

Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Uniwersytet Warszawski

Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbart

Obecność twórczości Jana Fryderyka Herbart w polskiej myśli pedagogicznej jest wybiórcza i prawie w ogóle nie są znane jej fundamenty filozoficzne, chociaż jego poglądy pedagogiczne są integralną częścią jego poglądów filozoficznych. Same poglądy filozoficzne są też nieodłącznym kontekstem odślanającym faktyczne intencje jego poglądów pedagogicznych. Mówiąc o wybiórczej znajomości jego twórczości, wskazać można co najmniej na dwie specyficznie polskie przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwszy specyficznie polski powód ma naturę *lingwistyczno-translatorską*, drugi zaś uznać można za wynik uwarunkowań *historyczno-geopolitycznych* polskiej pedagogiki, a szerzej polskiej kultury i nauki. Obydwa powody są jednak ściśle ze sobą powiązane. W ostatnich latach pojawiły się jednak prace badawcze, które podejmują próbę ponownego odczytania twórczości Herbart, jak i rewizję recepcji jego twórczości, zarówno w odniesieniu do polskiej, jak i światowej literatury przedmiotu, stanowiąc tym samym swoistą rehabilitację filozoficznego statusu pedagogiki Herbart. Są to naukowe prace Dariusza Stępkowskiego oraz Andrzeja Murzyna. Obie prace przywracają też filozoficzny status pedagogice Herbart, a jego samego ukazują jako myśliciela, który jest „filozofem wśród pedagogów” i „pedagogiem wśród filozofów”.

Obecność twórczości Jana Fryderyka Herbart w polskiej myśli pedagogicznej jest wybiórcza i pozostawia wiele do życzenia. I choć współcześnie znane są jego poglądy pedagogiczne, zawarte przez niego w dwóch podstawowych dziełach z zakresu pedagogiki, to jednak prawie w ogóle nie są znane jej fundamenty filozoficzne. A przecież jego poglądy pedagogiczne są integralną częścią jego poglądów filozoficznych. Co więcej jego poglądy filozoficzne są nieodłącznym kontekstem odślanającym faktyczne intencje jego poglądów pedagogicznych. Obecność twórczości Herbart w polskiej myśli pedagogicznej zasadniczo jednak, z pewnymi wyjątkami, odczytywana była z pozycji pozytywistycznych i w ten sposób oddzielana była całkowicie od jego filozofii. Taki stan rzeczy w sposób oczywisty przekłada się więc na charakter recepcji jego twórczości w polskiej pedagogice. W tym też kontekście można by powiedzieć, że „jego filozofia i pedagogika były i wciąż pozostają w Polsce *ex documentis et fontibus* mało znane i uznane” (Stępkowski, 2007, s. 1). Próba rzetelnego wyjaśnienia takiego stanu rzeczy musi jednak uwzględniać specyficzne uwarunkowania historyczne XIX i XX wieku państwa polskiego, jak i losu narodu polskiego pośród innych narodów europejskich. Uwzględnienie tych uwarunkowań, związanych z utratą lub ograniczeniem suwerenności, niszczeniem

kultury i nauki polskiej, eksterminacją przedstawicieli polskiej kultury i nauki, a w końcu podporządkowanie wszystkich obszarów życia społecznego ideologii marksistowskiej jest nieodzownym elementem zrozumienia historii recepcji nie tylko myśli Herbarta, ale również wielu innych myślicieli.

Historyczno-geopolityczne i lingwistyczno-translatorskie uwarunkowania recepcji twórczości Herbarta

Mówiąc o małym zainteresowaniu Herbartem lub bardzo wybiórczej znajomości jego twórczości wskazać można co najmniej na dwie specyficznie polskie przyczyny takiego stanu rzeczy. Oczywiście nie wyklucza to jeszcze innych powodów, które przyczyniły się do negacji wartości twórczości zarówno samego Herbarta, jak i późniejszego herbartyzmu w wielu krajach Europejskich, i nie tylko¹. Pierwszy specyficznie polski powód ma naturę *lingwistyczno-translatorską*, drugi zaś uznać można za wynik uwarunkowań *historyczno-geopolitycznych* polskiej pedagogiki, a szerzej polskiej kultury i nauki. Obydwa powody są jednak ściśle ze sobą powiązane. Co więcej, pierwsza przyczyna (lingwistyczno-translatorska), którą można uznać za bezpośrednią jest ściśle powiązana z drugą, pośrednią przyczyną (historyczno-geopolityczną). Obydwie grupy wskazanych przyczyn są więc ściśle ze sobą powiązane, co więcej przyczyny lingwistyczno-translatorskie są ostatecznie uwarunkowane przyczynami historyczno-geopolitycznymi.

