

Dariusz Stępkowski SDB  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## Związek szkoły, państwa i Kościoła w ujęciu Herbart

Zależność łącząca edukację, politykę i religię, choć o tej ostatniej mówi się i pisze w dyskursie naukowym coraz rzadziej (zresztą nie od dziś), pozostaje ciągle aktualnym problemem pedagogicznym. Na ten temat w spuściznie pozostawionej przez współcześnie prawie zupełnie zapomnianego dziewiętnastowiecznego klasyka filozofii i pedagogiki Johanna Friedricha Herbart (1776-1841) można znaleźć wiele rozproszonych uwag, fragmentów większych dzieł i odrębnych opracowań. Do tych ostatnich zalicza się prezentowany poniżej odczyt wygłoszony przez urodzonego w Oldenburgu myśliciela w *Deutsche Gesellschaft* (Towarzystwo Niemieckie) w Królewcu w 1818 roku z okazji rocznicy koronacji króla Prus Fryderyka Wilhelma III. Mimo upływu czasu przemyślenia Herbart nie straciły nic na wartości, co więcej, mogą stanowić wzór podejścia, w którym aspektu religijnego nie wyklucza się poza nawias refleksji pedagogicznej.

Celem niniejszego artykułu jest wprowadzenie w pole problemowe wyznaczone przez pedagogikę, politykę i religię. Herbart nie ukrywa, że w nowożytnym społeczeństwie wpływy państwa i Kościoła na edukację nakładają się, niekiedy między sobą konkurują, a czasami również wykluczają. W którą stronę trzeba je zwrócić, aby nie niszczyły siebie nawzajem, lecz współpracowały dla dobra i rozwoju człowieka, oto pytanie które przyświeca dywagacjom oldenburczyka.

Przedłożone rozważania pochodzą z jednego z rozdziałów przygotowywanej przeze mnie rozprawy *Pedagogika ogólna i religia*, w której śledzę na wybranych przykładach ewolucję miejsca i roli religii w nowożytnych teoriach pedagogicznych.

### W sprawie apolityczności Herbart

Aby właściwie opisać związek łączący pedagogikę, religię i politykę u Herbart, konieczne jest ustalenie perspektywy, z jakiej patrzy on na rzecz. Składają się na nią dwa do pewnego stopnia przeciwstawne ujęcia. Pierwsze pochodzi z pokutującego wśród pedagogów przekonania, że autora tego nie interesowały bieżące problemy społeczne ani polityczne. Jako teoretyk żył w przysłowiowej wieży z kości słoniowej, oddając się wyłącznie spekulacji (Prange, 2008, s. 106). Ci, którzy tak sądzą, podkreślają, że w dziełach Herbart „nie można znaleźć śladów czasów, w których tworzył” (Prange, 2008, s. 105).

Jednak wnikliwsze zapoznanie się z pismami oldenburczyka przeczy temu stereotypowi. Przyznaje to nawet największy polski adwersarz pedagogiki Herbartowskiej Bogdan Nawroczyński. Odnośnie do apolitycznego charakteru doktryny pedagogicznej oldenburczyka pisał on m.in.:

„Argument ten nie jest [...] przekonujący, jakkolwiek bowiem Herbart polityki rzeczywiście nie opracował [...], to jednak dał jej zarys w swojej *Krótkiej encyklopedii filozofii*” (Nawroczyński, 1967, s. XLVI).

Wskazana przez Nawroczyńskiego praca i inne rozprawy nie tylko zawierają rozproszone uwagi Herbartu na temat bieżących wydarzeń politycznych i wynikające stąd wnioski dla edukacji, lecz także bazują na skrytykowanym i do głębi przemyślanym jego stanowisku w tych sprawach. To sugeruje, że istnieje druga składowa perspektywy myślenia naszego autora.

Jak podkreśla współczesny herbartolog Klaus Prange, Herbart „zawsze trzymał się jednej zasadniczej myśli, wprowadzając rozbudowywał ją i rozszerzał, ale nigdy jej nie porzucił. Mogłoby się wydawać, że do skonstruowanej na początku twórczości struktury teoretycznej nie przedostał się żaden, nawet najmniejszy, podmuch zmienności” (2008, s. 105). Nie będę tutaj udowadniał tej tezy, ponieważ za ważniejsze uważam odnalezienie i wydobywanie myśli, która w odniesieniu do zdarzeń zachodzących w czasach Herbartu dawała mu podstawę do interpretacji problemów na styku edukacji (pedagogiki), państwa (polityki) i Kościoła. Swoją analizę rozpocznę od zjawiska zapomnienia.

