

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Dlaczego konieczna jest filozoficzna pedagogika ogólna. Rozważania w kontekście eseju J.F. Herbarta *O ciemnej stronie pedagogiki*

Summary

WHY PHILOSOPHICAL GENERAL PEDAGOGY IS NECESSARY. REFLECTIONS IN THE CONTEXT OF J.F. HERBART'S ESSAY *ON THE DARK SIDE OF PEDAGOGY*

The author of the paper tries to show that general pedagogy has its philosophical distinction, e.g., comparing to philosophy of education. Johann Friedrich Herbart's essay *On the Dark Side of Pedagogy* is an important point of reference in the analysis. Starting from the essay, the author justifies the necessity of an approach to general pedagogy with its most important goal, i.e., defining the basic pedagogical thought. The thought is "basic" as it combines theoretical and practical knowledge on education and has to be defined over and over again, and not because without it education cannot be imagined. The history of philosophy is full of evidence that education can be "deduced" even from the theories that have nothing in common with education.

Key words: general pedagogy, philosophy of education, autonomy, basic pedagogical thought.

red. Paulina Marchlik

Impulsu do powstania tego tekstu dostarczyła mi refleksja wywołana przez dyskusję na temat związków między pedagogiką i filozofią. Pomimo kryzysu uczoności humanistycznej we współczesnym życiu akademickim sprawa ta budzi, głównie wśród pedagogów, dość szerokie zainteresowanie. Z naciskiem należy podkreślić, że w dyskusji tej do wyjątków należą głosy odwołujące się *expressis*

verbis do filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, mimo że filozoficzny rodowód tej ostatniej nie podlega najmniejszej wątpliwości (Kunowski 1993: 35–36; Hessen 1997: 75–76; Gnitecki 2007: 26–43; Hejnicka-Bezwińska 2008: 108–110; Śliwerski 2012: 17–19). Skala stanowisk zajmowanych odnośnie do tej – pozornie tylko wydawać by się mogło – partykularnej kwestii rozciąga się od utożsamiania filozofii wychowania z pedagogiką ogólną (Jakubiak, Leppert 2003: 238–239) do traktowania ich jako całkowicie nieprzystających do siebie i heterogenicznych rodzajów wiedzy o wychowaniu (Folkierska 2011: 133). Gdyby te dwa ujęcia przedstawić jako punkty i przeprowadzić między nimi linię prostą, to powstałoby *continuum*, na którym dałoby się rozmieścić koncepcje autorów poszukujących rozwiązania omawianego problemu na drodze konsensusu. Niezależnie jednak od tego, czy wykaz nazwisk takich autorów byłby długi czy krótki, świadczy on, moim zdaniem, o tym, że problem filozoficzności pedagogiki ogólnej nie stracił nic na aktualności i czeka na swoje rozwiązanie. Powodów tego nie należy jednak doszukiwać się w niekompetencji filozoficznej pedagogów, w ich naiwności przy transponowaniu teorii filozoficznych na teren edukacji, czy w zwyczajnym niedostatku komunikacji z „prawdziwymi” filozofami (Sosnowska 2009: 9), lecz w dwoistości zadania zleconego do wykonania pedagogice ogólnej.

Wspomniane zadanie nie jest bynajmniej nowe. Wprost przeciwnie, zostało sformułowane przez jej „pomysłodawcę” – Johanna F. Herbarta na początku istnienia pedagogiki ogólnej jako samodzielnej nauki o kształceniu i wychowaniu. W niniejszym artykule stawiam sobie za cel nie tylko przywrócenie pamięci o tym zapomnianym zadaniu, lecz również zaproponuję ponowne odczytanie go w świetle kategorii formy, która moim zdaniem celnie je doprecyzowuje. Punktem odniesienia moich rozważań będzie esej Herbarta o intrygującym tytule *O ciemnej stronie pedagogiki (Über die dunkle Seite der Pädagogik)*. Na jego podstawie postaram się wykazać filozoficzną odrębność pedagogiki ogólnej od filozofii wychowania.

Niezrealizowane zadanie

W wydanej po raz pierwszy w 1806 r. *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Herbart zamieścił wskazanie, które z perspektywy dwóch stuleci może być traktowane jako jego testament pedagogiczny: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia [podkr.

