

Dariusz Stępkowski SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Nota wstępna do przekładu tekstu Johanna Friedricha Herbarta *Dwa wykłady o pedagogice*

Prezentowane tłumaczenie dwóch pierwszych wykładów Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841) powstało na podstawie tekstu opublikowanego w pierwszym z dziewiętnastu tomów edycji pt. *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* (por. Herbart, 1882a). Poniżej zwrócę uwagę na dwie sprawy: po pierwsze, okoliczności prowadzące do spisania wykładów, i po drugie, najważniejszy, moim zdaniem, poruszany w nich problem.

Kontekst biograficzny

W 1800 roku Herbart wrócił ze Szwajcarii, gdzie przez trzy lata pełnił obowiązki guwernera synów rodziny Steigerów: Ludwiga, Karla i Rudolfa. Warto podkreślić, że pod koniec pobytu w kraju Helwetów osobiście poznał Johanna Heinricha Pestalozziego (1746-1827), odwiedzając go kilkakrotnie w szkole w Burgdorfie (por. Asmus, 1968, s. 176-177). Jak się wkrótce okazało, oba te doświadczenia – praca nauczycielska i hospitowanie prowadzonych w nowatorski sposób lekcji – miały zasadniczy wpływ na wykrystalizowanie się własnego stanowiska pedagogicznego Herbarta.

Po powrocie do rodzinnego Oldenburga młody pedagog spędził w nim zaledwie kilka dni. Trwający już od wielu lat konflikt między jego rodzicami: Thomasem Gerhardem (1739-1809) a Luziją Margaretą z d. Schütte (1755-1802), zakończony *notabene* rozwodem w 1801 roku, spowodował, że w popłochu opuścił on miasto (por. Klattenhoff, 2006, s. 19). Spokój i schronienie znalazł w Bremie u swojego serdecznego przyjaciela z lat studiów Johanna Smidta (1773-1857). Spędził tam blisko dwa lata, marząc o karierze pedagogicznej i solidnie się do niej przygotowując.

Błędem nie powinno być przypuszczenie, że osiągnięcie samodzielności życiowej – w tym również niezależności finansowej od rodziców – było w tym okresie jednym z największych pragnień młodego pedagoga. Droga, która miała doprowadzić go do tego celu, było kształcenie. Dość nieoczekiwanie plany te zaczęły się urzeczywistniać wiosną 1802 roku. Przed Wielkanocą tego roku Herbart udał się do Getyngi w charakterze opiekuna i wychowawcy (*Hofmeister*) kilku studentów z zamożnych rodzin szlacheckich. Wykorzystując nadarzącą się sposobność, złożył na tamtejszym Uniwersytecie Georga Augusta prośbę o dopuszczenie do egzaminu doktorskiego na wydziale filozoficznym. Jego pismo zostało przyjęte i 15 października 1802 roku odbył się w obecności profesorów tego wydziału egzamin wewnętrzny. Młody oldenburczyk zdał go we wspaniałym stylu i ze znakomitą oceną. Była to jednak dopiero pierwsza część

procedury. Drugą stanowiła obrona (*Disputation*), która musiała się odbyć nie tylko publicznie, lecz także w języku łacińskim. Wyznaczono ją na 22 października 1802 roku.

Zachęcony sukcesem w czasie pierwszego egzaminu, Herbart dodatkowo złożył prośbę o przeprowadzenie kolokwium habilitacyjnego (*disputatio pro loco et venia legendi*). Uzyskanie tego stopnia dawało mu możliwość zdobycia na tamtejszym uniwersytecie stanowiska docenta (*Privatdozent*). Kolokwium, podobnie jak obrona, miało charakter publiczny i odbywało się po łacinie. Jego przedmiotem mogły być albo tezy przygotowane przez kandydata, albo publikacja książkowa, która tak czy inaczej stanowiła *conditio sine qua non* procedury habilitacyjnej. W drodze wyjątku komisja pozwoliła Herbartowi przystąpić do kolokwium bez posiadania pracy habilitacyjnej, jednak pod warunkiem, że dostarczy ją najpóźniej do końca semestru, tj. do Wielkanocy 1803 roku (por. Asmus, 1968, s. 205).