Sięgając do tego wątku, trzeba przypomnieć, że według Herbartu relacja bezpośredniej zależności od Istoty Najwyższej (Boga), charakteryzująca religię, wcale nie wyklucza możliwości zapomnienia przez człowieka tejże relacji. Aby to wyjaśnić, konieczne jest dookreślenie źródeł zapomnienia.

W przeciwieństwie do stanowiska współczesnego francuskiego filozofa Paula Ricoeura, który definiuje zapomnienie jako częściowe lub całkowite zacieranie (się) śladów pamięciowych (Ricoeur, 2006, s. 553), zgodnie z myślą Herbartu prawdziwą przyczyną jest raczej smak etyczny i wolność, a dokładniej – zapomnienie pojawia się w człowieku wskutek dobrowolnego odrzucenia estetycznej oceny samego siebie. Nie wnikając w tej chwili w mechanizm wypierania, który Herbart rozważył szczegółowo w swojej psychologii, pisząc o „prugu świadomości” (*Schwelle des Bewusstseins*), zwrócę uwagę na obszary szczególnie zagrożone przez zjawisko zapomnienia.

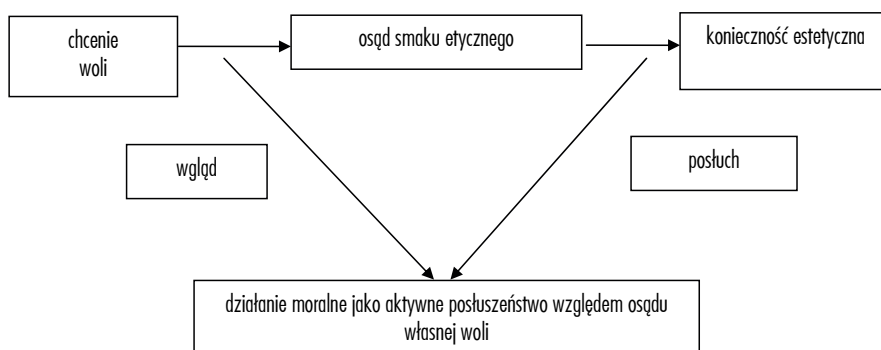
Odpowiednich wskazówek dostarcza drugi rozdział wspomnianej przez Nawroczyńskiego *Krótkiej encyklopedii filozofii* (*Kurze Enzyklopädie der Philosophie*). Jest w nim omawiany naturalny związek człowieka z przyrodą, państwem i Kościołem. W odniesieniu do tej pierwszej związek wynika z „braku, choroby i śmierci” (Herbart, 1841, s. 31), które ograniczają ludzkie życie. W drugim przypadku więź zależności pochodzi stąd, że „nie żyjemy w stanie natury” (Herbart, 1841, s. 31) i „każdy obywatel ma w państwie określone [...] miejsce” (Herbart, 1841, s. 31) do zajęcia. Ostatni rodzaj połączenia – z Kościołem – bazuje na pierwszym, to znaczy na związku człowieka z przyrodą, i polega na uznaniu własnej ograniczoności, która w języku religijnym oznacza bycie grzesznikiem oczekującym na zbawienie (Herbart, 1841, s. 33).

Pomimo różnorodności poszczególnych relacji wszystkie łączy wspólna cecha: podlegają uznaniu przez podmiot nie tylko jako obiektywny stan rzeczy, lecz także jako sprawa subiektywna. Z poprzednich rozdziałów wiadomo, że człowiek może przyjąć bądź odrzucić ocenę sądu smaku. Przypomnę jeszcze, że wyraża się

ona w dychotomicznych wartościach: pochwała (*Lob*) lub nagana (*Tadel*), które nie odnoszą się do czegoś zewnętrznego wobec człowieka, lecz jego samego. W nawiązaniu do tego Herbart stawia pytanie: „Co właściwie chwali lub gani człowiek [...], gdy przedmiotem obserwacji czyni siebie samego?” (Herbart, 1841, s. 30). Z perspektywy przyjętej w tym pytaniu jasno wynika już, że naszego autora nie interesują zewnętrzne zależności między człowiekiem, przyrodą, państwem i Kościołem, lecz to, co scala poszczególne elementy od wewnątrz. Aby tę jedność wydobyć, trzeba krótko naszkicować sędzenie estetyczne, które odgrywa tu kluczową rolę.

