

ANDRZEJ MURZYN

Filozofia
nauczania
wychowującego
J. F. Herbarta



impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Korekta:

Anna Poinc

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja została dofinansowana
przez Wyższą Szkołę Administracji
w Bielsku-Białej



ISBN 978-83-7587-256-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Filozof wśród pedagogów i pedagog wśród filozofów	9
Filozoficzne źródła „nauki o cnocie” (<i>Tugendlehre</i>)	15
Kantowska nauka o moralności	18
Filozofia społeczna Wolffa	26
Fichte	28
Podstawy pedagogiki „naukowej”	31
Etyka	31
Psychologia, czyli nauka o duszy, drugim filarem Herbartowskiej pedagogiki ...	32
Miejsce religii w wychowaniu	34
Części składowe wychowania	37
Kierowanie (<i>Regierung</i>)	38
Cel kierowania	39
Środki kierowania dzieckiem	41
Wydawanie poleceń	44
Nauczanie wychowujące	46
Nauczanie a kierowanie dzieckiem i dyscyplinowanie	46
Cel nauczania	47
Dyscyplinowanie (<i>Zucht</i>)	49
Dyscyplinowanie a kierowanie dzieckiem i nauczanie	49
Cel dyscyplinowania	50
Pojęcie i istota moralności	53
Istota dyscyplinowania	57
Dyscyplinowanie a kształtowanie charakteru	59
Środki dyscyplinowania	61
Postępowanie dyscyplinujące – podsumowanie	67

Istota nauczania wychowującego	79
Wielostronność zainteresowania	79
Zgłębianie, namysł, jasność, asocjacja, system, metoda	80
Warunki wielostronności	81
O zainteresowaniu	83
Rozpoznanie (<i>Erkenntnis</i>) i współodczuwanie (<i>Teilnahme</i>)	84
Elementy rozpoznania i współodczuwania	84
Rodzaje zainteresowań	86
Nauczanie jako dopełnianie doświadczenia i obcowania	87
Stopnie nauczania	93
Tok lekcji	98
Zakończenie	111
Bibliografia	113

WSTĘP

W książce poświęconej twórczości filozoficznej J. F. Herbarta i jej miejscu w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej¹ wielokrotnie zwracałem uwagę na bardzo charakterystyczną dla poglądów tego wybitnego uczonego tendencję. Filozofia Herbarta prowadzi do jego pedagogiki, która z kolei – by tak rzec – budzi się do refleksji i tym samym pozostaje otwarta na podstawowe kwestie filozoficzne. Silny związek między Herbartowską filozofią a Herbartowską pedagogiką spotkał się – jak sądzę – z niezrozumieniem ze strony wielu pedagogów, ale także z oporem tych, dla których pedagogika powinna być przede wszystkim nauką o efektywnym nauczaniu. Głęboko zakorzeniona w filozoficzno-teologicznych rozważaniach nad człowiekiem otwartość pedagogiki Herbarta pozostaje wielkim wyzwaniem dla współczesnej myśli humanistycznej.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie najważniejszych cech Herbartowskiej pedagogiki, która jest w zasadzie filozofią nauczania wychowującego. Spróbuję ukazać Herbarta i jego twórczość z drugiej strony, co nie oznacza, że będziemy mieli do czynienia z Herbartem, który w jakimś sensie porzucił swoje filozofowanie dla pedagogiki. Herbart nigdy nie przestał być filozofem i dlatego jego pedagogika pozostała otwarta na kwestie filozoficzne. Muszę w tym miejscu przygotować Czytelnika na swego rodzaju hermeneutyczne spojrzenie na twórczość tego wybitnego humanisty. Można zaryzykować tezę, że z jednej strony pedagogika Herbarta może być interpretowana tylko jako część jego filozofii, a z drugiej – jego filozofowanie nabiera sensu wówczas, gdy śledzimy drogi jego pedagogicznego myślenia. We wstępie do wspomnianej już przeze mnie książki *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*² stwierdziłem, że poważne potraktowanie pedagogiki Herbarta wymagałoby odrębnego studium, i podkreśliłem, iż związek między obiema pracami przypominałby w pewnym sensie relację Herbartowskiej „pedagogiki ogólnej” do jego „filozofii praktycznej”³. Nie chodzi o to, która z nich została opracowana i napisana jako pierwsza, rzecz w tym, że obie doskonale się znały i żadna nie pozwalała zapomnieć o drugiej.

¹ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków 2004.

² Tamże.

³ Tamże, s. 8.

Bez względu na to, w jakim stopniu udało mi się w mojej pierwszej książce poświęconej twórczości Herbarta ukazać go jako pedagogizującego filozofa, spróbuję w niniejszej pracy przedstawić go Czytelnikowi jako filozofującego pedagoga. Obie te perspektywy wzajemnie się przenikają. Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że zajmę się tylko tymi wątkami twórczości Herbarta, które według mnie szczególnie świadczą o jego filozoficznym spojrzeniu na pedagogikę. Dokonując takiego wyboru, zdaję sobie jednocześnie sprawę, że istnieje już dość bogata literatura poświęcona analizie Herbartowskiej dydaktyki.

Niniejsza praca składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym postaram się wprowadzić Czytelnika w bardzo złożony kontekst życia i twórczości Herbarta, odsyłając jednocześnie do mojej pierwszej książki, której znajomość wydaje mi się niezbędna do zrozumienia wielu istotnych kwestii. Rozdział drugi poświęcony jest najważniejszym źródłom, z których Herbart czerpał wiedzę i które zainspirowały jego filozoficzno-pedagogiczne poglądy. Podstawy „pedagogiki naukowej” zostaną omówione w rozdziale trzecim. Rozdział czwarty obejmuje części składowe wychowania, które spaja Herbartowskie nauczanie wychowujące. Jego istota zostanie szczegółowo omówiona w rozdziale piątym.

Parafrazując wypowiedź Herbarta dotyczącą związku między jego poglądami filozoficznymi i pedagogicznymi⁴, chciałbym na zakończenie tego krótkiego wstępu podkreślić, że niniejsza książka jest skierowana przede wszystkim do osób, które uprzednio zapoznają się z moją refleksją nad twórczością filozoficzną Herbarta wyrażoną w książce *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*.

⁴ J. F. Herbart, *Sämtliche Werke in chronologischen Reihenfolge*, Bd. II, Langensalza 1887, s. VII.