Zgodnie z wyznaczonym terminem obrona doktoratu odbyła się tydzień po egzaminie wewnętrznym. W jej trakcie kandydat musiał przedstawić dziesięć tez obejmujących cały zakres filozofii i odpowiedzieć na pytania zadane przez prowadzącego przewod lub zgłoszone z sali. Autor współczesnej biografii Herberta Walter Asmus stwierdza: „Na podstawie tez widać, że Herbart osiągnął całkowitą jasność odnośnie do podstaw swojej filozofii i dojrzałe akcentował odmienną swojego stanowiska względem filozofii transcendentalnej” (Asmus, 1968, s. 206). Tezy te w przekładzie na język polski brzmią następująco:

- „1. Filozofia jest usiłowaniem znalezienia w naszych myślach koniecznych zależności.
2. Metafizyka jest zestawieniem wszystkich badań, które w jakikolwiek sposób ujmują w naszym myśleniu ostateczną przyczynę (*ultimum*).
3. Metafizyka, aby nie mówić: filozofia, nie będzie nigdy w stanie osiągnąć absolutnej jedności.
4. Jak do tej pory wątpliwa jest możliwość uzyskania wszystkich prawd metafizycznych z jednej i jedynej zasady. Lecz gdyby nawet to się udało, to metoda takiej nauki, choć najlepsza, nie będzie ani jedyna, ani samowystarczalna, a ponadto nie będzie przydatna w nauczaniu, gdzie konieczne jest postępowanie od początku.
5. Możliwe jest dowiedzenie zasady racji dostatecznej. Podstawa tego dowodu tkwi w tym, aby rzecz ulegającą zmianie osądzać nieustannie jako jedną i tę samą.
6. Nie należy domagać się racji dostatecznej dla rzeczy, które istnieją (*sunt*), dlatego istnieją i takimi pozostają. Choć bowiem można by sobie wyobrazić, że ich nie ma (*non esse*) lub znajdują się w innym stanie, jednak będzie to tożsame z możliwością utraty przez nie swej bytowości (*contingentia*).
7. Nie istnieje tak zwana *transcendentalna* wolność woli.
8. Przy konstruowaniu etyki wolność transcendentalna nie jest wymagana.
9. Choćby nawet wolność transcendentalna istniała, nie możemy jej sobie uświadomić. W przeciwieństwie do tego wolność, której świadomość mamy (*conscii*) przy wyborze dobra lub zła, nie ma nic wspólnego z tamtym mitem filozofów (*mythos philosophorum*).
10. Prawo natury, które można by oddzielić od etyki i polityki, choć stanowi samo w sobie zwartą i uporządkowaną dyscyplinę [wiedzy], nie istnieje” (Herbart 1882b; tłumaczenie własne - D.S.).

Kolokwium habilitacyjne odbyło się następnego dnia, tj. 23 października 1802 roku. Tym razem Herbart przedstawił dwanaście tez, które można podzielić na dwa zakresy: filozoficzny i pedagogiczny¹. W pierwszym z nich młody doktor dowodził niemożności przeprowadzenia w pełni racjonalnego dowodu na istnienie Istoty Najwyższej i rozprawiał się z błędami filozofii transcendentalnej. Trzy ostatnie traktowały o problemach wychowania i kształcenia. Poniżej prezentuję w całości i w polskim tłumaczeniu wspomnianą listę:

- „1. Tytuł (*praedicatum*) absolutnej konieczności, który w teologii zazwyczaj przypisuje się Istocie Najwyższej, jest sam w sobie sprzeczny.
2. Najwyższy stopień realności bytowej, jakiego używa się przy wyjaśnianiu najdoskonalszej natury istoty Boskiej, jest pozbawiony sensu.
3. Chociaż prawdziwa religia (*vera religio*) wzmaga w nas uznanie dla najwyższego prawa etycznego i pobudza skłonność naszej duszy do cnoty, to jednak ich nie uzasadnia.
4. Dopiero gdy odrzuci się wszelki idealizm transcendentalny, powstanie na nowo teologia naturalna (*physicotheologia*). Jej wiedza [odnośnie do poznania Boga] musi nam wystarczyć.
5. To, że z naszego umysłu (*e mente*) nie możemy pozbyć się przedstawień czasu i przestrzeni, nie dowodzi jeszcze, że są one nam wrodzone. Błąd kryjący się w tej części systemu Kantowskiego powoduje jego całkowitą negację.
6. Bezpośredni ogląd intelektualny (*intuitio intellectualis*) nie istnieje.
7. Jeśliby przedstawiono sobie w czystej postaci (*nude*) „ja”, za którego pomocą każdy człowiek oznacza swoje sumienie (*conscientia*), wówczas popadnie się w trudną do przewyżczenia sprzeczność. Niemniej jednak trzeba ją rozwiązać do końca; nie wolno jej transponować z jednego problemu na drugi. Filozofia nie może zbliżyć się do właściwego rozwiązania inaczej, jak tylko przez obalenie podstaw idealizmu.
8. Żadna teoria ogólna nie jest w stanie określić bezwzględnie najlepszej formy współżycia społecznego (*forma rei publicae*).
9. Nie jest możliwe dalsze przekazywanie (*traditio*) ogólnej teorii kar.
10. Pedagogika (*ars paedagogica*) nie opiera się wyłącznie na doświadczeniu.
11. W edukacji dzieci największą siłą kształcenia mają poezja i matematyka.
12. Nauczanie dzieci powinno się rozpoczynać od lektury *Odysei* Homera, której nie może poprzedzać żadną książką prozą ani chrestomatiami” (Herbart, 1882c; tłumaczenie własne – D.S.).

Książka ukazała się w wydawnictwie Röwer w Getyndze jeszcze w październiku 1802 roku (por. Asmus, 1968, s. 209). Dotyczyła ona – podobnie jak pierwszy artykuł opublikowany w styczniu tego samego roku – metody Pestalozziego. Bezpośrednią inspiracją do powstania obu prac była wydana w 1801 roku słynna praca szwajcarskiego reformatora szkolnictwa pt. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*.

W *Zbadanym i naukowo wywiedzionym abecadle poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*) Herbart w nowatorski sposób odczytał i prze-

¹ Na tej podstawie trudno zgodzić się z obiegowym sądem, że habilitacja Herbart jest pierwszą w dziejach habilitacją z pedagogiki.

tworzył Pestalozziańską koncepcję upraszczania oglądu przez rozkład na podstawowe czynniki, wprowadzając do niej ponadto elementy nauczania wychowującego.

W taki sposób – pisze Asmus – „Herbart zdobył niejako szturmem katedrę filozofii na najlepszym uniwersytecie w ówczesnych Niemczech” (Asmus, 1968, s. 216). Aby u początku swojej działalności akademickiej uniknąć niezręcznych sytuacji i ewentualnych konfliktów ze znakomitymi i utytułowanymi kolegami, młody docent w semestrze zimowym 1802/1803 objął prowadzenie wykładu pt. *Pedagogika według dyktatów z dodatkiem jednej godziny konwersatorium* (por. Asmus, 1968, s. 218). Wykład ten odbywał się cyklicznie w semestrze zimowym przez wszystkie lata pobytu Herbartu w Getyndze, to jest do 1809 roku.

Wspomniane w tytule zajęć dyktaty Herbart zaczął podawać najprawdopodobniej od drugiego spotkania. W bibliotece Uniwersytetu w Królewcu zachował się manuskrypt opatrzony tytułem *Diktate zur Pädagogik (Dyktaty z pedagogiki)*, który po raz pierwszy opublikowano w 1913 roku w pierwszym tomie wyboru pism pedagogicznych pt. *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften* (Herbart, 1913a). W uwagach poprzedzających tekst Herbartu redaktorzy Otto Willmann i Theodor Fritsch stwierdzają m.in.:

„W początkowym okresie swojej działalności akademickiej Herbart niewątpliwie podawał swoim studentom notatki; później najprawdopodobniej tego już zaniechał. Czy odnaleziony manuskrypt pochodzi z semestru zimowego 1802/1803, czy z późniejszego okresu? Po dokładnym sprawdzeniu nie ulega najmniejszej wątpliwości, że Herbart posługiwał się nim w pierwszym semestrze swojej działalności pedagogicznej w Getyndze. [...] Powody, które pozwalają przypuszczać, że dyktaty pochodzą z semestru zimowego 1802/1803, są następujące: do ich sporządzenia użyto tego samego papieru co pierwszych [dwóch] wykładów. Posiadają ten sam znak wodny i sposób łamania. Dalej, w drugim wykładzie na marginesie zdania «tym przedmiotem jest człowiek» znajduje się wskazówka: «Do tego odnosi się w dyktacie 2)». Jednak pod wskazanym drugim punktem omówiono w dyktacie związek wychowania z innymi sprawami ludzkimi” (Willmann, Fritsch, 1913, s. 115-116).