D.S.] i wypielegnowała samodzielną myśl [podkr. D.S.]” (Herbart 2007: 22). Pierwsze z wymienionych dwóch zadań rozumie się niemalże samo przez się z tej chociażby racji, że ustabilizowana nomenklatura naukowa świadczy o dojrzałości danej dyscypliny wiedzy i działa integrująco na autorów ją uprawiających. Drugie zadanie nie jest już takie oczywiste. Jednak zgodnie ze słowami zanotowanymi nieco dalej przez Herbarta (2007: 22), pedagogika ogólna tylko wówczas obroni się przed uzurpacjami ze strony innych dyscyplin nauki, mówiąc inaczej: osiągnie samodzielność i autonomiczność, gdy skoncentruje się na swoim *proprium*¹.

Mimo upływu z górą dwóch wieków od momentu wydania *Pedagogiki ogólnej* zawarty w niej duchowy testament twórcy terminu „pedagogika ogólna” (Bellmann, Müller 2012: 32) ciągle czeka na wypełnienie. Dotyczy to zwłaszcza drugiego z wymienionych zadań, które wzbudza wspólnie sporo kontrowersji. W tej właśnie kwestii kilkanaście lat temu zabrał głos austriacki pedagog Marian Heitger (2003). Stwierdził on, że w (po)nowoczesnej nauce o wychowaniu „zapanowało dziwne zapomnienie podstaw, na których ona się opiera i w odniesieniu do których musi ona też legitymizować siebie samą” (Heitger 2003: 9). Wraz z Dietrichem Bennerem można dodać, że pedagodzy ogólni przestali poszukiwać „podstawowej myśli pedagogicznej” (Benner 2015: 11). Ta niewątpliwie autodestrukcyjna rezygnacja wynika przede wszystkim z trudności towarzyszących realizacji testamentu Herbarta. Postulowanej bowiem przez niego samodzielnej myśli „należy się atrybut ogólności w podwójnym sensie. Po pierwsze, owa myśl musi być istotna dla wszystkich obszarów pedagogicznej *praxis*, po drugie, powinna zdobyć uznanie we wszystkich subdyscyplinach naukowej wiedzy o wychowaniu i dziedzinach badawczych z nią związanych” (Benner 2015: 11). W tym kontekście misją pedagogiki ogólnej staje się „[p]rzy-pominanie tego, co rozumie się przez pojęcie podstawowej myśli pedagogicznej” (Benner 2015: 15). Poniżej wyjaśnię sens tego pojęcia, odwołując się do innej współczesnej kategorii – forma, którą niedawno wprowadził do dyskursu pedagogicznego Klaus Prange.

Forma jako zwornik pedagogiki i filozofii

Zdaniem wspomnianego tu już Prangego: „Forma jest wspólnym tematem filozofii i pedagogiki. Jest tym, dzięki czemu filozofia – wyraźnie bądź niewy-

¹ *Proprium* – łac. to, co charakterystyczne, istotne, specyficzne, wyłączone, specjalne.

rażnie – jest pedagogiczna, a pedagogika – również wyraźnie bądź niewyraźnie – filozoficzna” (Prange 2004: 394). Wyjaśniając przyczynę tego, omawiany autor stwierdza: „Ta wspólna płaszczyzna (*Gemeinsamkeit*) ma swoje korzenie zarówno historyczne, jak i merytoryczne. W początkach i rodowodzie refleksji filozoficznej uobecnia się bowiem wymiar pedagogiczny, natomiast w początkach i rodowodzie refleksji pedagogicznej – wymiar filozoficzny. To [dzielone wspólnie – przyp. D.S.] pochodzenie nie jest jednak czymś po prostu minionym, co można dzisiaj tylko raz jeszcze opowiedzieć, lecz wyznacza nieusuwalny początek i podstawę, które dzielą ze sobą filozofia i pedagogika również wtedy, gdy wydają się nic już nie wiedzieć o sobie nawzajem i przebywają w odległych, należących tylko do nich prowincjach akademickich” (Prange 2004: 394–395). Wskazane powinowactwo filozofii i pedagogiki zasada się na wciąż dość mgliście opisanej kategorii formy. Czym właściwie jest ta forma?