FILOZOF WŚRÓD PEDAGOGÓW I PEDAGOG WŚRÓD FILOZOFÓW

Jeden z wybitnych przedstawicieli czeskiego herbartyzmu, J. Durdik, zwracał uwagę na wyjątkową rolę pedagogiki Herbarta w całej jego twórczości – pedagogika miała przede wszystkim spajać nauki filozoficzne¹. Podobnie określił Herbartowską pedagogikę przedstawiciel niemieckiego herbartyzmu w Austrii, O. Willmann. W swojej książce zatytułowanej *Über die Dunkelheit der „allgemeinen Pädagogik“*, Willmann pisze, że pedagogika Herbarta stanowi coś w rodzaju ogniwa łączącego dyscypliny filozoficzne². W jednym z artykułów poświęconych relacji między Herbartowską myślą filozoficzną a pedagogiczną zaryzykowałem tezę – którą podtrzymuję – że twórczości Herbarta nie można w żadnym razie zredukować ani do filozofii, ani do pedagogiki³. Co więcej, jeżeli weźmiemy pod uwagę bardzo szerokie zainteresowania Herbarta i jego otwartą postawę, w znacznym stopniu ukształtowaną przez uniwersytet, możemy zaliczyć go do wybitnych humanistów epoki, która wcale nie sprzyjała tego typu poglądom. Bardzo wymowne wydają się w tym kontekście słowa Herbarta pochodzące z przedmowy do jego pracy *Psychologie als Wissenschaft*⁴. Autor *Pedagogiki ogólnej* pisze, że gdyby ktoś chciał się wspiąć na jego ramiona, aby widzieć dalej niż on sam, wcale nie musiałby się obawiać, że obsunie się pod nim ziemia: on sam (Herbart) nie znajduje się na jedynym „szpicu Ja”, jego podstawa jest bowiem tak szeroka, jak szerokie jest wszelkie doświadczenie⁵. W innym miejscu Herbart stwierdza, że jego pedagogika musi pozostać w pewnych kwestiach „publiczną tajemnicą”, która może być wyjaśniona dopiero przez następne pisma filozoficzne⁶. Powyższe słowa należy jednak traktować jako wezwanie do nieustannych poszukiwań sensu pedagogicznego działania ożywianego filozoficzną refleksją, która nie pozwala na jakieś ostateczne podsumowanie, co wcale nie oznacza, że prze-

¹ I. Tretera, *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*, Praha 1989.

² Tamże.

³ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów i pedagog wśród filozofów* [w:] B. Śliwerski (red.), *Norwe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001.

⁴ I. Tretera, *J. F. Herbart a jeho...*, dz. cyt., s. 72.

⁵ Tamże.

⁶ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów...*, dz. cyt., s. 601.

szkadza w dokonywaniu konstruktywnych wyborów. Dynamiczny charakter filozoficzno-pedagogicznej twórczości Herbarta sprawia, że jego dzieła mogą nadal inspirować zarówno pedagogów, jak i filozofów.

Kiedy Herbart zaczynał swoją praktykę pedagogiczną, a było to w 1797 roku, posiadał już gruntowne wykształcenie filozoficzne, ale jego pedagogiczne zainteresowania musiały się narodzić znacznie wcześniej⁷. Podjęcie się trudnej pracy nauczyciela domowego trzech synów namiestnika szwajcarskiego, K. F. Steigera, wymagało z pewnością określonej wizji. W tym kontekście bardzo znamienne stają się słowa E. Wagnera⁸, który podkreśla, że trzeba najpierw mieć idee, aby odpowiednio przyswajać doświadczenia. Przypomnijmy, mówimy tutaj o osobie wchodzącej na grunt pedagogiki jako filozof, którego umysł zaprzęta pragnienie zbudowania własnego systemu pedagogicznego. Praktyka pedagogiczna w domu Steigera obudziła w Herbarcie ideę nauczania wychowującego. Rola nauczyciela, a właściwie nauczyciela-wychowawcy, nie miała się sprowadzać tylko do wyboru przedmiotów nauki, chodziło przede wszystkim o to, aby doszło do komunikacji między indywidualnością wychowanka a giętkością i precyzją „taktu pedagogicznego”⁹. Doświadczenie nabyte w domu Steigera było dla młodego Herbarta bardzo cenne. Z jednym ze swoich wychowanków – K. von Steigerem, Herbart prowadził bardzo zażyłą korespondencję. W pewnym liście autor *Pedagogiki ogólnej* pisze, że dzięki tym kontaktom zrozumiał wiele istotnych kwestii pedagogicznych.

Wchodząc na teren pedagogiki jako filozof, którego uważano za najbardziej oddanego ucznia J. Fichtego, Herbart szukał inspiracji do zbudowania swojej pedagogiki, która – siłą rzeczy – musiała być mocno osadzona w filozofii. Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że już na początku nauki, której udzielał mu jego prywatny nauczyciel – pastor Ültzen – dobrze znający filozofię Ch. Wolffa, Herbart zapoznał się z podstawami filozofii i psychologii. Ta ostatnia była w zasadzie częścią filozofii, a dokładniej – metafizyki stosowanej. Mając zaledwie 16 lat, Herbart studiował niektóre dzieła Kanta. Związek między filozoficznymi zainteresowaniami Herbarta i jego fascynacją problemami wychowania i nauczania był bardzo silny. Doświadczenia pedagogiczne – o czym pisze sam Herbart – wpłynęły na dojrzewanie jego poglądów filozoficznych¹⁰. Wydaje się, że właśnie ów silny związek filozofii Herbarta z jego pedagogiką przysporzył mu wielu wrogów, o czym świadczą recenzje jego dzieł. Najlepszym przykładem jest tutaj recenzja Herbartowskiej *Pedagogiki ogólnej* autorstwa K. Jachmanna¹¹. Znany w czasach Herbarta recenzent pisze, że praca tego ostatniego jest w zasadzie agregatem

⁷ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów...*, dz. cyt., s. 602.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 603.

¹¹ K. Jachmann, *Beilagen zur Allgemeinen Pädagogik* [w:] J. F. Herbart, *Sämtliche Werke...*, dz. cyt.

uwag i rad o charakterze psychologicznym, antropologicznym, moralnym i pedagogicznym. Jachmann dodaje, że nie mamy tutaj do czynienia z jakimkolwiek powiązaniem, którego efektem miałyby być systematyczna nauka¹². Jeden z podstawowych zarzutów, jakie recenzent stawia Herbartowi, dotyczy silnego związku między Herbartowskimi poglądami na wychowanie i nauczanie a jego filozofią. Chociaż Herbart – jak stwierdza Jachmann – ciągle przypomina o konieczności wypracowania dla pedagogiki samodzielnego myślenia, w gruncie rzeczy nie potrafi oddzielić jej od filozofii. Zdaniem Jachmanna, czytając pracę Herbarta, nabieramy mocnego przekonania, że „[...] bez filozofii nie da się w ogóle mówić o pedagogice ogólnej i pedagogikę w jej podstawach uważamy za filozofię”¹³.

Brak zrozumienia dla filozoficzno-pedagogicznej twórczości Herbarta, zwłaszcza ze strony pedagogów, mógł – jak sędzę – w dużym stopniu wynikać z tego, że bardzo sceptycznie odnoszono się do tak zwanego najostrożniejszego rozumienia filozofii, którego istotę opisuje wybitny polski historyk filozofii, W. Tatarkiewicz¹⁴. Skoro bytu samego w sobie nigdy nie poznamy, filozofia może być jedynie nauką o naszych myślach, naszej postawie wobec bytu, naszej wiedzy, naszych czynnościach¹⁵. Najważniejsze są tutaj następujące słowa:

Natomiast jest ona łącznikiem między wszystkimi naukami i jest niejako nauką wyższego rzędu: bada bowiem wspólne wszystkim naukom założenia i granice oraz prawa myśli, która je stworzyła i tworzy dalej¹⁶.