Składowe procesu oceniania estetycznego ilustruje poniższy schemat.

**Schemat 1.** Sędzenie estetyczne według Herbart



Źródło: Benner, 1993, s. 71.

Na powyższym schemacie widać, że według Herbart działanie moralne jest syntezą dwóch aktów: wglądu (*Einsicht*) i posłuchu (*Gehorsam/Folgsamkeit*). Każdy z nich nie jest czymś prostym, lecz złożonym stosunkiem (*Verhältnis*). Na pierwszy z nich – wgląd – składa się dążenie woli (chcenie) i jego bezpośrednia ocena (osąd), która dokonuje się dzięki smakowi etycznemu. W drugim stosunku – posłuchu – wartościami brzegowymi jest właśnie osąd smaku i wynikająca z niego konieczność estetyczna.

Jak nietrudno zauważyć, osąd smaku pełni funkcję pośrednika między wglądem a posłuchem. Pierwszy z tych terminów oznacza zdaniem Herbart aktywność poznawczą polegającą, mówiąc skrótowo, na symplifikacji przedmiotu do sieci punktów, które wchodzą ze sobą w stosunki teoretyczno-estetyczne. To powoduje, że podmiot jest w stanie wydać ocenę jeszcze innego rodzaju. Jej punktem odniesienia nie jest już badany przedmiot, lecz stosunek między obrazem, który powstał w podmiocie (Ja przedmiotowe), a podmiotem jako takim (Ja podmiotowe). Wychodząc z tego założenia, można stwierdzić, że w teorii Herbart poznanie teoretyczne prowadzi nieuchronnie do moralnej samooceny podmiotu. Jest to zależność, która, moim zdaniem, stanowi podstawę teorii nauczania wychowującego.

W drugiej składowej oceniania estetycznego – posłuchu – punktem wyjścia jest moralna ocena siebie. Mimo konieczności estetycznej, która oddziałuje na podmiot w związku z pojawieniem się idei praktycznych, zachowuje on absolutną wolność w zakresie jej przyjęcia lub odrzucenia. Jak pisze Herbart, do podmiotu należy „lepszy wybór jako wybór” (Herbart, 2007, s. 182), to znaczy konieczność wybrania własnego wyboru.

W przedstawionej szkicowo koncepcji sądzenia estetycznego można wskazać na dwa źródła zapomnienia. Po pierwsze, w odniesieniu do kształtowania wglądu jest nim częściowy lub całkowity brak rozeznania (wiedzy) na temat przedmiotu. Stąd głównym zadaniem nauczania jest według Herbart „estetyczne przedstawienie świata” (Herbart, 2008a, s. 13). Po drugie, zapomnienie w kontekście posłuchu wynika ze świadomego i dobrowolnego odrzucenia oceny własnego sądu smaku. Lekarstwem na to miało być według Herbart kierownictwo (Stępkowski, 2007).

Interpretację obecności zjawiska zapomnienia w teorii Herbart chcę wykorzystać teraz do dokładniejszego opisanego stanu przeciwnego. Jako „negatywny scenariusz” zapomnienie zakłada bowiem pojawianie się zakłóceń w ocenianiu estetycznym, a mianowicie przy tworzeniu oglądu lub/i przy budowaniu charakteru moralnego. Co się jednak stanie, gdy te czynności będą przebiegać harmonijnie, albo mówiąc inaczej: gdy rozeznania rzeczywistości, estetyczna ocena podmiotu i działanie zgodne z jej nakazem staną się jednością? Taki stan Herbart nazywa cnotą (*Tugend*). Ona to właśnie jest poszukiwanym przeze mnie wspólnym mianownikiem trojaczego związania człowieka z naturą, państwem i Kościołem.

