskiej filozofii moralnej na płaszczyznę konkretnego działania pedagogicznego było niemożliwe* (s. 23). Zaskakujące jest jednak to, jaką konkluzję w następnym zdaniu wyciąga z tego A. Murzyn: *Ale właśnie dlatego autor Pedagogiki ogólnej nie był w stanie dostrzec, że Kant nie przechodzi do swych rozważań nad wychowaniem i kształceniem, dokonując jakiegoś gwałtownego „przeskoku” od filozofii do pedagogiki* (podkr. D.S., tamże). W tym fragmencie zakłada się – po pierwsze – że Herbart nie sprawdzał pedagogicznej wartości

głównej koncepcji etycznej Kanta, to znaczy wolności transcendentalnej, po drugie zaś, że nie odkrył dialektycznego powiązania między Kantowską filozofią i pedagogiką, gdyż po prostu tą ostatnią się nie zajmował. Jednak tym argumentom, przeczy zdanie zawarte w odnalezionej niedawno przez Alfreda Langewanda recenzji traktatu Kanta pt. *O pedagogice*. Oldenburczyk stwierdza w niej jednoznacznie i lakonicznie: *Kant i jego następcy (...) niszczą wszelką pedagogikę* (Herbart 1991, s. 308). Powodem tego jest wbudowany w system Kantowski podział na *mundus sensualis* i *mundus intelligibilis*, który czyni koncepcję wolności transcendentalnej bezużyteczną w pedagogice.

Niestety autor monografii nie wyjaśnia kluczowego dla swoich rozważań pojęcia dialektyki, mimo że ją konstatuje zarówno u Kanta, jak i – w nieuświadomionej formie – u Herbarta. Można odnieść wrażenie, że A. Murzynowi zależy na włączeniu Herbarta do grona dziewiętnastowiecznych dialektyków, choć nie brakuje głosów kwestionujących prawomocność takiego zabiegu (zob.: Buck 1975).

Trzeci rozdział omawianej pracy zatytułowany jest *Podstawy pedagogiki „naukowej”*. Autor monografii wykracza poza powszechnie akceptowany pogląd, zgodnie z którym *pedagogika naukowa opiera się o filozofię praktyczną i psychologię* (Herbart 1967, s. 24). Do etyki i psychologii A. Murzyn dołącza religię jako trzeci filar. Z pewnością jest to reminiscencja tezy zasygnalizowanej przez niego we wcześniejszej pracy. Obecność religii skłoniła go wówczas do stworzenia dialektycznych

zwrotów *religia pedagogiczna* (Murzyn 2004, s. 148) i/lub *pedagogia religijna* (tamże), które miały dookreślać pedagogikę oldenburczyka. Osobiście uważam, że umieszczenie religii w naukowych podstawach pedagogiki pozostaje w sprzeczności z zamysłem Herbarta.

Kolejny, czwarty rozdział stanowi prezentację części składowych wychowania. W oparciu o główne dzieło pedagogiczne Herbarta – *Pedagogikę ogólną* – autor monografii charakteryzuje trzy etapy wychowania: kierowanie (*Regierung*), nauczanie wychowujące (*erziehender Unterricht*) i dyscyplinowanie (*Zucht*). Skupia się przy tym głównie na dwóch skrajnych, pozostawiając dogłębną analizę nauczania wychowującego do następnego rozdziału.

Omówienie każdej z wymienionych form działania pedagogicznego przebiega według podobnego schematu. Najpierw ukazana zostaje ogólna charakterystyka, następnie prezentowany jest cel stawiany danej formie, a w końcu analizowane są środki służące do jego realizacji. Tym, czego moim zdaniem zabrakło, jest powiązanie poszczególnych części składowych w jednorodny proces, jak to ma miejsce u Herbarta. Na tym opiera się przecież logika działania pedagogicznego i jego „systematyczna jedność” (Benner 1993, s. 83). U A. Murzyna brak ten powoduje, że podkreślane na każdym etapie pojedyncze cele zaciemniają rozumienie całości. Powoduje to, że czytelnik kieruje swoją uwagę na środki wychowania. Niestety sposób, w jaki je zaprezentowano, aktualizuje tylko wszystkie uprzedzenia do systemu myślowego Herbarta.