Skoro Herbartowskiej monady, czyli reału, nie można poznać, skoro nie można poznać ludzkiej duszy, pedagogika – podobnie jak inne nauki – nie może być oderwana od filozofii, bo wówczas stanie się jedynie kodeksem praktycznych wskazówek do życia pozbawionego refleksji. Do realizowania takiego kodeksu nie potrzeba nauczycieli-wychowawców, lecz nauczycieli-techników.

Na mocno ugruntowane w filozofii poglądy pedagogiczne Herbarta niewątpliwie silnie wpłynęła twórczość J. H. Pestalozziego. Trzeba pamiętać o tym, że Herbart poznał go w 1797 roku, a więc wtedy, kiedy pracował jako nauczyciel domowy synów Steigera. Dla A. Brühlmeiera¹⁷ Pestalozzi był osobą, która przez całe życie szukała odpowiedzi na pytanie: „Czym jest człowiek w swej istocie?”¹⁸. Zdaniem F. Coplestona, Herbart w znacznym stopniu uzasadnił teo-

¹² Tamże, s. 146.

¹³ [...] *sich ohne Philosophie von der allgemeinen Pädagogik gar nicht sprechen lasse, und halten die Pädagogik in ihren Principien selbst für Philosophie*. Tamże, s. 147.

¹⁴ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki*, Toruń 2002.

¹⁵ Tamże, s. 19–20.

¹⁶ Tamże, s. 20.

¹⁷ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, tłum. I. Pańczakiewicz, Kraków 2000.

¹⁸ Tamże.

retorycznie praktyczne pomysły Pestalozziego¹⁹. Na dużą rolę myśli Pestalozziego w twórczości Herbart zwraca uwagę I. Tretera. Twierdzi on, że Herbart – podobnie jak Fichte – uważał Pestalozziego za geniusza, który uwolnił sztukę wychowania od rutyny i empiryzmu i oparł ją na podstawach filozoficznych²⁰. Wpływem poglądów Pestalozziego na filozoficzno-pedagogiczną twórczość Herbart zająłem się już dość szczegółowo w mojej książce poświęconej głównie twórczości filozoficznej Herbart²¹, dlatego zwrócę uwagę tylko na te kwestie, które mają szczególne znaczenie dla związku między filozofią i pedagogiką u obu myślicieli. Wyjątkowe miejsce zajmuje tutaj doświadczenie autora *Pedagogiki ogólnej* zdobyte w czasie pobytu w szkole Pestalozziego w Burgdorfie. Młody Herbart długo pozostawał pod ogromnym wrażeniem niezwykle zaangażowania dzieci, którym obce były nuda i roztargnienie²². Herbart był coraz bardziej świadomy, że istota nauczania wychowującego tkwi przede wszystkim w związku między głową, sercem i ręką. Wagner pisze, że dążenie Pestalozziego do odkrycia związku między tym, co ma być nauczane równocześnie, i tym, co ma być nauczane po kolei, stało się także dążeniem Herbart²³. Jak czytamy dalej u Wagnera, młody Herbart bardzo szybko zrozumiał jedną z najważniejszych idei Pestalozziego: „[...] wewnętrzna zrozumiałość lekcji jest przypuszczalnie czymś znacznie ważniejszym niż chwilowe rozumienie”²⁴. O niezwykle zainteresowaniu Herbart filozoficzną pedagogiką Pestalozziego świadczą jego dwie pierwsze drukowane prace pedagogiczne: *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung* oraz *Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertruda ihre Kinder lehrte*. Prace te ukazały się w 1802 roku, a pierwszą z nich uznano za równoważną z dysertacjami, które zostały przedłożone przez Herbart na uniwersytecie w Getyndze. Na ich podstawie nadano mu tytuł doktora i doktora habilitowanego. Myśl Pestalozziego zainspirowała Herbart głównie ze względu na swój charakter poszukujący, stając się tym samym wielkim wyzwaniem dla młodego, ale posiadającego już dużą wiedzę filozofa, który wkraczał na teren pedagogiki. Filozofowanie w pedagogice uchroniło obu myślicieli od popadnięcia w różnego typu skrajności, na przykład w kwestii relacji między wychowaniem rodzinnym a wychowaniem państwowym.

Istotę twórczości Herbart, która czyni go zarówno filozofem wśród pedagogów, jak i pedagogiem wśród filozofów, bardzo trafnie przedstawia

¹⁹ F. Copleston, *Historia filozofii: od Fichtego do Nietzschego*, t. VII, tłum. J. Łoziński, Warszawa 1995, s. 258.

²⁰ I. Tretera, *J. F. Herbart a jego...*, dz. cyt., s. 30.

²¹ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce...*, dz. cyt.

²² E. Wagner, *Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts*, Langensalza 1891.

²³ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów...*, dz. cyt., s. 604.

²⁴ [...] *die innere Verständlichkeit des Unterrichts sei wohl noch etwas weit wichtigeres, als das augenblickliche Verstehen*. E. Wagner, *Vollständige Darstellung...*, dz. cyt., s. 12.

N. Hilgenheger²⁵. Według niego u Herbarta mamy do czynienia z dwiema drogami edukacyjnego myślenia, które wyraźnie się ze sobą zbiegają. Pierwsza właściwie ma swój początek we własnym doświadczeniu i eksperymentowaniu, a rezultatem jest filozoficzna teoria edukacji. Zdaniem Hilgenhegera, filozofia staje się tutaj częściowo zależna od pedagogiki. W przypadku drugiej drogi Herbartowskiej refleksji edukacyjnej zaczynamy od istniejącego już systemu filozoficznego. Jest on traktowany jako podstawa praktycznej i teoretycznej doktryny edukacyjnej. Mamy tu z kolei do czynienia z zależnością pedagogiki od filozofii, a głównie od psychologii, czyli nauki o duszy, i etyki. Zdaniem Hilgenhegera, Herbart ostatecznie uznał priorytet drugiej drogi, ale nie był w stanie przedstawić pełnego i ostatecznego obrazu swej filozofii edukacyjnej²⁶. Moim zdaniem Herbart takiego ostatecznego obrazu nie mógł, a nawet nie chciał stworzyć. Nie pozwoliły mu na to jego neohumanistyczne nastawienie, wrażliwość na problemy brytyjskiej filozofii moralnej oraz prawdziwie uniwersytecka postawa życiowa. Właśnie dlatego nie usztywnił ani swojej filozofii, która – jak sam pisał – miała bez końca postępować w naświetlaniu rzeczy, ani pedagogiki. Ta ostatnia miała pod wieloma względami pozostać tajemnicą, którą ewentualnie mogły wyjaśnić następne pisma filozoficzne.

²⁵ C. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, tłum. I. Janiszewska i in., t. II, Warszawa 2000, s. 92–93.