Wskazana niespójność między dyktatami a tekstem *Dwóch wykładów o pedagogice* pozwala przypuszczać, że Herbart swoje wystąpienie *in extenso* spisał tylko dwa razy. Później ograniczył się najprawdopodobniej tylko do przygotowywania notatek dla studentów w formie pisemnej.

Wskazana jedna godzina konwersatorium odbywała się w prywatnym mieszkaniu Herbartu, który po objęciu obowiązków docenta zamieszkał w domu protestanckiego duchownego – pastora Johanna Friedricha Krietscha (1756-1818) (por. Asmus, 1968, s. 198).

Między teorią a praktyką, czyli o takcie pedagogicznym

Tekst dwóch pierwszych wykładów wygłoszonych przez Herbartu w Getyndze na początku semestru zimowego 1802/1803 jest niedającym się przecenić dokumentem świadczącym o zmianach dokonujących się w pedagogice na przełomie XVIII i XIX wieku. W porównaniu z innymi dyscyplinami akademickimi pedagogika wciąż znajdowała się na początku drogi do niezależności. Warto przypomnieć, że pierwsza w Niemczech katedra tej dziedziny wiedzy powstała w 1780 roku na Uniwersytecie w Halle. Na założonym w 1737 roku, a więc stosunkowo młodym, Uniwersytecie Getyńskim prym wiodły nauki przyrodnicze (por. Asmus, 1968, s. 193-194; s. 216-218). Pedagogikę wykładano na wydziale filozoficznym stosunkowo krótko (por. Asmus, 1968, s. 218).

W tym kontekście zaskakujący jest punkt, z którego wychodzi Herbart w swoim pierwszym wykładzie. Nie jest to ani pochwała nowej dyscypliny wiedzy, ani jej definicja, ani też historia, lecz skierowana do studentów zachęta, aby po prostu przypomnieli sobie swoje własne wychowanie. Na tej podstawie młody docent wprowadza pierwsze rozróżnienie: między pedagogiką jako teorią (nauką) a pedagogiką jako praktyką (*praxis*), następnie zadaje aktualne również dzisiaj pytanie, jakie znaczenie ma nauka o wychowaniu dla praktycznej działalności pedagogicznej, i odwrotnie, jaki wpływ może lub powinna wywierać *praxis* na wiedzę o niej (por. Benner, 1993, s. 31).

Aby odpowiedzieć na to w gruncie rzeczy jedno, choć złożone pytanie, konieczne jest dokładne przesledzenie toku myślenia Herbart. Początkujący wykładowca, wychodząc od podstawowej relacji: teoria – praktyka, w każdym z terminów wyodrębni po dwie możliwości. O pedagogice jako teorii mówi się jego zdaniem, mając na myśli albo naukę, albo sztukę wychowania. Aby lepiej ukazać ten podział, Herbart zwraca się do swoich słuchaczy z następującym wezwaniem:

„Odróżnijcie najpierw pedagogikę jako naukę od sztuki wychowania. Co stanowi treść każdej nauki? Odpowiemy, że zawiera ona porządek twierdzeń tworzących myślową jedność, która wynika w miarę możliwości sama z siebie jak następstwo z przyczyny, czy jak zasada z pryncypium. Czym jest natomiast sztuka? To suma umiejętności, które po połączeniu ze sobą realizują określony cel”.

Następnie stara się odpowiednio zróżnicować rodzaje pedagogicznej praktyki. Podobnie jak o teorii, również o praktycznym działaniu pedagogicznym mówi się w dwóch sensach: po pierwsze, jako „czyste” *praxis* – za negatywny wzór podaje tu Herbart nauczyciela rutyniarza, który nie zastanawia się nad tym, co robi – i po drugie, jako praktyce poddawanej pewnej formie refleksji.