Wskazując na przyczyny natury lingwistyczno-translatorskiej mam na myśli przede wszystkim dostępność twórczości Herbarta w języku polskim. Recepcja jego myśli w polskiej pedagogice bez wątpienia łączy się bowiem w dużej mierze z tym, jakie z jego dzieł zostały przetłumaczone na język polski i kiedy tłumaczenia takie się ukazały. Dlatego też ten powód można określić mianem bezpośredniego, choć bez wątpienia nie najważniejszego. Tłumaczeń takich doczekały się następujące jego książki:

1. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). Na język polski książkę tę przetłumaczył Teodor Stera w 1912 roku (Herbart, 1912).
2. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835, 1841). Na język polski książkę tę najpierw przetłumaczył Jan Jakóbiec w 1937 roku (zob. Herbart, 1937), a później w roku 1967 Bogdan Nawroczyński w ramach przygotowanego przez siebie wyboru pism pedagogicznych Herbarta (zob. Herbart, 1967a, s. 23-182).
3. W ramach tego wyboru przetłumaczone zostały również fragmenty *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt* (1802) (zob. Herbart, 1967b, s. 3-6).

Przeгляд tłumaczeń pism J. F. Herbarta na język polski daje tym samym wyobrażenie, jaka część jego pism dostępna była i jest w tłumaczeniach w polskiej literaturze przedmiotu. Widzimy również, że w przypadku obu podstawowych dzieł pedagogicznych Herbarta (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*) tłumaczenia na język polski powstały dopiero po 100 latach od ich ukazania się.

¹ Oczywiście, osobnym problemem, co należy podkreślić, jest to na ile uczniowie i kontynuatorzy Herbarta, utożsamiani z herbartyzmem przyczynili się do deformacji jego myśli i przekierowania jej akcentów.

Mówiąc natomiast o przyczynach historyczno-geopolitycznych, należy wskazać na długotrwałe ograniczenie i brak suwerenności państwowej Polski od końca XVIII do początku XX wieku (1795-1918). Na okres ten przypadają lata twórczości samego Herbart, jak i późniejszego rozwoju herbartyzmu. Utracie niepodległości państwowej i rozbiciu struktur państwowych towarzyszyło zaś niszczenie polskiej kultury i hamowanie rozwoju polskiej myśli przez kontrolowanie systemu edukacji i narzucanie mu obcych struktur i rozwiązań oraz utrudnianie lub limitowanie możliwości posługiwania się językiem narodowym. Dlatego też dokonywanie przekładów na język polski, którego rola była ograniczana instytucjonalnie przez zaborców (Prusy, Austria, Rosja) lub który był wręcz zakazywany, nie tylko było utrudnione, ale często wręcz niepożądane lub niemożliwe politycznie.

Oczywiście fakt tak nielicznych tłumaczeń pism Herbart, co należy podkreślić, nie świadczy o tym, że Herbart był nieznanym wśród polskich naukowców, w szczególności pod koniec XIX i na początku XX wieku. Bez wątplenia miało to jednak duże znaczenie dla szerszej recepcji jego twórczości. Za istotną próbę wyrównania tych braków w ostatnich pięciu latach uznać można udostępnione przez jakiś czas na stronach internetowych elektroniczne wersje tłumaczeń Dariusza Stępkowskiego wybranych fragmentów pism Herbart, które nigdy do tej pory nie były przetłumaczone na język polski². Większość z wspomnianych tłumaczeń ukazała się następnie w różnych periodykach³.

Wybrane recepcje myśli Herbart w XIX i XX wieku

Pomimo że poglądy psychologiczne, jak i filozoficzne Herbart prawie w ogóle nie znalazły posłuchu w polskiej literaturze naukowej, to jednak można wskazać na pewne recepcje jego twórczości. Do „psychologii racjonalnej” Herbart nawiązywali, wbrew pozytywistycznym tendencjom negującym znaczenie metafizyki, Józef Kremer i Stanisław Chomętowski. Obaj odwołując się do psychologicznych ustaleń Herbart, zakładali, że fenomeny życia psychicznego nie mogą być zredukowane do zjawisk fizjologicznych, a zatem wyjaśnienie tych pierwszych nie może się odbywać przez badanie tych drugich. Na gruncie filozofii do poglądów metafizycznych Herbart odwoływali się natomiast Stefan Pawlicki oraz Mściław Wartenberg. S. Pawlicki będąc rzecznikiem naukowego statusu metafizyki, wskazuje na filozofa jako tego, który teorię metafizyczną pogodził z wynikami nauk przyrodniczych. Wiedza metafizyczna posiada, według niego, ten sam naukowy status, co wiedza empiryczna. Oba typy wiedzy odwołują się bowiem do tego samego źródła, jakim jest bezpośrednie doświadczenie. Metafizyka formułując bowiem swe ogólne prawa, ostatecznie w doświadczeniu poszukuje przesłanek swej pewności i słuszności sądów. M. Wartenberg podejmując natomiast krytykę subiektywizmu

² Zob: www.herbart.pl. Pomysłodawcą i założycielem tej strony internetowej jest Dariusz Stępkowski. Można ją uznać również za swoiste kompendium wiedzy związanej z osobą i twórczością Herbart oraz przedmiotowym stanem badań nad jego myślą w naszym kraju.