²⁶ Tamże.

FILOZOFICZNE ŹRÓDŁA „NAUKI O CNOCIE” (*TUGENDLEHRE*)

Wagner¹, o którym była już mowa w niniejszej pracy i który jest wydawcą rozprawy poświęconej twórczości pedagogicznej Herbarta, przeznaczonej – jak sam pisze – „do studiowania przez nauczycieli i przyjaciół pedagogiki”², przedstawia poglądy pedagogiczne Herbarta w kontekście podziału jego twórczości na trzy części. Mamy tutaj do czynienia z „nauką o cnocie” (*Tugendlehre*), „nauką o religii” (*Religionslehre*) oraz „nauką o powinnościach” (*Pflichtenlehre*), czyli „etyką”. Podstawą „nauki o religii” jest „rozpoznanie istniejącej dostojności, godności, doskonałości razem z towarzyszącym temu wielbieniem najwyższej istoty”³. Podstawą „nauki o cnocie” jest rozpoznanie własnej słabości, a człowiek ma dążyć do osiągnięcia cnoty i zbliżyć się do niej w takim stopniu, w jakim pozwala na to ludzka słabość. Ideał cnoty polega przede wszystkim na jedności osoby, co bezpośrednio wiąże się z życiem w zgodzie ze wszystkimi ideami praktycznymi⁴. „Nauka o cnocie” wymaga wiedzy, która

[...] znajduje tym większe zastosowanie w praktyce, im bardziej – po części z doświadczenia, częściowo z teoretycznego wglądu w naturę człowieka – przyswajają sobie to, co przy niestałości człowieka dostarcza informacji na dobre i na złe⁵.

„Nauka o cnocie” obejmuje „politykę” i „pedagogikę”. Obie dziedziny wiążą się mocno z Herbatowską nauką o ideach praktycznych. W książce poświęconej twórczości filozoficznej Herbarta zwróciłem uwagę na to, że chociaż Herbart nie napisał odrębnego dzieła poświęconego polityce, jego społeczno-polityczne rozważania są tak spójne, iż pozwalają na stworzenie stosunkowo zwartej teorii. Najlepszym uzasadnieniem powyższej tezy są

¹ E. Wagner, *Vollständige Darstellung...*, dz. cyt.

² *Zum Studium für Lehrer und Freunde der Pädagogik*. Tamże, s. I.

³ *Das Erkennen der vorhandenen Erhabenheit, Würde, Vortrefflichkeit, samt der damit verbundenen Verehrung des höchsten Wesens*. Tamże, s. 110.

⁴ Tamże.

⁵ [...] *wird um desto mehr praktisch anwendbar, je mehr sie theils von der Erfahrung, theils von theoretischer Einsicht in die Natur des Menschen dasjenige in sich aufnimmt, was über die Veränderlichkeit des Menschen zum Bessern und zum Schlechtern Aufschluss giebt*. Tamże.

rozważania D. Bennera⁶. Wybitny znawca twórczości Herbarta przypomina, że zdaniem tego ostatniego

[...] oddanie pedagogicznej *praxis* jako środka na służbę reform politycznych z gruntu jest nie do pogodzenia z zadaniem kształcenia, gdyż teleologiczne ukierunkowanie celów działania pedagogicznego musi z konieczności doprowadzić do konfliktu z ideą kształcenia każdego indywiduum do możliwie największej wszechstronności i uniwersalnej kompetencji działania⁷.

Benner podkreśla znaczący pogląd Herbarta, zgodnie z którym nie wolno traktować pedagogiki jako środka do realizacji teoretycznych konstrukcji państwa⁸. Pedagogika, która została wynaleziona po to, aby być „podporą politycznych idei”⁹, stanowi zaprzeczenie istoty nauczania wychowującego. Główna Herbartowska teza pedagogicznej krytyki państwa – pisze Benner – mówi, że

[...] żaden ustrój państwowy nie może być zainteresowany rozwojem kształcenia ogólnego jednostek do ich możliwie największej wszechstronności i kompetencji praktycznych dlatego, że każde państwo tworzy uporządkowaną całość, w której wszystkie czynności są ustrukturuwane zgodnie z podziałem pracy, i w swojej politycznej funkcji zagwarantowania ładu społecznego nigdy nie ma na względzie jednostek jako indywidualności, lecz całokształt czynności spełnianych przez te jednostki¹⁰.

Autor zwraca dalej uwagę, że, zdaniem Herbarta, państwo traktuje ludzi jako rozumne istoty, które są dane i gotowe, dlatego może się tylko zatroszczyć o ich „właściwy sposób zrzeszania się”¹¹. Herbartowska ocena możliwości państwa w zakresie kształcenia i wychowania wiąże się ściśle z jego krytyką szkoły. Porównanie szkoły do fabryki,

[...] w której odmienne indywidualności nauczane są w odseparowanych od siebie przedziałach według jednego i tego samego rytmu czasowego, a następnie odpowiednio sortowane zgodnie z osiągniętymi wynikami¹²,

nie prowadzi jednak Herbarta do popadnięcia w drugą skrajność. Autorowi *Pedagogiki ogólnej* – podkreśla Benner – nie chodziło o „pedagogizację polityki”, która

⁶ D. Benner, *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły* [w:] J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Warszawa 2006.

⁷ Tamże, s. 19.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 21.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 23.

[...] żądałaby bowiem od państwa rozwiązywania pytań pedagogicznych i podnosiłaby pedagogikę do rangi najwyższej politycznej instancji rozstrzygania sporów. W ostatecznym rozrachunku równałoby się to przeżywanemu przez nas jeszcze nie tak dawno upolitycznieniu pedagogicznej *praxis*, w którym pedagogika najpierw dawała polityce dobre rady, a następnie musiała służyć jako instrument do osiągnięcia politycznie określonych celów¹³.

Herbart uważa, że zadaniem państwa jest zapewnienie odpowiednich warunków do rozwijania się pedagogicznej *praxis* zgodnie z regułami sztuki wychowawczej¹⁴. „Pedagogika” Herbarta opiera się bezpośrednio na pierwotnych ideach praktycznych, pośród których wyraźnie dominuje idea doskonałości, przede wszystkim dlatego, że

[...] określona przez nią część celu wychowania wymaga największego nakładu różnorodnych wysiłków i dlatego, że w ten sposób tworzy się jednocześnie podstawę do pozostałego kształcenia moralnego¹⁵.

Podstawą „polityki” są wywodzące się od idei pierwotnych idee pochodne – głównie te, które „[...] muszą być powiązane z rozważeniem ludzkich granic i środków zaradczych”¹⁶. Nie wolno jednak zapominać o tym, że obie dziedziny „nauki o cnocie” są wyraźnie zainspirowane rozważaniami Herbarta składającymi się na jego filozofię teoretyczną. Dużą rolę odgrywa tutaj psychologia, która mieści się w obrębie tak zwanej metafizyki stosowanej¹⁷. Dociekliwy wgląd w duszę człowieka, dowartościowanie sfery uczuciowo-wolicjonalnej oraz estetyczna wrażliwość Herbarta, przy jednoczesnej bardzo wyważonej postawie pedagogicznej, pozwalają na sformułowanie tezy, że jedność osoby, na której – jego zdaniem – spoczywał ideał cnoty, wyraźnie przenika jego twórczość.