Wyjaśnienia Prangego przebiegają w dwóch liniach. Pierwszą z nich tworzą analizy obecności formy w nowożytnych typach działania pedagogicznego (Prange, Strobel-Eisele 2006), w tym w koncepcji wychowania moralnego Herbarta (Prange 2005a: 137–163). Drugą linię można by określić mianem systematycznej rekonstrukcji formy. Na niej skupię teraz swoją uwagę.

Zdaniem Prangego zrozumienie zasadniczej kwestii filozoficzno-pedagogicznej, która wiąże się z terminem „forma”, zależy od uwzględnienia dwóch przesłanek. O pierwszej z nich omawiany autor pisze w następujących słowach: „«Forma» wraz z swoimi derywatami, modyfikacjami i ekwiwalentami należy do podstawowych pojęć myślenia europejskiego” (Prange 2004: 393). Wskutek tego nie da się jej w ogóle oddzielić od namysłu filozoficznego, którego kolebką jest kontynent europejski. „Nawet tam, gdzie brakuje wyraźnego ujęcia formy lub gdzie zgłasza się zastrzeżenia wobec «formalizmu», niemożnością jest poradzenie sobie bez jej rozumienia” (Prange 2004: 393). Moim zdaniem z tego stwierdzenia wynika, że badanie formy musi dokonywać się w strukturze kręgu hermeneutycznego, w której przedrozumienie warunkuje prawidłową identyfikację analizowanej kategorii.

Druga przesłanka przyświecająca rozważaniom Prangego wiąże się ściśle z poprzednią i wskazuje, że dotarcie do czystej formy (formy *per se*) jest z gruntu niemożliwe. Innymi słowy, z formą można wejść w kontakt poznawczy tylko w postaci „ucieleśnionej”, to znaczy przez analizę śladów jej obecności. Postępując drogą rekonstrukcji historycznej, Prange wyodrębnia trzy stopnie uświadomienia problematyki formy w dziejach europejskiego myślenia filozoficznego i pedagogicznego. Warto je przedstawić choćby w skrócie. Autor analizowanego tekstu pisze, że pierwszy stopień obejmuje werbalizację i systematyzację

refleksji na temat formy, które zawdzięczamy myśli greckiej; drugi dotyczy indywidualizacji formy, której początki sięgają chrześcijańskiego doświadczenia niepowtarzalności duszy ludzkiej; ostatni stopień to proces rozwijania metod badawczych i temporalizacji formy, w którym uczenie się skoncentrowało na sobie całą uwagę pedagogiki (Prange 2004: 395–408).

W dotychczasowych rozważaniach zakładałem, nie wypowiadając tego otwarcie, że pochodzące od Herbartu wyrażenie „samodzielna myśl” jest tożsame z Bennerowską podstawową myślą pedagogiczną i oznacza tyle samo co termin „forma” u Prangego. W kolejnym podrozdziale na podstawie tekstu Herbartu *O ciemnej stronie pedagogiki* postaram się wykazać słuszność mojej supozycji.

Jasność i ciemność w pedagogice ogólnej

Przedstawiona przez Herbartu w 1806 r. koncepcja pedagogiki ogólnej od samego początku napotykała na zarzuty niejasności, a nawet mroczności. Herbart nie lekcewał tych skarg; reagował na nie w kolejnych pracach i w odpowiedziach na niekiedy ostre oceny swoich adwersarzy. Jednak w drugiej dekadzie XIX wieku dokonała się w tym zakresie pewna istotna zmiana. W liście z 12 lipca 1812 r. do swojego byłego wychowanka, Karla Steigera, młody wówczas profesor filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie w Królewcu wyznał: „jestem zmęczony tym ciągłym odpowiadaniem i zająłem się psychologią oraz filozofią przyrody, oczywiście nie na sposób Schellinga, lecz w oparciu o matematykę” (cyt. za: Kehrbach 1888: X).