### Cnota jako cel życia indywidualnego i zbiorowego

W podejściu do etyki Herbart wśród interpretatorów panuje niewzruszone przekonanie (Hornstein, 1959, s. 19-21; Buck, 1985, s. 114-128; Murzyn, 2010, s. 18-26), że jego „punkt wyjścia był kantowski” (Nawroczyński, 1967, s. XXXVI). Dzieje się tak, mimo że jak dotychczas brakuje dogłębnych analiz porównawczych (Stępkowski, 2008). Pomijając tę kontrowersyjną sprawę, zanalizuję zagadnienie cnoty na podstawie wybranych wypowiedzi oldenburczyka.

Przy wyjaśnieniu natury cnoty kluczowe znaczenie ma, moim zdaniem, stwierdzenie zawarte w *Estetycznym przedstawieniu świata*... Herbart deklaruje w nim, że „istnieje tylko jedna cnota i jeden smak (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 2008a, s. 22). Z łatwością można się z tym zgodzić, jeżeli za punkt wyjścia weźmie się przedstawiony powyżej mechanizm oceniania estetycznego. Osąd smaku jest w nich tylko jeden – jako człon pośredniczący między wglądem a posłuchem (warte zaznaczenia jest to, że u Herbart ocena smaku ma zawsze charakter moralny). Na tej samej podstawie może się wspierać tylko jedna cnota, a dokładniej ta rozumiana jako harmonia lub jedność między wglądem a posłuchem. Podążając dalej tym tropem, chciałbym wskazać na tło historyczne Herbartowskiej koncepcji cnoty.

Odnosnie do tej sprawy interesujące rozważania przedstawił niedawno Friedrich Wissmann. Jego zdaniem Herbart wykładnia cnoty wiąże się ściśle z ideałem przedsiębiorczości, który na początku XIX wieku zdobył wielką popularność nie tylko w gospodarce kapitalistycznej, lecz także w szkolnictwie (Wissmann, 2007, s. 116). W pierwszej dekadzie nowego stulecia pojawiła się tendencja organizowania pracy szkół na podobieństwo fabryk, z tą tylko różnicą, że produktem taśmowego nauczania miały być – paradoksalnie

– niepowtarzalne indywidualności. W epoce Herbart, podkreśla Wissmann, przedsiębiorczość weszła do kanonu „nowych cnót, których pierwowzorem był [...] świat gospodarki” (Wissmann, 2007, s. 118).

W opozycji do tego Herbart przyjął na siebie rolę „outsajdera” w czasie pruskiej reformy szkolnej (Benner, 2006, s. 16), a jego koncepcja nauczania wychowującego sprzeciwiała się nowej modzie.

Niemieckie słowo oznaczające wspomnianą wyżej cnotę to *Industriosität*, które ma podwójną konotację. Z jednej strony termin ten jest kalką łacińskiego rzeczownika *industria* oznaczającego ‘pracowitość’, ‘zaradność’, ‘skrzętność’. W tym ujęciu *Industriosität* zwraca się ku jednostce, która – aby mogła odnaleźć się w nowych czasach – powinna wykazywać się tymi przymiotami. Z drugiej jednak strony *Industriosität* jest spokrewnione z *Industrie*, co po niemiecku znaczy ‘przemysł’, ‘praca nakładcza’. Tutaj punktem odniesienia jest życie społeczne. Przez podział pracy zostało ono rozczłonkowane. To z kolei zmusiło jednostki do przyjęcia na siebie określonej roli tak jak w fabryce, to znaczy bez zrozumienia sensu całości.

Herbart zdecydowanie odcinał się od nowych trendów. Dobitnie świadczy o tym zdanie zawarte w mowie pt. *Wychowanie przy publicznym współudziale (Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung)*, którą wygłosił w 1810 roku w *Deutsche Gesellschaft* w Królewcu. Nasz autor stwierdza:

„Każda indywidualność potrzebuje wychowania dla siebie i dlatego nie może ono [tj. wychowanie] pracować jak w fabryce, lecz musi zająć się każdym [wychowankiem] oddzielnie (podkr. D.S.)” (Herbart, 2008b, s. 153; nieco zmieniam tłumaczenie – D.S.).