Przejdę teraz do omówienia wybranych kwestii wchodzących w obręb rozważań filozofów, którzy – jak sądzę – mieli szczególny wpływ na twórczość pedagogiczną Herbarta. Chodzi tutaj o kwestie, które w zasadzie zostały prawie całkiem pominięte w mojej poprzedniej książce lub zaledwie je zasygnalizowano. Ponieważ wpływ brytyjskich moralistów na poglądy Herbarta został omówiony we wspomnianej pozycji, pozwolę sobie na jego pominięcie.

¹³ Tamże, s. 23–24.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ [...] *der durch sie bestimmte Teil des Zwecks der Erziehung den grössten Aufwand mannigfaltigen Bemühungen erfordert, und weil hierdurch zugleich die Grundlage der übrigen sittlichen Bildung gewonnen wird.* E. Wagner, *Vollständige Darstellung...*, dz. cyt., s. 111.

¹⁶ [...] *mit der Erwägung menschlicher Schranken und Hilfsmittel müssen verbunden werden.* Tamże.

¹⁷ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce...*, dz. cyt.

Kantowska nauka o moralności

Filozofia Kanta, a przede wszystkim jego rozważania o moralności odegrały bardzo dużą rolę w twórczości Herbarta. Autor *Pedagogiki ogólnej* zetknął się z Kantem już w wieku 16 lat, kiedy to przeczytał *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Wiele przemawia za tym, że nie była to lektura przypadkowa, Herbart już wcześniej interesował się zagadnieniem ludzkiej woli. Jako 14-latek napisał studium o wolności ludzkiej woli. Jak podkreśla S. Sztobryn¹⁸, jeżeli zgodzimy się z tezą, że w pojęciu charakteru u Kanta mamy do czynienia zarówno z pierwiastkami intelektualnymi, etycznymi, jak i estetycznymi, to możemy go uważać za prekursora pedagogiki Herbarta, która w praktyce tak bardzo różni się od pedagogiki Kanta. I. Kranz¹⁹ uważał, że Kant jako pierwszy w Niemczech włączył zagadnienia pedagogiczne w zakres dociekań filozoficznych. Jeżeli możemy powiedzieć, że już u Kanta mamy do czynienia z upracticznieniem filozofii i ufilozoficznieniem praktyki²⁰, to z pewnością możemy to także odnieść do Herbarta. Niestety żaden z myślicieli nie został za to odpowiednio doceniony. O mocno osadzonych w filozofii pedagogicznych rozważaniach Kanta niewiele się mówi, a Herbartowi przyklejono etykietkę surowej i beznamiennej szkoły tradycyjnej, która nadal funkcjonuje.

Herbart uważał, że z kantowskiego prawa moralnego, które jest prawodawstwem rozumu praktycznego, działającego jako rzecz sama w sobie, nie można przejść na płaszczyznę konkretnego oddziaływania wychowawczego na psychikę ludzką:

Czy wychowawca mógłby coś począć z (kantowskim) sposobem pojmowania swego zadania? [...] Przypuśćmy, że chodziłoby tylko o wychowanie moralne w najciaśniejszym znaczeniu tego wyrazu. Odejmiemy od tego wszelkie nauczanie, wszystkie ćwiczenia, wszelkie wzmacnianie energii umysłowej i moralnej, o ile to tylko możliwe, i pozostawmy to innym rozważaniom: czy to, nad czym duma filozof, zajmując się tylko pojęciem moralności, jest tym, z czym ma do czynienia wychowawca? Czy i on również znajduje dobrą wolę tak, że mu pozostaje tylko kierować ją przeciw złym skłonnościom? Czy i dla niego bije istniejące tylko w myślach źródło dobrej woli? Czy i on ma z ufnością wyczekiwać z niebios tego strumienia, o którym nie wie, skąd się bierze? [...] Doprawdy, że zwolennicy naszych nowszych systemów, chcąc postępować konsekwentnie, powinni by tylko spokojnie oczekiwać na samorzutne objawienie się w ich wychowankach radykalnego dobra, a może także radykalnego zła? Jeden ze zwolenników tych systemów nawet na serio coś podobnego już proponował²¹.

¹⁸ S. Sztobryn, *Wstęp* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.

¹⁹ I. Kranz, *Teorie i poglądy pedagogiczne Kanta w związku z zasadniczymi pojęciami jego systemu filozoficznego*, Kraków 1902, s. 3.

²⁰ I. Kant, *O pedagogice*, dz. cyt., s. 14.

²¹ J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawrocyński, Wrocław 1967, s. XXXVII.

Osoby, które w dostatecznym stopniu zapoznały się z poglądami pedagogicznymi Kanta wyłożonymi w jego wczesnej pracy *O pedagogice*, z pewnością nie zgodzą się z tak radykalnym stanowiskiem Herbarta. Jeżeli jednak poważnie potraktujemy wypowiedź Sztoybryna, który zwraca uwagę na to, że niektórzy badacze twórczości Kanta byli przekonani o istnieniu sprzeczności między jego systemem filozofii a poglądami na wychowanie, Herbartowska krytyka poglądów Kanta nie wzbudzi już silnego oporu, a nawet będzie w pewnym sensie usprawiedliwiona. Trzeba także pamiętać o tym, że Herbart nie odniósł się do rozważań pedagogicznych Kanta zawartych w jego pracy *O pedagogice*. Czyżby autor *Pedagogiki ogólnej* nie znał wspomnianej rozprawy Kanta?

Zasadnicze elementy krytyki Kantowskiej nauki o moralności zawarte są w uwagach Herbarta do *Ogólnej filozofii praktycznej* (Dodatek I)²². Na początku swych rozważań Herbart pisze, że u Kanta mamy do czynienia z „ideą zgodności” (*die Idee der Uebereinstimmung*), a nie z rzeczywistą zgodnością. Stwierdza on, że imperatyw kategoryczny jest

[...] heurystyczny, służy on do zbadania tego, co jest postrzegane jako obowiązek; nie ma charakteru konstytutywnego; nie jest zasadą, lecz wnioskiem z prawdziwej zasady: nakazu absolutnej samodzielności rozumu²³.

Herbart zwraca uwagę na niektóre rozróżnienia stanowiące, jego zdaniem, istotę rozumowania Kanta i ilustrujące niemoc Kantowskiej filozofii moralnej. Wprowadzenie różnicy między *sollen* a *müssen* – pisze Herbart – nie może nas zadowalać, skoro pytanie *Was wir sollen?* skazane jest na błądzenie w ciemności. Herbart stwierdza w innym miejscu: „Idee praktyczne pozostają ukryte”²⁴.