W roku 1814 w czasopiśmie „Königsberger Archiv” Herbart wydał esej *O ciemnej stronie pedagogiki*. Powstał on jako trzeci w kolejności artykuł poświęcony zainicjowanym niedawno badaniom psychologicznym. Konieczność zajęcia się psychologią omawiany autor zapowiedział wiele lat wcześniej we wstępie do *Pedagogiki ogólnej*. Pisał w niej m.in.:

Bezpośrednie zadanie wychowawcy, czyli praktyczna strona zagadnienia, przeprowadzona szczegółowo aż do zasad działania [...], to stanowi dla mnie pierwszą połowę pedagogiki [podkr. D.S.]. Obok niej powinna stanąć druga, w której możliwość wychowania byłaby przeprowadzona teoretycznie i przedstawiona jako względna, zależna od zmiennej fali okoliczności. Lecz ta druga połowa [podkr. D.S.] pozostaje dotychczas pobożnym życzeniem, zarówno jak i psychologia [podkr. D.S.], na której powinna się ona zasadzać (Herbart 2007: 23).

Z ostatniego dzieła pedagogicznego Herbart *Zarys wykładów pedagogicznych* wiadomo, że wspomniana druga połowa pedagogiki powinna zwierać, oprócz psychologii, filozofię praktyczną (Herbart 1967: 24). Między tymi dwoma naukami tworzy się jednak pewne napięcie, które stanowi głównym przedmiot rozważań Herbart w analizowanym eseju z 1814 r. Zanim przedstawię to napięcie, warto nieco bardziej naświetlić kontekst, w którym esej ów powstał.

Jak wspomniano esej *O ciemnej stronie pedagogiki* poprzedziły dwa artykuły psychologiczne. Herbart zademonstrował w nich autorską koncepcję psychologii, wykorzystującej metodę analizy matematycznej. Tymi tekstami były: *Uwagi psychologiczne na temat nauki o dźwiękach* (*Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre*) i *Badania psychologiczne na temat siły danego przedstawienia rozważanego jako funkcja jego trwania* (*Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet*). Po ich opublikowaniu ponownie podniosły się głosy domagające się dalszych wyjaśnień. Esaj *O ciemnej stronie pedagogiki* był w pewnym sensie odpowiedzią na te głosy, ale o specyficznym charakterze. Otóż Herbart nie stara się już niczego tłumaczyć, lecz jakby pogodzony z ciężącym na nim stygmatem, kieruje swoje słowa do „myślących czytelników” (Herbart 1888: 151) i naświetla im swoje poglądy – pedagogiczne (sic!). Sięga przy tym po sugestywny obraz jasnej i ciemnej strony. Co jest jednym, a co drugim w pedagogice?

Ku zaskoczeniu współczesnego czytelnika Herbart utożsamia ciemną stronę pedagogiki z wiedzą psychologiczną na temat procesu nauczania i uczenia się. Nie należy z góry wykluczać, że chodziło mu o niezadowolający poziom rozwoju psychologii w jego czasach. Uwzględniając to, trzeba jednak z naciskiem podkreślić, że według Herbart psychologiczną interpretację wychowania „z natury” obciąża pewien brak. W analizowanym eseju pisze on na ten temat następująco: „idea psychologii matematycznej pozwala przyjąć nie tylko tezę, że można wpływać na wychowanka, lecz również, że określonym oddziaływaniami odpowiadają określone skutki. W ten sposób kiedyś będzie można dotrzeć do wiedzy uprzedniej na temat owych skutków [...]. Jednak możliwość wychowania powinna dać się zrozumieć teoretycznie nie dopiero kiedyś w przyszłości, lecz już teraz” (Herbart 1888: 151–152). Czy stawiając to żądanie, autor nie popada w jakiś rodzaj pedagogicznej histerii, która polega na domaganiu się od psychologii natychmiastowych odpowiedzi?

Przywołany fragment staje się zrozumiały dopiero wówczas, gdy weźmie się pod uwagę ciągłą obecność w pedagogicznych rozważaniach Herbart perspektywy praktycznej – owej pierwszej połowy pedagogiki. W jej świetle widać wyraźnie, co Herbart uważa za jasną stronę pedagogiki. Tą jasną stroną jest

według niego etyczność. W pochodzącej z przedakademickiego okresu twórczości pracy *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* młody myśliciel definiuje ją następująco:

Etyczność jest dla wychowawcy pewnym zdarzeniem lub wydarzeniem natury, które można zaobserwować w duszy wychowanka przypadkowo w pojedynczych momentach i tylko w pewnym zakresie. [...] Przy całej swej nieokreśloności etyczność dokonuje się w sposób konieczny – jako niezawodny rezultat pewnych przyczyn duchowych tak samo niezbędnych, jak każdy skutek w świecie zmysłowym. Jednak nie na kształt praw fizyki, które nie mają jakiegokolwiek związku z zasadami działania duchowego. Wychowawca na równi z astronomem przez pytania do natury i dokładne wnioskowanie próbuje z obserwacji dostępnych mu zjawisk wydobyć ich charakterystyczne cechy i w ten sposób odkryć, jak zgodnie z przyjętym celem i planem można je modyfikować (Herbart 2008a: 15).