W tych słowach wyraźnie widać protest Herbart przeciwko traktowaniu edukacji jak procesu fabrycznego. Stawia on pytanie: „Co można przeciwstawić temu zgubnemu szaleństwu?” (Herbart, 2008b, s. 153). Jako wyjście proponuje rozwijanie wielostronności zainteresowań: „Wszyscy powinni być miłośnikami wszystkiego, każdy powinien być wirtuozem w swoim zakresie” (Herbart, 2007, s. 48). Jedyną drogą do osiągnięcia tego jest, zdaniem Herbart, cnota, jednak inna od tej, którą oferuje się w nowych czasach. Oldenburczyk opisuje ją dokładniej w swojej *Ogólnej filozofii praktycznej (Allgemeine praktische Philosophie)* z 1808 roku.

Według naszego autora wprowadzony w społeczeństwie podział obowiązków wymaga od jego członków specyficznej umiejętności. „Człowiek cnotliwy” (Herbart, 2008c, s. 140) to ten, który potrafi odnaleźć się w gęszczy relacji życiowych. Poniższa tabela prezentuje typologię stosunków, na jakich zdaniem Herbart opiera się życie indywidualne.

Herbart wyznacza najpierw cztery wielkie dziedziny życia: stosunki służbowe (*Dienstverhältnisse*), przekonania (*Gesinnungen*), zajęcia (*Beschäftigungen*) i stosunki rodzinne (*Familienverhältnisse*). Następnie w każdej z nich określa po trzy mniejsze działy. Chociaż tworzące je relacje różnią się co do rodzaju, nie chroni ich to przed nakładaniem się na siebie, a niekiedy nawet wykluczaniem się. Przykładem tego mogą być stosunki służbowe. Według Herbart, zajmując w pracy zawodowej określone stanowisko, jesteśmy zawsze komuś podlegli. Przez to jakość naszej pracy podlega ocenie przełożonych i rzutuje na wysokość wynagrodzenia. Jednak z tego, że otrzymujemy pensję, wcale nie wynika, abyśmy traktowali nasze obowiązki wyłącznie jako sposób na zdobywanie środków finansowych potrzebnych do życia. Praca zarobkowa powinna bowiem prowadzić do samospelnienia osobistego. Na to właśnie wskazuje termin „służba honorowa”, czyli to, czego

nie da się przełożyć bezpośrednio na wynagrodzenie, a jednak wpływa na jakość wykonywanych obowiązków służbowych (Herbart, 1841, s. 8-10).

**Tabela 1.** Typologia relacji życiowych według Herbart

<p><b>Zajęcia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– praca</li> <li>– wypoczynek uwznioślający</li> <li>– wypoczynek relaksacyjny</li> </ul>	
<p><b>Przekonania wynikające z:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– życia społecznego</li> <li>– upodobania</li> <li>– miłości</li> <li>oraz z ich przeciwieństw</li> </ul>	<p><b>Stosunki rodzinne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– małżonkowie</li> <li>– rodzice</li> <li>– krewni</li> </ul>
<p><b>Stosunki służbowe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– podległość</li> <li>– praca zarobkowa</li> <li>– służba honorowa</li> </ul>	

Źródło: Herbart, 1841, s. 8.

Człowiek przez sam fakt przynależności do różnych dziedzin i zakresów życia jest zmuszony do działania. Ta konieczność powoduje, że nieuchronnie popada on w różnorakie konflikty: czy to z innymi ludźmi, czy z samym sobą. Aby nie postępować chaotycznie albo tylko pod wpływem przemijających nastrojów i okoliczności, musi on, twierdzi Herbart, osiągnąć cnotę. Jej najważniejszą funkcją jest, mówiąc ogólnie, pomaganie człowiekowi w określeniu własnej woli.

Nieco zaskakujący może się wydawać wniosek, który wyciąga z tego Herbart. Jego zdaniem cnoty wymaga i musi w sobie rozwijać tylko „człowiek praktyczny” (Herbart, 1841, s. 8). Wspomniany powyżej człowiek cnotliwy jest prototypem takiej postawy, w której ktoś posiada już „zdrowie duchowe” (Herbart, 1841, s. 10), czyli doskonale panuje nad wszystkimi relacjami, na których opiera się jego egzystencja. Herbart pyta retorycznie: „Któż z ludzi byłby tak zdrowy?” (Herbart, 1841, s. 10). Na gruncie moich rozważań oznaczałoby to, że taki człowiek nie potrzebuje ani państwa, ani Kościoła. To pierwsze zakłada bowiem, zgodnie z Herbartowską ideą społeczeństwa uduchowionego (Herbart, 2008c, s. 138), konieczność solidarnego współdziałania wszystkich członków wspólnoty obywatelskiej w celu osiągnięcia przyjętego dobra. Ten drugi natomiast oparty jest na żalu (*Reue*) za popełnione grzechy. A zatem takie „z d r o w i e j e s t

z konieczności ciągle w niebezpieczeństwie (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1841, s. 63). Cnota nie niweluje tego stanu, lecz wprost przeciwnie – zakłada go.