Zdaniem autora *Pedagogiki ogólnej*, dokonanie rozróżnienia na imperatyw hipotetyczny i imperatyw kategoryczny nie stwarza jeszcze żadnej treści nakazu. Mamy tutaj jedynie do czynienia z negacją – dodaje. W dalszym ciągu swych rozważań Herbart przechodzi do pojęcia obowiązku, które – jak pisze – nie może być traktowane, jakby było czymś początkowym, pierwotnym. Według Herbarta Kant przeoczył następującą kwestię:

[...] wola nakazująca staje się równa słuchającej, o ile jest ona wolą i potrzebuje podstawy swojego autorytetu, która nie musi mieć cechy nakazywania²⁵.

²² J. F. Herbart, *Sämtliche Werke...*, dz. cyt.

²³ [...] *heuristisch, er diene zur Prüfung, was man als Pflicht ansehe; aber nicht constitutiv; nicht Princip, sondern Folgerung aus dem wahren Princip: dem Gebote der absoluten Selbständigkeit der Vernunft*. Tamże, s. 480.

²⁴ *Die practischen Ideen liegen verborgen*. Tamże, s. 477.

²⁵ [...] *der gebietende Wille dem gehorchenden in sofern, als er Wille ist, gleich steht, und eines Grundes seiner Auctorität bedarf welcher das Merkmal des Gebietens nicht enthalten muss*. Tamże.

Strenges Gesetz, które wymyślił sobie Kant – dodaje Herbart – nie jest w stanie ustanowić żadnego celu. Chodzi przecież o to, aby „niczego nie zapożyczać z wiedzy doświadczenia”²⁶. Drugi poważny błąd, jaki zdaniem Herbarta popełnił Kant, wiąże się z przytoczonymi przez Herbarta następującymi słowami Kanta: „Jeżeli obowiązek jest pojęciem, które ma rzeczywiste znaczenie, to tym samym treść zasady wszelkiego obowiązku jest wyraźnie przedstawiona”²⁷. Według Herbarta błąd Kanta polega tutaj na wprowadzeniu *Wenn*. Chodzi o to, że filozofia praktyczna musi z góry założyć pojęcie obowiązku jako niepodważalne i odpierać tych, którzy o nim wątpią. Nie mogę w tej kwestii czegokolwiek zademonstrować. Możliwe są tylko takie przedstawienia, jakie są w stanie raczej wytworzyć, niż wywieść poczucie obowiązku.

W innym miejscu Herbart pisze, że wyobrażenie ogólnego prawodawstwa prowadzi do idei świata istot rozumnych. Jest to świat, w którym wszystkie osoby są jednocześnie twórcami prawa. Kant określa go mianem „królestwa celów” (*Reich der Zwecke*) i przeciwstawia mu „królestwo natury” (*Reich der Natur*). W idealnym świecie Kanta zakłada się wolność jako cechę wszystkich istot rozumnych. Chodzi jednak o to, aby rozum nie otrzymywał poprzez własną świadomość jakichkolwiek dyspozycji. W rezultacie Herbart dochodzi do następującego wniosku:

A gdyby Kant wobec królestwa celów wykazał rzeczywiste cele, gdyby tylko z jego negatywnego pojęcia istoty rozumnej jako celu samego w sobie można było wydobyć coś więcej niż samą negację wyrażającą się tym, że nie powinna być ona [istota rozumna – A. M.] traktowana jako środek, zrównoważyłby przynajmniej spinozizm, a ten ostatni nie przewidywał otwartego pola dla nowych odkryć²⁸.

W idealnym świecie Kanta – stwierdza Herbart – jego wolne istoty, które same stanowią prawo, nie miały zajęcia. Nie można o nich myśleć jako o współdziałających ze sobą, ponieważ

Współdziałanie zakłada stosunek przyczynowy, lecz nie jedynie działania, ale także – o ile każda musi oczekiwać działania drugiej i przyjmować je – wzajemne doznawanie²⁹.

²⁶ [...] nichts aus den Erfahrungskenntnissen zu entlehnen. J. F. Herbart, *Sämtliche Werke...*, dz. cyt., s. 477.

²⁷ Wenn Pflicht ein Begriff ist, der wirkliche Bedeutung hat, so ist hiemit der Inhalt des Princips aller Pflicht deutlich dargestellt. Tamże.

²⁸ Und hätte Kant dem Reiche der Zwecke nur wirklich Zwecke nachgewiesen; wäre auch nur aus seinem negativen Begriffe vom Vernunftwesen als Zweck an sich etwas mehr als die Negation, es solle nicht als Mittel behandelt werden, herauszubringen gewesen: so würde er mit dem Spinozismus zum mindesten ins Gleichgewicht getreten seyn, und derselbe hätte nicht in der Folge zu neuen Entwicklungen offenen Raum gehabt. Tamże.

²⁹ [...] Zusammenwirkung ein Causalverhältniss, nicht bloss des Thuns, sondern auch, sofern jedes das Thun des Andern erwarten und empfangen muss, ein gegenseitiges Leiden voraussetzt. Tamże, s. 478–479.

Herbart dodaje, że Kant nie mógł tego wziąć pod uwagę, gdyż pojęcie wolności uzyskał poprzez samą negację; w świecie intelligibilnym nie istnieje żadna konieczność, wszelkie prawo przyczynowe ogranicza się do zjawisk.

Okazuje się jednak, że – jak stwierdza dalej Herbart – ten idealny świat także nie zadowala Kanta. Wolność stanowi wprawdzie tylko „artykuł wiary” (*Glaubensartikel*), ale powinna „[...] otwierać okno na realny świat, który leży poza zjawiskami”³⁰. Herbart podkreśla, że Kant popełnia ten sam błąd, który tkwi u podstaw spinozizmu, tylko w przeciwnym kierunku. Obie koncepcje oparte są, jego zdaniem, na teoretycznych podstawach. W przypadku Kanta punktem oparcia jest oczywiście wolność, dla spinozizmu jest nim konieczność. Wygląda to tak – dodaje Herbart – „[...] jakby sąd estetyczny miał czekać na to, co w teoretycznym rozważaniu zostanie przyjęte jako rzeczywiste lub możliwe”³¹.

Chociaż wolność przynależy wyraźnie do świata ponadzmysłowego – jak zauważa Herbart – ma bardzo dużo do zrobienia w świecie zmysłowym. Chodzi o to, aby dane w doświadczeniu uczynki ludzi mogły być im przypisane. W takiej sytuacji – dodaje Herbart – nie powinny nas dziwić obawy, które wyraża Ch. Garve³². Píše on, że nie da się zrozumieć, w jaki sposób wolność może się przysłużyć moralności, co może do niej wnieść. Człowiek posiada przecież tę wolność jako członek świata, w którym tak naprawdę nigdy nie ma nic do zrobienia, podczas gdy nie jest wolny w teraźniejszym świecie zmysłowym, w świecie, w którym może jednak wypełniać obowiązki i czynić zło lub dobro³³. Odwołując się do *Krytyki czystego rozumu*, Herbart stwierdza, że sam Kant poprzez swoją naukę był zmuszony przyznać, że „Moralność naszego własnego postępowania pozostaje dla nas całkowicie zakryta”³⁴. Takie stanowisko Herbart odrzuca, stwierdzając, że istota całej filozofii praktycznej polega na tym, aby

[...] człowiek dostrzegał swoją własną wolę i tak jak ją dostrzega, poddał ją sądowi, ale po osądzeniu znowu zawrócił wolę, a następnie sam sobie powiedział, czy to rzeczywiste zawrócenie jest wystarczające, czy nie³⁵.