Pomijając stawiany Herbartowi zarzut moralizmu i intelektualizmu etycznego (Nawroczyński 1967: XXXVII), który utrudnia właściwe zrozumienie jego koncepcji etycznej, warto zwrócić uwagę, że sferze etyczności przysługuje jasność bynajmniej nie dlatego, że wychowawca wie z góry, jak wychowanek powinien się zachować czy postąpić, lecz dlatego że będąc w konkretnej sytuacji działania pedagogicznego, może on przez obserwowanie czynów swojego podopiecznego odpowiednio zareagować. Tym, co umożliwia mu adekwatne określenie sposobu własnej interwencji jest pojęcie cnoty. Pojęcie to, mimo że jest kluczowe dla zrozumienia pedagogiki Herbart, wywoływało i nadal wywołuje wiele nieporozumień. Poniżej postaram się w skrócie je wyjaśnić.

W zakończeniu omawianego eseju *O ciemnej stronie pedagogiki* Herbart przywołuje najważniejsze swoje dzieło pedagogiczne i tłumaczy:

Choć moja *Pedagogika ogólna* ukazała się wcześniej niż filozofia praktyczna, to jednak znalazła tę ostatnią. [...] Aby jednak od razu przeciwdziałać błędnemu przypuszczeniu, jakoby książka ta mogła być rozumiana całkowicie sama z siebie, celowo wyjaśnienie głównego jej pojęcia potraktowano tak krótko i aforystycznie, żeby każdemu ów brak rzucił się w oczy (Herbart 1888: 153).

Jak w kolejnym zdaniu stwierdza Herbart, tym głównym pojęciem jest „cnota”. Ona również była ową „czystą ideą pedagogiki w sobie” (Herbart 1887: 252), której nieodzowność wykazywał młody filozof i pedagog w *Abecadle poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*). Na tej podstawie pozwolę sobie sformułować tezę, że cnota jest Herbartowskim imieniem formy, o której była tu już mowa. Oczywiście trudno tu w szczegółach wyjaśnić, jak Herbart rozumiał pojęcie cnoty (Stępkowski

2008a: 117–120; 2008b: 90–93). Jednak postaram się wskazać na jego podwójny charakter – filozoficzny i pedagogiczny.

Według Herbarta cnota należy do sfery estetyczno-etycznej (Stępkowski 2010: 41–57), mówiąc inaczej: łączy w sobie ogląd estetyczny z ukierunkowanym na wolę nakazem etycznym. Ten pierwszy – ogląd estetyczny – jest według Herbarta domeną filozofii praktycznej (etyki), a dokładnie nauki o ideach (Herbart 2008b: 127–139). Nakaz postępowania zgodnego z wglądem uzyskanym dzięki estetycznemu przedstawieniu świata Herbart nazywa „koniecznością estetyczną” (2008a: 18) i uważa za „przymus najbardziej zniewalający” (tamże). To jednak, czy podmiot okaże posłuch i podaży za uzyskanym wglądem czy nie, zależy wyłącznie od jego decyzji. W *Ogólnej filozofii praktycznej* Herbart z naciskiem podkreśla: „Właśnie stąd, że każdy sam wydaje wyrok, a filozofia nikogo nie osądza, wynika, że nie formułuje też ona żadnych ocen, lecz sprawia, że się osądza” (Herbart 2008b: 121). Innymi słowy: filozofii praktycznej nie przysługuje prawo ferowania jakichkolwiek wyroków. Jest ona jednak potrzebna, wręcz niezbędna do tego, żeby działający mógł odnieść swoje postępowanie do uniwersalnych zasad dobra. W konkretnej sytuacji życiowej każdy musi już sam zadecydować, jak postąpi – zgodnie z tymi zasadami czy im na przekór. Tak więc z punktu widzenia etyki Herbarta niemożliwe jest posiadanie cnoty – czy to jako cechy charakteru, czy jako sprawności moralnej, można natomiast, a nawet trzeba „mieć” ją po to, żeby w działaniu móc się nią kierować jako zwornikiem jednoczącym wgląd estetyczny i praktyczne postępowanie. Herbartowska cnota jest zatem formą scalającą pierwszą (praktyczną) i drugą (teoretyczną) połowę pedagogiki.