³ Przykładem mogą być tłumaczenia następujących tekstów: *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* (Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung); *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice* (Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik); *Ogólna filozofia praktyczna* (Allgemeine praktische Philosophie); *Wychowanie przy publicznym współudziale* (Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung) (zob.: Herbart, 2008a, s. 13, 27; 2008b, s. 140-147; 2008c, s. 121-148; 2008d, s. 151-155).

Immanuela Kanta, odwoływał się do pojęcia Herbartowskich *reali*, wskazując tym samym, że punktem odniesienia aktów myślenia jest zawsze faktyczna rzeczywistość (Stępkowski, 2007, s. 16-18).

Jeśli chodzi o poglądy pedagogiczne Herbart — na co wskazuje wybitny polski historyk myśli pedagogicznej Stefan Wołoszyn — to w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach pozbawionych suwerenności przez Rosję bezpośrednio nawiązywał do nich pedagog i metodyk nauczania początkowego Henryk Wernic (1829-1905) (zob. Wernic, 1895). Stanowisko H. Wernica jako jedno z najwcześniejszych nawiązań do Herbart związane jest z recepcją jego pedagogiki z pozycji pozytywistycznych. Podejście H. Wernica przechodząc ewolucję od pedagogiki romantycznej do pedagogiki pozytywistycznej, znalazło tym samym swoje oparcie w idei „naukowości pedagogiki” myśliciela z Oldenburga (zob. Wernic, 1868). Autor ten nawiązując bowiem do „pedagogiki naukowej” Herbart, zakładał, że pedagogika powinna być oparta na etyce, dzięki której formułowane są cele, i psychologii, która pozwala na wskazanie dróg realizacji tych celów. Zakładał również, że wychowawca może skutecznie wychowywać dopiero wtedy, gdy pozna naturę człowieka i prawa jego rozwoju (Nawroczyński, 1938, s. 73-74). W ten sposób H. Wernic podjął próbę oparcia oddziaływań pedagogicznych na wiedzy psychologicznej, wskazując, że wychowanie człowieka musi być zawsze stosowne do czasu i okoliczności, w których on żyje. Realne wychowanie musi zatem uwzględniać zasady użyteczności społecznej i w ten sposób przygotowywać człowieka do życia praktycznego. W swych praktycznych wskazówkach wychowania domowego H. Wernic odwoływał się również do różnych zasad „nauczania wychowującego” Herbart (Wołoszyn, 1998, s. 17).

Historię recepcji myśli Herbart w literaturze polskiej wnikliwie i dość obszernie przedstawił w swej pracy Dariusz Stępkowski (2007). Warto nadmienić jedynie, że do grona osób nawiązujących do Herbart zalicza on za różnymi historykami wychowania m.in. Bolesława Adama Baranowskiego, Mieczysława Tytusa, Euzebiusza Czerkawskiego, Jana Władysława Dawida, Walentego Gadowskiego, Leona Kulczyńskiego, Franciszka Majchrowicza, Bolesława Fryderyka Mańkowskiego, Zygmunta Kawczyńskiego, Władysława Serdyńskiego, Maurycyego Straszewskiego, Bronisława Trzaskowskiego. Działalność naukowa i dydaktyczna wszystkich tych osób — co warto podkreślić — związana zaś była z obszarami Polski, które w czasie pozbawienia suwerenności administracyjnie podporządkowane były Austrii. Po drugiej wojnie światowej liczne nawiązania do myśli Herbart odnajdujemy zaś u Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego (Stępkowski, 2007, s. 24-25).

Jednym z najczęściej wskazywanych w opracowaniach polskich historyków wychowania autorem, którego twórczość w sposób bezpośredni utożsamiana jest z pedagogiką Herbart (Nawroczyński, 1938, s. 66; Sośnicki, 1967, s. 30; Wołoszyn, 1998, s. 17; Poznański, 2006, s. 81) jest jednak wykształcony na niemieckich uniwersytetach Antoni Danysz (1853-1925). On też uznawany jest za polskiego herbartystę *par excellence*, dlatego też tej osobie i jej poglądom na wychowanie i nauczanie poświęcę nieco więcej uwagi⁴.

⁴ Ograniczony charakter tej publikacji, podejmowanego w niej przeglądu i omówienia nie pozwala odnieść się szerzej do wszystkich przywołanych postaci oraz ich sposobu odczytania myśli Herbart. Odwołuję się tu zatem tylko do najbardziej sugestywnego i reprezentatywnego przykładu z punktu widzenia zakładanej na wstępie specyficznej recepcji twórczości Herbart w polskiej literaturze przedmiotu.