Zdaniem Dietricha Bennera, współczesnego znawcy pedagogiki Herbart, przedstawione rozróżnienia – teoria jako nauka bądź sztuka i praktyka w formie „czystej” lub refleksyjnej – prezentują cztery modele myślenia pedagogicznego, które młody docent analizuje w czasie swojego pierwszego wykładu (por. Benner, 1993, s. 32). Odrębność tych modeli staje się wyraźniejsza wtedy, gdy odniesiemy je do wyjściowej kwestii, czyli: „W jaki sposób nauka może się przyczynić do polepszenia praktyki i *vice versa*: jak udana praktyka staje się źródłem poznania dla nauki?” (Benner, 1993, s. 32).

Dwa pierwsze modele z góry wykluczają możliwość czy potrzebę zapośredniczenia między teorią a praktyką. Pierwszy z nich polega na „uczeniu się w praktycznym kręgu własnego doświadczenia” (Benner, 1993, s. 41) i można go określić modelem jedności myślenia i działania (por. Benner, 1993, s. 35). Ten sposób postępowania opiera się na założeniu, że namysł w wychowaniu jest niepotrzebny. Działanie pedagogiczne stanowi bowiem bezpośrednią aplikację sprawdzonych (tj. zweryfikowanych przez własne doświadczenie, które Herbart określa mianem „bylejakości”) metod postępowania. Jedyny czynnik, który się zmienia, stanowią wychowankowie; jedni dorastają i odchodzą, ale pojawiają się inni – i tak się dzieje nieustannie.

Do całkowitego usunięcia potrzeby zapośredniczenia między teorią a praktyką dochodzi również w drugim modelu. Jego podstawą jest myślenie kierujące się konstrukcją kręgu hermeneutycznego (por. Benner, 1993, s. 35). Zdaniem Bennera wskazuje na to krótka uwaga Herbart:

„Każdy naród ma swój horyzont narodowy, a idąc dalej – każdy wiek ma swój horyzont czasowy, w którym zawiera się każdy pedagog w taki sam sposób, jak inni ludzie wraz ze swoimi ideaми, pomysłami, próbami i wynikającymi z nich doświadczeniami. Inne czasy będą doświadczać czegoś innego, gdyż będą robić coś innego”.

Co prawda wychowawca działający zgodnie z tym modelem dysponuje nieco szerszym rozumieniem swoich zadań, głównie dzięki refleksji historyczno-społecznej nad wcześniejszymi formami wychowania, jednak ta relatywizacja (łac. *relatio* – związek, zależność) nie wyprowadza go poza tak czy inaczej dane doświadczenie. Co więcej, niekiedy sugeruje, że wszystko już kiedyś było. W nawiązaniu do słów Immanuela Kanta (1724-1804), jest to błędne pojęcie wychowania. Zdaniem bowiem mędrca z Królewca:

„Prawidłowe pojęcie wychowania może powstać tylko w ten sposób, że jedno pokolenie przekazuje swe doświadczenie i wiedzę następnemu, a to znowu doda coś od siebie i to przekaże potomnym” (Kant, 1999, s. 46).

W kontekście tej perspektywy pojawia się pytanie: w jaki sposób może powstać coś nowego, czego jeszcze nie było w historii? Model kręgu hermeneutycznego nie jest w stanie dać na to odpowiedzi.

W dwóch kolejnych modelach problem zapośredniczenia jest centralną kwestią. Oba proponują odmienne rozwiązania.

Trzeci w kolejności omawiania model jest ściśle związany z nowożytnym przełomem w uprawianiu wiedzy. Tłem, na którym trzeba go odczytywać, jest ekspansja nauk przyrodniczych i „proces postępującego unaukowania wszystkich obszarów życia” (Benner, 1993, s. 51). Jego cechą charakterystyczną jest hołdowanie ideałowi wiedzy technologicznej. Na możliwość takiego podejścia do pedagogiki wskazuje Herbart we fragmencie wprowadzającym termin taktu pedagogicznego. Młody docent pedagogiki przeciwstawia go pewnemu poczuciu doskonałości, a nawet pychy. Stwierdza następująco:

„Jest on [takt pedagogiczny – dop. D.S.] spontaniczną oceną i decyzją, które [...] nie pozwalają [...] na przechwalanie się, że wiadomo, jak *powinna* wyglądać doskonale urzeczywistniona teoria trafiająca z pełną konsekwencją i jasną świadomością reguł w realne potrzeby pojedynczego przypadku. [...] roztropności i umiejętności doskonałego stosowania twierdzeń naukowych można by się domagać tylko od istoty nadludzkiej...”