Inną trudnością, którą dostrzegam w tym rozdziale, jest myląca terminologia. W szczególności chodzi mi o dwa pojęcia: kierownictwo i dyscyplinowanie. Przez kierownictwo autor monografii rozumie wstępny etap wychowania, w których chodzi przede wszystkim o opiekę nad dzieckiem. Herbart używa tu niemieckiego terminu *Kinderregierung*, czyli dosłownie: rządzenie dziećmi. Aby go uwspółcześnić, D. Benner proponuje stosowanie zwrotu „władza pedagogiczna” (*pädagogische Gewalt*) (Benner 1993, s. 87). Jej cechą charakterystyczną jest z jednej strony to, że ma ograniczony zasięg (dotyczy tylko sytuacji, które mogą być niebezpieczne dla zdrowia i życia dziecka), a z drugiej to, że dąży do własnego kresu, którym jest moment, gdy dziecko zaczyna samo kierować swoją wolą. A zatem o kierownictwie i jego pedagogicznym wspieraniu przez nauczanie wychowujące może być mowa dopiero od tego momentu.

Eufemiczne oddanie (*Kinder*)*Regierung* przez kierownictwo jest mylące jeszcze z innego powodu. Jak starałem się wykazać w jednym z artykułów, tłumaczenie niemieckiego terminu *Zucht* za pomocą dyscyplinowania zawdzięczamy B. Nawroczyńskiemu, nieprzychylnemu Herbartowi i jego pedagogice (zob.: Stępkowski 2007). Właściwym odpowiednikiem tego słowa jest termin wprowadzony przez T. Sterę, tłumacza *Pedagogiki ogólnej*, i brzmi on „kierownictwo”. Jak się wydaje, trafniej wyraża on istotę okresu następującego po nauczaniu wychowującym, w którym chodzi o przejście dziecka do pełnej samodzielności. Warto zatem rozważyć propozycję D. Bennera,

aby ten etap wychowania określać mianem doradztwa pedagogicznego (zob.: Benner 1993, s. 119–136).

Pozostając przy kwestiach terminologicznych, ośmielę się zgłosić jeszcze jedną uwagę. Autor opracowania posługuje się zbiorem wypisów E. Wagnera (zob. przypisy od s. 38 do s. 110). Pomijając uwagi, które już kiedyś w związku z tym przedstawiłem (zob.: Stępkowski 2008, s. 31–32), chciałbym wskazać, że od 1912 roku dostępne jest polskie tłumaczenie *Allgemeine Pädagogik*, które w 2007 roku ukazało się po raz wtóry w Wydawnictwie Akademickim „Żak”. Skoro większość cytatów pochodzi z tego właśnie dzieła, warto by korzystać z dostępnego przekładu i przez to spopularyzować go wśród polskich pedagogów.

W ostatnim rozdziale recenzowanej pracy autor koncentruje się na istocie nauczania wychowującego. Przedmiotem rekonstrukcji jest druga księga *Pedagogiki ogólnej* (zob.: Herbart 2007, s. 58–128). Nawiązując do tego, chciałbym przypomnieć rady, jakich udzielił kiedyś Herbart studiującym pisma Platona. Myślę, że odnosząc je *mutatis mutandis* do współczesności, można jeszcze wiele się nauczyć.

Oldenburczyk zachęca najpierw do nieunikania trudnych kwestii: bezsensowne jest z góry przypuszczać, że jakieś dzieło jest trudne i zwodnicze (Herbart 2009, s. 158). Dlatego *trzeba się zastanowić, w jaki sposób chcemy posługiwać się tyloma pozostawionymi nam przez Platona księgami, z których żadna – jak powszechnie wiadomo – nie dostarcza ani klarownego i uporządkowanego opisu całego systemu, ani też jego definicji.*

Albowiem wielu (badaczy), pominąwszy tego rodzaju rozważania, rzuciło się (od razu) na głęboką wodę. Nic więc dziwnego, że jakby płynąc po ogromnych głębinach, zostali porwani przez fale mitów, alegorii i słownych igraszek. Nie znalazłszy stałego gruntu, nie potrafili również odróżnić rzeczy poważnych od żartów i w końcu go podejrzewali, że nie wie tego, co im przyszło do głowy (podkr. D.S., tamże). Herbart dodaje jeszcze: Niech mi jednak wolno będzie wątpić, czy przytaczanie mnóstwa wypowiedzi filozofa jest w naszych poszukiwaniach najlepszą metodą? Zaiste obawiam się, aby bystrość umysłu, która tutaj powinna być jak największa, nie została wielością słów osłabiona, zamiast być wzmocniona. Oprzyjmy się więc na niewielu wypowiedziach, ale za to starannie dobranych, i dołożmy wysiłku, abyśmy nauczyli się filozofować z Platonem (podkr. D.S., tamże, s. 163).