A. Danysz, filolog klasyczny i pedagog, uznawany jest za jednego z najwybitniejszych historyków wychowania, który opracował zarówno poglądy wielu myślicieli i pedagogów, jak i wiele zagadnień dotyczących historii szkolnictwa polskiego i jego osiągnięć (zob. Danysz, 1921). Obok prac z zakresu historii wychowania był również autorem prac cieszących się uznaniem z zakresu filologii klasycznej i filologii słowiańskiej, a okres jego twórczości przypada zarówno na czas przed I wojną światową, jak i po I wojnie światowej, gdy Polska na mocy umów międzynarodowych odzyskała niepodległość aż do wybuchu II wojny światowej. Pod koniec swojego życia, już w wieku emerytalnym, objął pierwszą w Polsce Katedrę Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim (Bobrowska-Nowak, Drynda, 1998, s. 45). Swe poglądy pedagogiczne, inspirowane pedagogiką Herbartu i herbartyzmem A. Danysz zaprezentował w sposób syntetyczny w swych dwóch podstawowych książkach *O wychowaniu* i *O kształceniu*.

A. Danysz zakładał, że wychowanie jako proces oparty na podstawach filozoficznych i psychologicznych wymaga głębokich przemyśleń, tak by cele wyprowadzane z etyki i środki wyprowadzane z psychologii były trafne (zob. Danysz, 1903). Pedagogika stawiając sobie za cel kształcenie charakteru wychowanka, wymaga tym samym skrupulatności i uwagi, opierając się na intelektualizmie i encyklopedyzmie. W tym też duchu, podkreślał rolę i znaczenie rozwoju „systemu umysłowego” dziecka od najmłodszych lat w procesie kształcenia charakteru. Uformowanie szlachetnego i silnego charakteru jest bowiem podstawowym celem wychowania – jest ideą, wzorem, który wychowanie chce urzeczywistnić (Danysz, 1903, s. 102-107). Co więcej zakładał, że dziecko najszybciej uczy się w swych najwcześniejszych latach, ponieważ im człowiek staje się starszy tym jego rozwój staje się wolniejszy. Dlatego wychowanie dzieci w ich wczesnym dzieciństwie wymaga tak dużej uwagi, namysłu i starania. Dzięki takiemu postępowaniu wychowawca kształtuje bowiem system wyobrażeń dziecka i jego życie umysłowe, pobudzając go tym samym do rozwoju. Nabywane wyobrażenia sumują też się w pewien system wyobrażeń i pozostawiają swoje niezatarte piętno w umyśle człowieka na całe życie, decydując o sposobie nabywania nowych wyobrażeń i nastawieniach umysłu człowieka (Danysz, 1903, s. 4-9). Szczególnie więc – w opinii A. Danysza – należy przeciwdziałać umysłowej obojętności dziecka oraz dyscyplinować je do pilności i umysłowego zaangażowania poprzez nadzór, nakazy i zakazy, które zmuszają dziecko do podporządkowania swojej woli wychowawcy (Danysz, 1903, s. 206-221). Podejmując problematykę celowości oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, Danysz jako pierwszy w Polsce użył również określenia „teleologia pedagogiczna” na oznaczenie działu pedagogiki ogólnej i jej specyficznego przedmiotu zainteresowań (Bobrowska-Nowak, Drynda, 1998, s. 45).

Podstawowym zadaniem nauczania jest, według A. Danysza, ukształtowanie zainteresowań ucznia. Oznaczało to, że ukształtowanie tych zainteresowań było celem i zadaniem nauczania, swoistym efektem końcowym procesu uczenia, a nie jego punktem wyjścia, który traktowany jest jak czynnik wzmacniający przebieg samego procesu kształcenia. Kształcenie takie powinno przebiegać zgodnie z wyróżnionymi przez Herbartu stopniami formalnymi nauki, choć samo określenie stopni formalnych autor uznaje za niefortunne i wprowadzające w błąd. Metodyczne kształcenie wymaga bowiem, by nauczyciel posiadał wiedzę, która ukazuje nam psychologiczne mechanizmy czynności uczenia się, a co za tym idzie pozwala na wskazanie zasad dobrego nauczania (Danysz, 1918, s. 235-239). Bezpośrednim zadaniem nauki jest jednak kształcenie umysłu, wyposażanie w wielostronną wiedzę i obszerne wiadomości, dzięki którym człowiek potrafi