Mam nadzieję, że w niniejszych wyjaśnieniach uwidocznił się filozoficzny wymiar cnoty, który uzasadnia utożsamienie jej z formą. Gdzie w tym pojęciu skrywa się wymiar pedagogiczny? Odpowiedzi na to pytanie udziela sam Herbart w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Kończąc rozważania na temat cnoty, stwierdza on: „Jeśli by zapytano w tym miejscu, co należy czynić, aby osiągnąć cnotę, to byłoby to pytanie otwierające wejście do pedagogiki [podkr. D.S.]” (Herbart 2008b: 140).

Filozoficzna odrębność pedagogiki ogólnej

Obecny stan pedagogiki ogólnej w zakresie jej aspiracji filozoficznych można by opisać za pomocą dwóch tendencji. Pierwszą scharakteryzuję przez

odwołanie do parokrotnie już cytowanego tu Mariana Heitgera. Austriacki pedagog ogólny twierdzi, że w naukach współcześnie zajmujących się wychowaniem nie odczuwa się potrzeby dociekania ich „pedagogiczności” (Heitger 2003: 32). Co więcej w naukach tych dążenie do zbudowania jednolitego systemu myślenia i działania pedagogicznego interpretuje się jako „arogancję ze strony pedagogiki systematycznej” (Heitger 2003: 13). Należy dopowiedzieć, że przez tę ostatnią rozumie on pedagogikę ogólną. Trzecim elementem charakteryzującym tę tendencję jest brak wrażenia dyskomfortu z powodu nieobecności – mówiąc językiem Bennera – podstawowej myśli pedagogicznej w dyskursie pedagogicznym. Innymi słowy: praktyka pedagogiczna znakomicie radzi sobie bez jakiegokolwiek refleksji ogólnej (Heitger 2003: 122–123).

Drugą tendencję można by zwięźle opisać za pomocą tytułu artykułu Pawła Walczaka *Filozofia wychowania jako filozofia* (2013). Autor stawia w nim postulat, żeby filozofię wychowania uprawiali wyłącznie ci, którzy naprawdę znają się na rzeczy, czyli filozofowie. Nietrudno domyślić się jednak, że przez „rzecz” Walczak rozumie filozofię, a nie wychowanie, któremu towarzyszy ciągle napięcie między praktyką i teorią. Żeby zakończyć ten odwieczny spór, autor wskazuje następującą drogę: „Myślę jednak, że przywrócenie filozofii wychowania samej filozofii znosi problem napięcia pomiędzy teorią a praktyką” (Walczak 2013: 192). Czym wówczas byłoby jednak wychowanie? Czy nie tym, czego chce dociekać Paulina Sosnowska, a mianowicie „z o b a c z y ć [podkr. P.S.] wychowanie w filozofii bezpośrednio z nim zupełnie nie związanej. Znaczy to ujrzeć w filozofii człowieka, kultury, a nawet filozofii bytu, warunki możliwości zarówno samego wychowania, jak i jego teorii” (Sosnowska 2009: 11).

Bynajmniej nie stawiam sobie za cel zaprzeczanie możliwości uprawiania filozofii wychowania jako filozofii. Na tym tle chciałbym jednak ukazać filozoficzną odrębność pedagogiki ogólnej. Moim zdaniem tej odrębności przysługuje atrybut filozoficzności z powodu, który starałem się powyżej zaprezentować, a teraz jeszcze raz w skrócie wyjaśnię.