Stosując te wskazówki, a zwłaszcza ostatnią z nich, chciałbym spróbować znaleźć myśl przewodnią, która przyświeca pracy A. Murzyna. Po próbach odróżnienia myśli Kantowskiej i Herbartowskiej A. Murzyn w końcu stwierdza: *W świetle metafizycznych założeń Herbarta jego rozważania nad duszą i sferą umysłu oraz sferą emocjonalno-uczuciową tracą grunt. Herbart zarzuca Kantowi, że jego rozumowanie uniemożliwia przejście na płaszczyznę wychowania, będącego przede wszystkim oddziaływaniem na psychikę, która należy do świata empirycznego. To samo można jednak zarzucić Herbartowi...* (podkr. D.S., s. 24). I rzeczywiście autor monografii to robi, to znaczy supo-

nuje wewnętrzne rozdarcie w systemie Herbarta. Antidotum na nie ma być dialektyka.

Odpowiedź Herbarta na dostrzeżony przez A. Murzyna problem można jednak znaleźć w wydanym w 1808 roku traktacie pt. *Hauptpunkte der Metaphysik (Główne punkty metafizyki)*. W szóstym paragrafie oldenburczyk rozważa możliwość wpływu jednej istoty na drugą. Z czymś takim mamy do czynienia w kształceniu, gdzie bez żadnego (metafizycznego) dowodu zakłada się przecież, że treść kształcenia wpływa na uczącego się. Herbart zastanawia się nad tym, dlaczego tak się dzieje, i odpowiada: *Istoty będąc takimi, jakimi są, mogą równie dobrze być razem, jak i nierazem* (podkr. J.F.H.; Herbart 1885, s. 234). Innymi słowy: nie zachodzi między nimi żadna konieczność, albo inaczej: nie da się kształcić wbrew woli podmiotu. To mogłoby sugerować, że indywiduum jest podobne do Leibnizowskiej monady. Ten wniosek jest jednak tylko pozorny. W przypisie do powyższego zdania Herbart przedstawia swoją interpretację możliwości kształcenia (stawania się): *Jeśli ustaje „razem”, a w konsekwencji także zaburzenie, to musi również ustać samozachowanie. Jednak jest i pozostanie różnica między przypadkowymi poglądami pewnej istoty – na które tylko w myśleniu dopuszcza się przeniesienie jej prostej istotowości – a tym poglądem, który w sposób realny określa akt samozachowania. Na tej podstawie można wyjaśnić wewnętrzne kształtowanie istoty. Co prawda, jest ono całkowicie zależne od zaburzeń i obcych istot, które są ich źródłem, ale nie przyjmuje w ogóle nic ob-*

cego. *Istota wykształca się całkowicie sama z siebie. Dla istoty rozumnej warunki tego rodzaju samorealizacji wynikają z surową koniecznością z pojęcia „ja”* (podkr. D.S., tamże).

Podkreślone przeze mnie zdanie udziela odpowiedzi nie tylko na pytanie o możliwość (samo)kształcenia człowieka – jak wynika ze słów Herbart, jest to „atrybut” osoby – lecz także na relację między filozofią a pedagogiką. W pierwszym przypadku nie potrzeba zwornika czy pomostu łączącego człowieka ze światem, bo nie ma między nimi żadnej przepaści (uzasadnia to Herbart w swojej estetyce), w drugim natomiast trzeba rozróżnić to, co łączy i co dzieli obie dyscypliny naukowe. To ostatnie chciałbym poprzeć cytatem z jednej z pomniejszych prac Herbart. W *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel (Uwagi o referacie pedagogicznym pastora Zippla)* Herbart pisze m.in.: *Filozofia i wychowanie domagają się uznania każdej więzi wynikającej z natury przedmiotu. Tak więc trzeba nadać jej* (tj. owej więzi – dop. D.S.) *taką wartość – i w niczym nie mniejszą – jaka jej się należy w rzeczywistości* (podkr. J.F.H.; Herbart 1888b, s. 293). Z tych słów wynika, że błędne jest poszukiwanie bezpośredniej więzi między filozofią a pedagogiką (co widać wyraźnie na podstawie filozofii i pedagogiki Kanta). Jeżeli zaś pomimo to ktoś chciałby szukać między nimi wspólnej płaszczyzny, to po odrzuceniu dialektycznego przeskoku pozostaje tylko jedno rozwiązanie: zwrócenie się do rzeczywistości i objęcie refleksją faktycznego wychowania. Na to właśnie zwraca uwagę

cytat umieszczony w motto tej recenzji: *dopiero w rzeczywistości rozum rozpoznaje samego siebie* (Herbart 1888a, s. 263).