formułować opinie i stać się obywatel w świecie. Kształcenie takie wpływa na formowanie się charakteru i woli człowieka, przyczyniając się do wielkości jego umysłu, mierzonej abstrakcyjnością myślenia i wielkości ducha, mierzonej jego szlachetnością. Wykształcenie, związane z intelektualną siłą, musi być jednak połączone z wychowaniem, które związane jest z kolei z moralną siłą woli. Dzięki temu nauka opiera się na harmonii kształcenia – siły umysłu i woli, pobudza zamiłowanie do prawdy, piękna, ojczyzny, ludzi czy natury. W ten sposób nauka przyczynia się do wzniecania szlachetnych uczuć, oświecając umysł człowieka i wywołując w nim określone przekonania (Danysz, 1918, s. 33-45). Celów kształcenia nie da się więc oddzielić od celów wychowania, wykształcenie i wychowanie stanowią bowiem sumę tego, co związane jest z oddziaływaniami pedagogicznymi. I choć tradycyjnie wychowanie utożsamia się z oddziaływaniami rodzinnymi i domowymi, a kształcenie z oddziaływaniami instytucjonalnymi i szkolnymi, to jednak faktycznie kształcenia i wychowania nie da się od siebie oddzielić, ponieważ kształcenie jest zarazem wychowaniem, a wychowanie kształceniem (Danysz, 1918, s. 11).

Zainteresowanie twórczością Herbart na progu XXI wieku

Ideologiczny reżim, pod jaki trafiła Polska po doświadczeniach II wojny światowej i nazistowskiego totalitaryzmu (zob. Klattenhoff, Wißmann), ponownie, po 123 latach związanych z utratą niepodległości (1795-1918), łączył się z faktyczną utratą suwerenności państwowej i podporządkowaniem innemu totalitarnemu systemowi politycznemu – ideologii marksistowskiej (1945-1989) (zob. Dylągowa, 2000). Dopiero transformacja ustrojowa w 1989 roku, związana z pokojowym przejściem od ustroju komunistycznego i pozostawania w orbicie wpływów Związku Radzieckiego do ustroju demokratycznego otworzyła nowe możliwości we wszystkich sferach polskiego życia społecznego. Na gruncie nauki zaowocowało to otwarciem nowych horyzontów myślowych i przewyciężeniem oficjalnie obowiązującego światopoglądu materialistycznego oraz „naukowej” pedagogiki socjalistycznej. Bezsporne uprawomocnienie scjentystycznego paradygmatu uprawiania pedagogiki zostały mocno naruszone, a odnowa autentycznego humanistycznego podejścia do pedagogiki ściśle pociągła za sobą również poszukiwanie jakichś filozoficznych punktów podparcia i filozoficznych typów uzasadnień. I choć wybitny polski naukowiec i pedagog Bogdan Nawroczyński zapowiadał już ponad 60 lat temu nadejście „renesansu pedagogiki filozoficznej” (Nawroczyński, 1947, s. 26) w polskiej literaturze, to jednak narzucenie światopoglądu materialistycznego i ideologii komunistycznej renesans ten *de facto* uniemożliwiło.

I choć po II wojnie światowej, w szczególności w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zarówno koncepcja „pedagogiki naukowej”, jak i doktryna „nauczania wychowującego” Herbart były swoistą wykładnią kształcenia pedagogów w Polsce, to jednak było to bardzo wybiórcze i instrumentalne posługiwanie się jego myślą, dostosowane do ideologicznych założeń naukowej pedagogiki socjalistycznej (Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 56). Bez wątpienia więc jednym z plonów demokratycznych przemian w Polsce po 1989 roku jest ponowne zainteresowanie pedagogiką Herbart jako *sensu stricto* pedagogiką filozoficzną. Można powiedzieć zatem, że jest to swoista historyczna rehabilitacja myśli tego wielkiego pedagoga w polskiej pedagogice poprzez ponowne dostrzeżenie w nim filozofa *par excellence* i odczytywanie jego myśli z uwzględnieniem

założeń jego metafizyki. To z jego poglądów filozoficznych wyłania się bowiem pewien ogólny światopogląd, specyficzne założenia antropologiczne, aksjologiczne i teleologiczne jego poglądów pedagogicznych.

I choć nie można mówić o jakimś powszechnym ożywieniu takich zainteresowań wśród polskich pedagogów, to jednak ponowne wznowienie *Allgemeine Pädagogik* w 2006 roku jest tego jakimś zwiastunem. Wyrazem świadomości potrzeby ponownego i gruntownego odczytania twórczości pedagogicznej Herbartu bez wątpienia jest również zorganizowana w tym samym roku na Uniwersytecie Stefana Kardynała Wyszyńskiego konferencja naukowa *Herbart znany i nieznan*y w dwusetną rocznicę ukazania się jego *Allgemeine Pädagogik* oraz konferencja zorganizowana przez to samo środowisko akademickie w 2011 roku pod patronatem International Herbart Association (zob. Piskurewicz, Stępkowski, 2006)⁵. W pierwszym przypadku owocem dyskusji przedstawicieli różnych środowisk uniwersyteckich jest też książka, dokumentująca charakter i problematykę tej konferencji (zob. Piskurewicz, Stępkowski, 2006).