„Jeżeli pedagogikę ogólną rozumie się jako szczegółową dyscyplinę w ramach nauki o wychowaniu, która jest odpowiedzialna za pytania natury ogólnej, [...] to okazuje się, że jest ona równie zbędna jak bezsensowna” (Benner 2015: 23). Zdaniem Bennera, którego słowa zostały właśnie przytoczone, ogólności pedagogiki ogólnej należy raczej poszukiwać w „historycznym *factum* spornego pytania o specyfikę myślenia i działania pedagogicznego” (Benner 2015: 14). Pedagogika ogólna tropiąc w dziejach wychowania to właśnie pytanie, przemierzając bez wątpienia obszar *stricte* pedagogiczny. Sposób jednak, w jaki docieka ona jego rozwiązania, to znaczy stawiając pytanie o podstawową myśl pedagogiczną,

sytuuje ją jednoznacznie w obszarze filozoficznym. To złożenie, które na podstawie tych rozważań można opatrzyć mianem formy, stanowi moim zdaniem podstawową cechę pedagogiki ogólnej, która odróżnia ją od filozofii wychowania.

Chciałbym raz jeszcze podkreślić, że odwołując się do pojęcia formy w kontekście problemu filozoficzności pedagogiki ogólnej, mam na myśli przede wszystkim jej funkcję zwornika między – korzystając z terminologii Herbarta – praktyczną i teoretyczną połową pedagogiki. Oderwanie jednej połowy od drugiej jest oczywiście możliwe, jednak skutkuje tym, że pedagogika zamiast poszukiwać (teoretycznego) wyrazu dla (praktycznego) działania wychowawczego i kształceniowego, zawęży swoje pole działania do jednej lub drugiej sfery oraz zapomina o zadaniu pozostawionym przez Herbarta. Odnośnie do racji uzasadniającej konieczność konstruowania (*sic!*) pedagogiki ogólnej warto przytoczyć słowa Bennera: „Gdyby nie było pytania o podstawową strukturę i specyfikę myślenia oraz działania pedagogicznego, pedagogika ogólna byłaby w gruncie rzeczy niemożliwa” (Benner 2015: 14). Jeżeli zatem ma istnieć jako odrębna subdyscyplina pedagogiczna, to musi mieć również charakter filozoficzny.

Zgodnie z zaprezentowanym ujęciem filozofia wychowania rozumiana jako „czysta” filozofia znosi żywotność napięcia między praktyką i teorią pedagogiczną, które dla pedagogiki ogólnej jest źródłem jej filozoficzności. Postulując nieustanne ponawianie pytania o specyfikę i podstawową strukturę myślenia i działania pedagogicznego, pedagogika ogólna dookreśla swoje pedagogiczno-filozoficzne *proprium*.

Bibliografia

- Benner D. 2015. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Bellmann J., Müller T. 2012. *Allgemeine Pädagogik*, [w:] *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn, s. 30–33.
- Folkierska A. 2011. *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 128–138.
- Gnitecki J. 2007. *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Heitger M. 2003. *Systematische Pädagogik – Wozu?*, Verlag Schöningh, Paderborn–München–Wien–Zürich.

- Hejnicka-Bezwińska T. 2008. *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Herbart J.F. 1887. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer, Langensalza, s. 169–291.
- Herbart J.F. 1888. *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza, s. 147–154.
- Herbart J.F. 1967. *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 23–182.
- Herbart J.F. 2007. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Herbart J.F. 2008a. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury”, t. IV, s. 13–27.
- Herbart J.F. 2008b. *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, nr 3, s. 121–148.
- Hessen S. 1997. *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Jakubiak K., Leppert R. 2003. *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223–239.
- Kehrbach K. 1888. *Vorrede des Herausgebers zu den Schriften des dritten Bandes*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza, s. V–XIV.
- Kunowski S. 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1967. *Wstęp*, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. XI–LXXIV.
- Prange K. 2004. *Form*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Beltz Verlag, Weinheim–Basel, s. 393–408.
- Prange K. 2005a. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich.
- Prange K. 2005b. *Form in Zeit*, [w:] tenże, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich, s. 165–179.
- Prange K., Strobel-Eisele G. 2006. *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, Verlag Kohlhammer.
- Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Stępkowski D. 2008a. *Filozofia praktyczna Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, nr 3, s. 113–120.
- Stępkowski D. 2008b. *Między pedagogiką a filozofią Herbarta*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt 2: Pedagogika”, t. 36, s. 75–97.

- Stępkowski D. 2010. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa.
- Śliwerski B. 2012. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Walczak P. 2013. *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, nr 1, s. 186–198.