Napiętnowanie owego przechwalania, które zdaniem Bennera jednoznacznie odnosi się do technologicznego podejścia do wiedzy naukowej (por. Benner, 1993, s. 35), burzy dość powszechnie pokutujący stereotyp, zgodnie z którym Herbartu ukazuje się jako entuzjastę instrumentalnego wykorzystania wiedzy naukowej i prekursora pozytywizmu (por. Nawroczyński, 1967, s. XXXI-XXXVI).

Jak podkreśla Benner, dla Herbartu „zależność między teorią a *praxis* ma charakter hipotetyczny” (Benner, 1993, s. 36). Co to oznacza, wyjaśnia się w czwartym modelu, który berliński filozof wychowania określa mianem praktycznego eksperymentu pedagogicznego (por. Benner, 1993, s. 32).

Wprowadzając takt pedagogiczny jako człon pośredni między teorią a praktyką, Herbart nie traktuje go jako struktury dedukcyjnej, którą posługują się nowożytne nauki przyrodnicze za przykładem matematyki. Warto przypomnieć, że hipotetyczność polega w nich na konstruowaniu apriorycznych modeli teoretycznych, które są następnie weryfikowane za pomocą eksperymentów i doświadczeń naukowych. Rezultatem tej procedury są prawidła umożliwiające podporządkowanie badanych zjawisk celom wskazanym przez badających. Dobitnym świadectwem tego, że Herbart odrzuca technologiczno-instrumentalne podejście do wychowania, jest fragment pochodzący z jego *Pedagogiki ogólnej*, gdzie mówi m.in.:

„Gdyby ci, którzy by wychowanie tak radzi budować na samym tylko doświadczeniu [naukowym – dop. D.S.], zechcieli uważnie zastanowić się nad innymi naukami doświadczalnymi; gdyby raczyli sięgnąć do fizyki, chemii, czego potrzeba,

aby choć jedno prawo w sferze doświadczalnej ustanowić w sposób dostateczny! Doświadczyliby tam, że z jednego doświadczenia niczego nie można się nauczyć, a z rozproszonych spostrzeżeń jeszcze mniej; że trzeba to samo doświadczenie dwadzieścia razy z dwudziestoma modyfikacjami powtórzyć, zanim ono wyda rezultat, który jeszcze teorie przeciwne na swój sposób będą interpretowały. Doświadczaliby tam, że nie można mówić o nowej prawdzie, dopóki eksperyment nie został ukończony dopóki przede wszystkim nie zostały dokładnie zbadane i ocenione różnice. Różnicami eksperymentów pedagogicznych są błędy wychowanka w wieku dojrzałym. A zatem czas trwania chociażby jednego z tych eksperymentów obejmuje przynajmniej połowę życia ludzkiego! Kiedyż jest się doświadczonym wychowawcą? Z ilu doświadczeń i z jakimi modyfikacjami składa się doświadczenie każdego wychowawcy?" (Herbart, 2007, s. 20).

To był główny powód, dla którego urodzony w Oldenburgu filozof i pedagog przez całe życie konsekwentnie sprzeciwiał się wpływowi idealizmu na pedagogikę. W tej samej pracy pisze on na ten temat następująco:

„[...] indywidualność można tylko ująć, lecz nie wysnuć dedukcyjnie z założeń apriorycznych. Konstrukcja zatem wychowanka *a priori* jest wyrażeniem niesłusznym i pojęciem czczym" (Herbart, 2007, s. 23).