W ostatnich latach wskazać można również na monografie, które podejmują próbę ponownego odczytania twórczości Herbartu, jak i rewizję recepcji jego twórczości, zarówno w odniesieniu do polskiej jak i światowej literatury przedmiotu, stanowiąc tym samym swoistą rehabilitację filozoficznego statusu pedagogiki Herbartu. Są to naukowe prace Dariusza Stępkowskiego (Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego)⁶ oraz Andrzeja Murzyna (zob. Murzyn, 2004) (Uniwersytet Śląski). Obie prace przywracają też filozoficzny statusu pedagogice Herbartu, a jego samego ukazują jako myśliciela, który jest „filozofem wśród pedagogów” i „pedagogiem wśród filozofów” (Murzyn, 2004, s. 7).

Pierwszą pracą, niezwykle ważną i wnikliwą w kontekście podejmowanej tu problematyki, jest niepublikowana rozprawa doktorska Dariusza Stępkowskiego. Na wstępie autor wskazuje na swoisty renesans zainteresowań myślą Herbartu, szczególnie dostrzegalny w literaturze niemieckiej oraz przedstawia historię oddziaływań myśli Herbartu w Polsce. Odwołując się tu zarówno do jego zwolenników, jak przeciwników wskazuje zarazem na bardzo zawężoną recepcję twórczości Herbartu oraz przypisywanie mu nie do końca uprawnionych – często stereotypowo zasugerowanych przez krytyków – intencji. Zasadniczym przedmiotem swoich badań czyni jednak to, co zgodnie z określeniem samego Herbartu nazywa „jasną stroną jego teorii pedagogicznej”. Analiza tak postawionego problemu prowadzi D. Stępkowskiego do wskazania na metafizyczne fundamenty pedagogiki myśliciela z Oldenburga, z których wyrasta zarówno przedmiot zainteresowania samej teorii pedagogicznej, jak i postulowany ideał przyświecający pedagogice.

Charakterystyka „jasnej strony pedagogiki” ostatecznie prowadzi według autora do teorii estetycznej („estetyki pedagogicznej”) Herbartu, którą należy rozpatrywać z punktu widzenia estetycznych wymiarów ludzkiego poznania, jak i estetycznych wymiarów ludzkiego bycia – teorii poznania i filozofii człowieka. Analizie tych zagadnień poświęca autor trzeci rozdział swej dysertacji doktorskiej, wskazując, że w „estetyce

⁵ VI Międzynarodowa konferencja *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, 6-8 kwietnia 2011 r., Warszawa.

⁶ Zob.: Stępkowski D. (2003). *O jasnej stronie pedagogiki. Studium podstaw pedagogiki ogólnej Johanna F. Herbartu (1776-1841)*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Biblioteka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Badania Dariusza Stępkowskiego zasługują tu na szczególną uwagę, zarówno ze względu na niezwykle wnikliwą rekonstrukcję i odczytanie twórczości Herbartu, jak i precyzję wczytania się w język oryginału tekstów, a jego sposób odczytywania twórczości Herbartu spotkał się również z dużym uznaniem niemieckich środowisk akademickich, związanych ze stowarzyszeniem International Herbart Association.

pedagogicznej” Herbart należy szukać podstaw refleksji pedagogicznej i wynikających z niej idei praktycznych. Poznanie estetyczne wyraża się tu w postawie otwartości, która nie narzuca przedmiotowi poznania własnych pojęć i wchodzi w bezpośredni kontakt poznawczy z „rzeczą samą w sobie”. Estetyczny wymiar bycia człowieka wskazuje zaś na problem natury człowieka i jego wolności. W naturze tej odnajdujemy bowiem zarówno to, co łączy go i oddziela od tego, co jest zewnętrzne względem niego. W ten sposób wychowanie jako dynamiczny proces stawania się człowiekiem opiera się na pozostawaniu w relacji do tego, co wewnętrzne (a zatem określa jego własną głębię) i zewnętrzne (a zatem określa jego stosunek do otaczającego świata).

W ostatnim rozdziale swej pracy D. Stępkowski dowodzi, że podkreślana przez Herbartą potrzeba kształtowania w człowieku tego, co etyczne poprzez odwołanie się do idei praktycznych wskazuje, że zasadniczą dziedziną, której dotyczy wychowanie jest moralność, a jej ideałem cnota etyczna. Filozofię praktyczną uznać można zatem za pewnego rodzaju stosunek, który zachodzi pomiędzy ideałem teoretycznym i praktycznym. Idee etyczne są wprawdzie pojęciami teoretycznymi, ale urzeczywistniają się jako cnota etyczna pośród tego, co realne – w praktyce. W ten sposób intencje nauczania wychowującego wyrażają się w dążeniu do syntezy pomiędzy tym, co jest przedmiotem kształcenia (poznania) i tym, co jest przedmiotem wychowania (charakter), a zatem wyakcentowania roli projektowania wszechstronnego nauczania i wyrobienia siły charakteru człowieka. Z tego punktu widzenia nie budzi też żadnej wątpliwości fakt, że wychowanie i kształcenie jako elementy pedagogicznego działania są nierozdzielnie ze sobą powiązane. W tym też znaczeniu zarówno uczenie poznawczych kompetencji (właściwej refleksji), jak i uczenie kompetencji estetycznych (poczucia smaku) posiada charakter wychowujący⁷.