Zakończę pytaniem: po co dziś zajmować się jeszcze Herbartem? Klaus Prange, pierwszy przewodniczący powstałego w 2001 roku w Oldenburgu, rodzinnym mieście Herbart, *International Herbart-Association*, odpowiada na nie następująco: *Wprawdzie (...) jest znowu popularne naukowe zajmowanie się Herbartem, można by nawet powiedzieć, że stał się on autorem, na którym ćwiczy się i szlifuje talent, a także bystrość refleksji pedagogicznej. Mimo to przesadą byłoby jednak stwierdzenie, że przy rozważaniu współczesnych pytań pedagogicznych poglądom Herbart należy się rozstrzygający głos* (Prange 2008, s. 104). Tylko z pozoru stoi to w sprzeczności z opinią D. Bennera, który jest przekonany o nieprzemijającym znaczeniu Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego (por.: Benner 2008). Oba te spojrzenia można by ze sobą pogodzić. Argumentów za tym dostarcza zarówno jeden, jak i drugi ze wspomnianych znawców pedagogiki Herbart. Pierwszy z nich postuluje *uwspółcześnienie koncepcji Herbart przez włączenie ich w aktualnie toczące się dyskusje pedagogiczne* (Prange 2008, s. 105). Aby poznać pogląd drugiego, wystarczy z uwagą prześledzić jego *Pedagogikę ogólną*, z której dwa rozdziały zostały przełożone na język polski (por.: Benner 2006). Tym, do czego, moim zdaniem, obaj autorzy zachęcają, a co więcej, sami dają tego najlepszy przykład, jest reinterpretacja myśli „starego”

Herbarta. Jeżeli podejmiemy do tego hermeneutycznie, okaże się, że dwa obce bieguny: dawne teksty zapomnianego klasyka pedagogiki i nasze współczesne pytania o wychowanie, nie są przeszkodą, lecz wprost przeciwnie: tym, co umożliwia dialog. Z całą pewnością praca A. Murzyna wpisuje się w ten dialog. Oby przyczyniła się również do jego kontynuacji!

Bibliografia

- BENNER D., 1993, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Juventa, Weinheim und München.
- BENNER D., 2006, *Pedagogika ogólna*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- BENNER D., 2008, *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, tłum. D. Stępkowski, *Horyzonty Wychowania*, t. 13.
- BUCK G., 1975, „Die Freudigkeit jenes Sprungs...”. *Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios*, [in:] H. Weinrich (Hrsg.), *Positionen der Negativität*, Verlag Fink, München.
- HERBART J.F., 1885, *Hauptpunkte der Metaphysik*, [in:] K. Kehrbach (Hrsg.), *J.F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 2, Verlag Veit, Leipzig.
- HERBART J.F., 1888a, *Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinnes in Monarchien*, [in:] K. Kehrbach (Hrsg.), *J.F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza.
- HERBART J.F., 1888b, *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel*, [in:] J. Kehrbach (Hrsg.), *J.F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza.
- HERBART J.F., 1967, *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [in:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- HERBART J.F., 1991, (recenzja) *Königsberg. Bey Friedr. Nicolovius 1803: Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedr. Theodor Rink*, [in:] A. Langewand, *Moralische Verblindlichkeit oder Erziehung. Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-educativen Dilemmas*, Verlag K. Alber, Freiburg–München.
- HERBART J.F., 2007, *Pedagogika ogólna wywieziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- HERBART J.F., 2009, *Rozważanie o podstawach systemu Platńskiego*, tłum. W. Bienias, *Studia Philosophica Wratislaviensia*, vol. 4.
- MURZYN A., 2004, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w pokantowskiej myśli idealistycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NATORP P., 1907, *Herbart – Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre*, [in:] P. Natorp, *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*, t. 1: *Historisches*, Stuttgart.
- PISKUREWICZ J., STĘPKOWSKI D. (red.), 2006, *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- PRANGE K., 2008, *Herbart a Getyńska Siódemka. Związek pedagogiki z polityką*, tłum. D. Stępkowski, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.
- STĘPKOWSKI D., 2007, *Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”*, *Horyzonty Wychowania*, t. 12.
- STĘPKOWSKI D., 2008a, *Dyskurs między pedagogiką a historią wychowania (głos nie do końca egzoteryczny)*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4.
- STĘPKOWSKI D., 2008b, *Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii Andrzeja Murzyna: J.F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej)*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 2.

Dariusz Stępkowski