Młody profesor z Getyngi postuluje w swoim wykładzie, aby w „miejsce, które jako puste pozostawiła teoria”, wprowadzić takt pedagogiczny. W ten sposób opowiada się za wychowaniem rozumianym jako spotkanie, w którym najważniejszą rolę odgrywają relacje interpersonalne. To właśnie czyni niezbędnym takt pedagogiczny, który – jak już zacytowano – jest „spontaniczną oceną i decyzją” w sprawie tego, co ma uczynić wychowawca w konkretnej sytuacji.

Opanowanie nauki (wiedzy teoretycznej) traktującej o wychowaniu jest zdaniem Herbartu nieodzownym warunkiem ukształtowania w sobie taktu pedagogicznego. Jednak jedynym miejscem, w którym on się – czy tego chcemy, czy nie – formuje, jest pedagogiczna *praxis*. Stąd od początku swojej działalności dydaktycznej Herbart niezwykle przywiązywał wagę do zdobywania przez kandydatów na nauczycieli umiejętności praktycznych. Temu celowi miała służyć szkoła ćwiczeń, którą planował założyć już w Getyndze. Jednak jego marzenie zrealizowało się dopiero w Królewcu, gdzie w 1809 roku objął Kantowską katedrę filozofii.

Przedstawione przez Herbartu rozwiązanie problemu zapośredniczenia między teorią a praktyką opiera się zdaniem Bennera „na podwójnej różnicy praktycznej lub pedagogicznej” (Benner, 1993, s. 39). Filozof wychowania z Berlina wyjaśnia ją następująco:

„Nie należy bezpośrednio weryfikować teorii pedagogicznej za pomocą *praxis* ani tej ostatniej legitymizować przez teorię” (Benner, 1993, s. 39).

W świetle tego zarówno przejście z teorii do praktyki (pierwsza różnica pedagogiczna), jak i z praktyki do teorii (druga różnica pedagogiczna) nigdy nie odbywa się bezpośrednio (linearnie), lecz zawsze za pośrednictwem taktu pedagogicznego. Tak więc każda z tych trzech sfer – teoria, praktyka i takt pedagogiczny – ma swoją własną logikę, którą przed przystąpieniem do dzieła wychowania trzeba poznać, a udzielając się już w nim, ciągle sobie to uświadamiać i wyciągać odpowiednie wnioski. To właśnie jest powodem, dla którego Herbart swoją *Pedagogikę ogólną* rozpoczyna zdaniem:

„Cel, do którego zmierzamy wychowując i żądając wychowania, zależy od sposobu patrzenia, z jakim przystępujemy do rzeczy” (Herbart, 2007, s. 17).

Niemiecki myśliciel wyraża w nim przekonanie, że kształtowanie horyzontu myślowego nauczyciela i wychowawcy musi mieć priorytetowe znaczenie, gdyż tylko w ten sposób można stopniowo udoskonalać samo wychowanie.

Bibliografia²

- Asmus W. (1968). *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*. T. 1: *Der Denker (1776-1809)*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Herbart J.F. (1882a). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 317-330). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1882b). *Theses, quas pro summis in philosophia honoribus consequendis die XXII Octobris publicae defendet J.F. Herbart*, W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 315). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1882c). *Theses, quas pro loco in philosophorum ordine rite obtinendo die XXIII Octobris publicae defendet J.F. Herbart*, W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 316). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1913a). *Diktate zur Pädagogik*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 129-175). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.
- Herbart J.F. (1913b). *Geneuere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 175-210). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.
- Herbart J.F. (1964). *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*. W: tegoż. *Pädagogische Schriften* (s. 121-131). Düsseldorf und München: Küpper.
- Herbart J.F. (1967). *Zarys wykładów pedagogicznych*. Tłum. B. Nawroczyński. W: tegoż. *Pisma pedagogiczne* (s. 23-182). Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajás.
- Klattenhoff K. (2006). *Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806*. W: K. Klattenhoff, K. Prange. *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik“* (s. 9-26). Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nawroczyński B. (1967). *Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga*. W: J.F. Herbart. *Pisma pedagogiczne* (s. XI-LXXIV). Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Stępkowski D. (2007). *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3, s. 149-172.
- Willmann O., Fritzschn Th. (1913). *Vorbemerkungen*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 113-116). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.

² Wykaz odnosi się do literatury cytowanej zarówno w nocie wstępnej, jak i przypisach dołączonych do przetłumaczonego tekstu.