Drugą z przywoływanych monografii jest rozprawa habilitacyjna Andrzeja Murzyna. Autor podejmuje w niej próbę odczytania metafizyki myśliciela z Oldenburga, rekonstruując założenia jego filozofii teoretycznej i filozofii praktycznej (Murzyn, 2004, s. 51-225). Przy czym do zakresu filozofii teoretycznej zaliczyć należy metafizykę i logikę. Samą metafizykę dzielimy zaś na metafizykę ogólną (ontologię, metodologię, synechologię, eidologię) oraz metafizykę stosowaną (nauki o przyrodzie, psychologię, filozofię religii). Z kolei do filozofii praktycznej zaliczyć należy estetykę wraz z etyką, która jest jej częścią. Pomiędzy tymi filozofiami i na ich styku umiejscowić należy też pedagogikę Herbartą, ponieważ miała ona umożliwić przejście od filozofii teoretycznej (metafizyki i logiki) do filozofii praktycznej (estetyki, która jest podstawą „idei praktycznych” – etyki), stanowiąc tym samym swoisty pomost pomiędzy nimi. Tak więc pedagogika odgrywać tu miała rolę szczególną, jej zadania wykraczają bowiem poza to, co bezpośrednio dotyczy jej własnego pola problemowego (Murzyn, 2004, s. 230-231).

Jednym z podstawowych błędów recepcji twórczości Herbartą zdaniem A. Murzyna jest to, że jego filozofia traktowana była jedynie jako droga do psychologii i pedagogiki (Murzyn, 2004, s. 9). Jego filozofia prowadzi wprawdzie do pedagogiki, ale jego pedagogika prowadzi też do filozofii, ponieważ odkrywa ona

⁷ Kontynuację zainteresowań Dariusza Stępkowskiego rekonstrukcją oraz reinterpretacją twórczości Herbartą odnajdujemy w jego pracy habilitacyjnej, w której dwa rozdziały w całości poświęca on omówieniu estetycznych podstaw pedagogiki Herbartą oraz roli kategorii ukształcalności w jego pedagogice (zob. Stępkowski, 2010).

w sobie filozoficzne korzenie, rozpatrując podstawowe problemy pedagogiczne, których natura okazuje się filozoficzna. W ten sposób filozofia zarówno teoretyczna, jak i praktyczna pozostaje otwarta na problemy pedagogiczne, szukając w zagadnieniach natury pedagogicznej materiału do filozofowania, a pedagogika wciąż powraca do filozofii, by ujmować najbardziej fundamentalne kwestie, które określają jej własną tożsamość. Tak więc ani filozofia nie może się odciąć od pedagogiki, ani pedagogika od filozofii. Problemowa współzależność tego, co filozoficzne i tego, co pedagogiczne określa bowiem żywotność tych dziedzin wiedzy, chroniąc je przed skostnieniem i dziedzinową alienacją (Murzyn, 2004, s. 7). Za swoistą konsekwencję takiego rozdziału tego, co filozoficzne od tego, co pedagogiczne można uznać również same recepcje twórczości Herbart, które oparte są na uproszczającym sprowadzeniu jego systemu pedagogicznego do kwestii dydaktycznych, utożsamianych z „encyklopedyzmem” i „formalnymi stopniami nauczania”. Dlatego właściwe odczytanie dynamicznego charakteru „nauczania wychowującego” Herbart – zadaniem A. Murzyna – wymaga odczytania jego poglądów pedagogicznych z pozycji jego filozofii teoretycznej i filozofii praktycznej (Murzyn, 2004, s. 54, 229)⁸.

Konkludując, można pokusić się o stwierdzenie, że współczesne, przywoływane recepcje twórczości Herbart w polskiej literaturze przedmiotu na progu XXI wieku dowartościwiają przede wszystkim filozoficzny walor jego myśli. Zgodnie z takim ujęciem ów pierwiastek filozoficzny stanowi tu podstawową przesłankę/perspektywę dla analizy i interpretacji pedagogicznych poglądów myśliciela z Oldenburga. Specyfika recepcji Herbart w polskiej myśli pedagogicznej i jej współczesne przeorientowanie w pewnym sensie obrazuje zatem przemiany i tendencje, jakim podlega sama pedagogika w warstwie swych nastawień teoretycznych. Podobnie jak w recepcjach myśli Herbart, możemy bowiem mówić tu o odchodzeniu od ujęć pozytywistycznych i scjentyistycznych lub przynajmniej poważnym nadwątleniu tych perspektyw poznawczych we współczesnym dyskursie pedagogicznym w naszym kraju, na rzecz dowartościwania ujęć filozoficznych i szeroko rozumianej humanistyki.