To, co pozostaje tutaj niejasne, dotyczy siły i czystości charakteru, z którego pochodzą poszczególne „odruchy” (*Regungen*) woli w świadomości. Poznanie własnego charakteru nigdy nie jest całkiem dokładne i pełne, ale można go

³⁰ [...] *den Blick in die reale Welt eröffnen, welche hinter der Erscheinungen liege*. Tamże, s. 479.

³¹ [...] *als ob das ästhetische Urtheil darauf wartete, was in der theoretischen Betrachtung als wirklich oder thunlich annehme*. Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ *Die Moralität unseres eigenen Verhaltens sei uns gänzlich verborgen*. Tamże.

³⁵ [...] *der Mensch seinen eigenen Willen sieht, und wie er ihn sieht, ihn beurtheilt; nach dem Urtheile aber wiederum den Willen umlenkt; und alsdann sich selber Zeugniß darüber ablegt, ob die wirkliche Umlenkung genüge oder nicht*. Tamże.

częściowo ulepszyć przez to, co Herbart nazywa „samoobserwacją” (*Selbstbeobachtung*).

W dalszym ciągu swych rozważań Herbart stawia następujące pytanie:

Skąd jednak ten przeskok od tylko użyzycznej istocie rozumnej idei wolności do realnej, ponadzmysłowej wolności, w którą koniecznie trzeba uwierzyć, chociaż nie można jej wewnętrznym oglądać?³⁶

Odpowiedź, zdaniem Herbart, leży w tym, że sądy estetyczne nad wolą były chybione. Właśnie stąd – czytamy dalej – bierze się zakłopotanie obecne w pytaniu o interes, który przywiązuje się do idei moralnych. Skoro do podporządkowania się ogólnemu prawodawstwu nie popycha mnie żaden interes, muszę przynajmniej zainteresować się tym, jak to się dzieje³⁷.

Zdaniem Herbart, Kant uzasadnia „powinność kategoryczną” (*kategorische Sollen*) tym, że poza wolą, która jest *afficirt* (pobudzana) przez pożądania zmysłowe, mamy jeszcze ideę czystej woli, woli należącej do świata intelligibilnego i praktycznej dla siebie samej³⁸. Chodzi o to, że Kant – dodaje Herbart – opiera się na swojej własnej, fałszywej filozofii:

Aby chcieć tego, czego powinność zaleca sam rozum istocie rozumnej, która jest zmysłowo pobudzana, potrzeba oczywiście zdolności rozumu do pobudzenia żądz lub upodobania w wypełnianiu obowiązku, a więc przyczynowości, aby określić zmysłowość stosownie do jej zasad³⁹.

Zdaniem Herbart, nie można pojąć, w jaki sposób czysta myśl, która nie ma nic zmysłowego, może zrodzić uczucie żądz lub jej braku. Jeżeli usuniemy rozum i zmysłowość wraz ze stosunkiem przyczynowym między nimi, wówczas – zauważa Herbart – pozostanie nam „czyste upodobanie” (*blosse Wohlgefallen*). Na końcu swych rozważań wokół Kantowskiej nauki o moralności Herbart stwierdza, że mamy tutaj do czynienia z takim uzasadnieniem moralności, jakie zaledwie zostaje z niej wyprowadzone, a już od niej odbiega⁴⁰.

Zaprezentowane powyżej zasadnicze wątki Herbartowskiej krytyki nauki moralnej Kanta potwierdzają – jak sądzę – tezę odnośnie do twórczości Herbart.

³⁶ *Woher aber der Sprung von der, den Vernunftwesen nur geliebten Idee der Freyheit zu der realen übersinnlichen, nothwendigen zu glaubenden, obgleich nicht innerlich anzuschauenden Freyheit?* J. F. Herbart, *Sämtliche Werke...*, dz. cyt., s. 480.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ *Um das zu wollen, wozu die Vernunft allein dem sinnlich-afficirten vernünftigen Wesen das Sollen vorschreibt, dazu gehört freylich ein Vermögen der Vernunft, ein Gefühl der Lust oder der Wohlgefallens an der Erfüllungen der Pflicht einzufliessen, mithin eine Causalität derselben, die Sinnlichkeit ihren Principen gemäss zu bestimmen.* Tamże.

⁴⁰ Tamże.

Postawił ją W. Dilthey, stwierdzając, że Herbart wypracował kierunek myślenia, którego głównymi przedstawicielami byli R. H. Lotze i G. T. Fechner. W przeciwieństwie do myślenia zainicjowanego przez Kanta i Fichtego chodziło tutaj o to, aby wychodząc od różnorodności danych empirycznych, kierować się w stronę prąródła wszystkich rzeczy⁴¹. Jeżeli – przynajmniej częściowo – zgodzimy się z ową tezą, to w jakimś stopniu zrozumiemy pogląd Herbarta na Kantowską naukę moralną. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że Herbart nie musiał w zasadzie dyskutować z poglądami pedagogicznymi Kanta, ponieważ – zgodnie z jego punktem widzenia – przejście z „wyżyn” Kantowskiej filozofii moralnej na płaszczyznę konkretnego działania pedagogicznego było niemożliwe. 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. W pracy Kanta *O pedagogice* widoczna jest tendencja, o której pisze Kranz. Zwraca na to uwagę Sztobryn:

Kranz uważał, że Kant jako pierwszy włączył do filozofii akademickiej refleksję pedagogiczną, nadając tym samym jednej i drugiej nowy impuls, i przygotował grunt pod typową dla romantyzmu dążność połączenia w jedną komplementarnych dążeń, jakimi były idee upraktycznienia filozofii i ufilozoficzenia praktyki, które nurtowały m.in. twórczość Trentowskiego, Libelta, Wrońskiego, Cieszkowskiego⁴².

Tendencja, o której pisze Kranz, widoczna jest także u Herbarta, na co już zwracałem uwagę w niniejszej pracy. Dla Kanta – podobnie jak dla Herbarta – pedagogika miała się stać dyscypliną naukową. Kant pisze, że pedagogika ma być rezultatem przewyciężenia mechanycyzmu w sztuce wychowania⁴³. Herbart pragnął uczynić pedagogikę nie tylko nauką, lecz także nauką filozoficzną. Ale czyż właśnie taka nie była już pedagogika Kanta? Zarówno dla Kanta, jak i dla Herbarta wychowanie było czymś znacznie więcej niż tylko przygotowywaniem do funkcjonowania w jakimś gotowym społeczeństwie. Udzielanie pomocy jednostce, aby starała się wydobyć z siebie człowieka moralnego, mogło być – zdaniem Kanta – realizowane tylko wtedy, kiedy o wychowanie moralne zatroszczono się już bardzo wcześniej, zamiast pozostawiać je tylko księdzu⁴⁴. Chodzi przede wszystkim o to, aby człowiek dostrzegał różnicę między obowiązkiem moralnym a obowiązkiem prawnym. Również dla Herbarta wychowanie to zwłaszcza oparte na trosce o wnętrze człowieka

⁴¹ W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1987, s. 27.