Bibliografia

- Bobrowska-Nowak W., Drynda D. (red.) (1998). *Słownik pedagogów polskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Danysz A. (1918). *O kształceniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Danysz A. (1903). *O wychowaniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Danysz A. (1921). *Studia z dziejów wychowania w Polsce*. Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie.
- Dylągowa H. (2000). *Historia Polski 1795-1990*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). Recepcja Herbertowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki (s. 39-57). W: *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania *Pedagogiki ogólnej*. Warszawa: Wydaw. Salezjańskie.
- Herbart J.F. (1912). *Pedagogika ogólna*. Tłum. T. Stera, Warszawa: Gebethner i Wolff.

⁸ Próbie odczytania twórczości J. F. Herbart, w szczególności jego filozofii „nauczania wychowującego”, poświęcona jest również kolejna monografia Andrzeja Murzyna (zob.: A. Murzyn, 2010). Dariusz Stępkowski wskazuje jednak, że autor, jak się wydaje, w niedostatecznym stopniu zmierzył się uprzedzeniami, które zniekształcają recepcję Herbart, tak w Polsce, jak i innych krajach. Zob.: www.herbart.pl.

- Herbart J.F. (1937). *Wykłady pedagogiczne w zarysie*. Tłum. J. Jakóbiec. Poznań: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Herbart J.F. (1967a). Zarys wykładów pedagogicznych. Tłum. B. Nawroczyński. W: B. Nawroczyński (red.) *Pisma pedagogiczne* (s. 23-182). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Herbart J.F. (1967b). Zbadane i naukowo wywiedzione Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego, tłum. B. Nawroczyński. W: B. Nawroczyński (red.) *Pisma pedagogiczne* (s. 3-6). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Herbart J.F. (2008a). Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania. Tłum. D. Stępkowski, *Pedagogika Kultury*, 4, s. 13-27.
- Herbart J.F. (2008b). Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice. Tłum. D. Stępkowski, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 140-147.
- Herbart J.F. (2008c). Ogólna filozofia praktyczna. Tłum. D. Stępkowski, *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 121-148.
- Herbart J.F. (2008d). Wychowanie przy publicznym współudziale, tłum. D. Stępkowski, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 151-155.
- Klattenhoff K., Wißmann F. (red.) *Die Zerstörung der polnischen Schule durch die deutsche Besatzung 1939-1945/Straty polskiej szkoły w czasie okupacji niemieckiej w latach 1939-1945*. Universität Oldenburg: BIS-Verlag.
- Murzyn A. (2004). *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków: Impuls.
- Murzyn A. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbart*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawroczyński B. (1938). *Polaka myśl pedagogiczna*. Lwów – Warszawa: Książnica-Atlas.
- Nawroczyński B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (red.) (2006). *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania Pedagogiki ogólnej*. Warszawa: Wydaw. Salezjańskie.
- Poznański K. (2006). *Historia wychowania*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sośnicki K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Stępkowski D. (2003). *O jasnej stronie pedagogiki. Studium podstaw pedagogiki ogólnej Johanna F. Herbart (1776-1841)*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Biblioteka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stępkowski D. (2007). Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływań. *Artes liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor*, 1, s. 1-33.
- Stępkowski D. (2010). *Pedagogika i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart i Friedricha D.E. Schleiermachers*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Wernic H. (1868). *Przewodnik wychowania*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Wernic H. (1895). *Myśli o wychowaniu i nauczaniu. Z autobiografią i portretem autora*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC.

Summary

Polish Reception of Johann Friedrich Herbart's Writings

The presence of John Friedrich Herbart's works in Polish pedagogical thought is rather selective, and their philosophical foundations remain almost unknown. And yet Herbart's pedagogical opinions constitute an integral part of his philosophical ideas. What is more, his philosophical ideas actually expose his pedagogical intentions. In order to discuss such selective knowledge about Herbart's writings, at least two specifically Polish causes of such a situation could be mentioned. The first one is of linguistic and translation nature, whereas the second one might be recognized as a result of historical and geopolitical situation of Polish pedagogy and, in a wider context, the situation of Polish culture and science. Both reasons are closely linked to each other. In the last years, there were published two significant monographies that attempt to interpret Herbart's writings once again, as well as revise the reception of his works in reference to both Polish and world literature, and, all the same, reconstitute the philosophical status of his pedagogy. These are especially the works of Dariusz Stępkowski and Andrzej Murzyn. Both of them restore the philosophical status of Herbart's pedagogy, and portray him as a thinker who is a "philosopher among educators" and an "educator among philosophers".