⁴² S. Sztobryn, *Wstęp*, dz. cyt., s. 14.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże.

zachowanie równowagi między *Geselligkeit* a *Zurückgezogenheit*. Człowiek musi uważać, aby nie został porwany przez wir życia społecznego, które – jak pisze autor *Pedagogiki ogólnej* – nie może zdominować wychowania⁴⁵. Wychowanie praktyczne polega według Kanta i Herbarta przede wszystkim na rozwijaniu charakteru moralnego, w którego pojęciu zawarte są pierwiastki intelektualne, etyczne i estetyczne. Dla Herbarta siedzibą charakteru moralnego jest wola i właśnie w woli, nie w wiedzy, tkwi wartość człowieka. Mamy tutaj jednak do czynienia z różnymi ujęciami woli. W pracy *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie*⁴⁶ Herbart pisze, że zadaniem filozofii praktycznej jest głównie troszczenie się o to, aby człowiek wciąż podejmował wysiłki w kierunku napotkania śladu swojego pierwotnego chcenia. Człowieka jako istoty rozumnej, istoty podobnej do Boga – jak podkreśla autor *Ogólnej filozofii praktycznej* – nie zajmują ani natura, ani to, co zewnętrzne, lecz jego wola⁴⁷. Chodzi tutaj o wolę działania zgodnie z ideami praktycznymi, które w końcu okazują się ideami boskimi. W *Psychologii* Herbart pisze o ciągłym umacnianiu się woli poprzez odtrącanie pożądań. Człowiek jest więc tym bardziej wolny, w im większym stopniu odpiera pożądania. Trzeba jednak pamiętać, że nawet w tym przypadku wola nie jest przez Herbarta „intelektualizowana”:

O tym, czy ta siła może się rozwijać w nieskończoność, żadne fakty, które zawsze dają tylko świadectwo o ograniczonej sile, nie są w stanie rozstrzygnąć⁴⁸.

Mamy także u Herbarta do czynienia ze sferą wolicjonalno-uczuciową, czyli *Gemüt*. Duszę, o której w zasadzie nic nie możemy powiedzieć, nazywamy *Gemüt*, gdy odczuwa i pożąda. Jak to jednak możliwe, że dusza, czyli prosta istota, może odczuwać i pożądać? Na czym właściwie polega owo „samozachowanie” (*Selbsterhaltung*) przysługujące jedynie Herbartowskim monadom? W świetle metafizycznych założeń Herbarta jego rozważania nad duszą i sferą umysłu oraz sferą wolicjonalno-uczuciową tracą grunt. Herbart zarzucał 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. Najbardziej przekonującym dowodem na to, że nie udało mu się „urealnici Kanta”, są rozważania tego pierwszego o smaku moralnym. Według Herbarta wola okazuje się dobra wtedy, kiedy jest posłuszna sądowi estetycznemu. Mamy tutaj do czynienia z „wewnętrznym obserwatorem”, który w sądach smaku ocenia, co mu się podoba, a co nie podoba w naszym chceniu. Ów „wewnętrzny obserwator” to po prostu imperatyw moralny. Siła charakteru moralnego oznacza według

⁴⁵ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce...*, dz. cyt.

⁴⁶ J. F. Herbart, *Sämtliche Werke...*, dz. cyt.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, s. 484.

Herbarta, że człowiek wypowiada się przeciw sobie i poddaje cenzurze swój charakter. Chodzi o to, aby w człowieku nieustannie rozwijał się „obserwujący podmiot” (*das betrachtende Subjekt*). Ale załączki tego podmiotu, podobnie jak załączki dobra u Kanta, są już z góry założone. W przeciwnym wypadku dyscyplina (*Zucht*) miałaby charakter niewolniczy, a kierowanie sprowadzałoby się rzeczywiście do tego, co niektórzy herbartyści określali mianem „policji pedagogicznej” (*pädagogische Polizei*). Kant uważał, że człowiek jest jedynym stworzeniem, które powinno być wychowywane. Chodzi o to, aby „[...] nie zbaczał on, wiedziony swymi zwierzęcymi popędami, z drogi swego przeznaczenia – człowieczeństwa”⁴⁹. Herbart pisze, że w dziecku rozwija się najpierw „dzika impulsywność” (*ein wilder Ungestüm*), którą trzeba ujarzmić. Dyscyplinowanie nie oznacza jednak przyzwyczajania do uległości. Wychowawca ma bowiem przeniknąć do wnętrza wychowanka i podkreślić jego „lepsze ja”, aby

[...] na fundamencie przebudzonego głosu sumienia, szacunku dla siebie samego i własnego wyboru osiągnął to, co Herbart nazywa *Charakterstärke der Sittlichkeit*⁵⁰.

Zdaniem Kanta, osiągnięcie równowagi między duszą a ciałem nie czyni jeszcze człowieka moralnym, istota wychowania polega zaś na wyrabianiu moralności, nie kultury. Również dla Herbarta wychowanie nie kończy się na kulturze; chodzi przecież o nieustanne dążenie do osiągnięcia cnoty, która polega na całkowitej zgodności życia wewnętrznego człowieka z ideami praktycznymi. Skoro jednak idee praktyczne są ideami boskimi, cnoty nie można osiągnąć, można się tylko do niej zbliżać. Herbart, dla którego filozofia moralna Kanta nie mogła stanowić impulsu do podjęcia konkretnej działalności wychowawczej, niewiele się różnił od tego ostatniego. Obaj prowadzili swoje rozważania pedagogiczne w kontekście filozoficznym i obaj spotkali się z zarzutami pod tym względem. Kantowi zarzucano, że istnieje sprzeczność między jego filozofią a poglądami pedagogicznymi, Herbarta atakowano za to, że jego pedagogika gubi się w niezrozumiałych wywodach filozoficznych, mówiono także o dwiistości jego pedagogiki⁵¹. Z jednej strony można stwierdzić, że mamy tutaj do czynienia z dwiema odmiennymi pedagogikami, a z drugiej strony da się zauważyć, że pedagogika Kanta i pedagogika Herbarta w jakimś stopniu stykają się ze sobą w pewnych istotnych kwestiach.

⁴⁹ I. Kant, *O pedagogice*, dz. cyt., s. 41.

⁵⁰ A. Murzyn, *Charakter jako jedna z kategorii pedagogiczno-filozoficznych w koncepcji nauczania wychowującego J. F. Herbarta* [w:] W. Korzeniowska, *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna: II konferencja naukowa z cyklu: „Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania”*, Kraków 2001, s. 230.

⁵¹ I. Tretera, *J. F. Herbart a jego...*, dz. cyt.