Wyjaśnienie, czym według Herbart jest cnota, znajduje się w drugiej księdze *Ogólnej filozofii praktycznej*. Znamienny jest jednak sam tytuł, którym nasz autor opatrzył swoje przemyślenia, a mianowicie: „Idee a człowiek” (Herbart, 2008c, s. 139). Nie popełnię błędu, jeżeli odczytam to jako wskazówkę prowadzącą do miejsca zajmowanego przez cnotę. Jej „siedzibą” jest strefa pogranicza między osądem smaku etycznego a działaniem. W pełni pokrywa się to z definicją, od której Herbart rozpoczyna swoje rozważania:

„Tak więc cnotą jest s t o s u n e k między p e ł n y m wglądem – w s z y s t k i m i wytwarzanymi w nim ideami praktycznymi – a odpowiadającym mu chceniem jako realną właściwością istoty rozumnej (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 2008c, s. 140).

Ten cytat należy odczytywać w odniesieniu do struktury sądenia estetycznego. Na tym tle cnota jest więzią (stosunkiem) między wglądem a posłuchem – innymi słowy, przejawia się w (moralnym) działaniu podmiotu zgodnym z jego samooceną estetyczną<sup>1</sup>.

Wychodząc z powyższej definicji, warto zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, cnota jest, zdaniem Herbart, jednością, lecz wcale nie naturalną, to znaczy nie powstaje sama z siebie. Inaczej mówiąc, człowiek jest zawsze niejako rozdarty między wglądem (myślenie) a posłuszeństwem (działanie). Przeciwległe bieguny tej relacji istnieją niezależnie od siebie. Jednak „realną właściwością istoty rozumnej” (Herbart, 2008c, s. 140) jest dążenie do ich zjednoczenia. Oznacza to, że człowiek pod wpływem estetycznego oceniania siebie „z e s p a l a obydwa człony razem (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 2008c, s. 140). Aby tego dokonać, musi podjąć związany z tym wysiłek poznawczy i motywacyjny.

Drugą sprawą, na którą warto zwrócić uwagę w powyższej definicji, jest warunek powstania cnoty. Herbart uzależnia ją z jednej strony od pełnego wglądu, czyli całkowitego rozpoznania rzeczywistości, z drugiej zaś od rozważenia wszystkich idei praktycznych. Oczywiście jest to znowu pewien stan idealny. W rzeczywistości bowiem ludzkie poznanie jest niedoskonałe, a w konsekwencji taka sama musi być również samoocena podmiotu. Herbart doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że te braki osłabiają, a niekiedy nawet niszczą zaufanie do smaku etycznego zarówno u jednostek, jak i w powszechnej świadomości. Wyjaśniał to tym, że rzeczywistość tylko wydaje się zbyt skomplikowana i niezrozumiała, człowiekowi zaś brakuje spokoju, aby mógł wglębić się w swoją sytuację i usłyszeć „głos” idei.

Z dotychczasowych analiz wynika, że cnota wyznacza perspektywę, z jakiej Herbart patrzy na interesujące mnie sfery: szkołę, państwo i Kościół. W tej triadzie szkole przypada szczególne zadanie, dlatego od niej rozpocznę dalszą część rozważań.

<sup>1</sup> Należy zauważyć, że według Herbart przeciwieństwem cnoty nie jest zaprezentowane powyżej zapomnienie, lecz przywara (*Untugend*) i wada (*Laster*). „Wada [...] różni się od przywary tak jak przeciwieństwo od sprzeczności. Jakikolwiek brak w tym, co przynależy do cnoty, jest przywarą, wada natomiast sama w sobie jest czymś pozytywnym” (Herbart, 2008c, s. 140). Tę pozytywność trzeba rozumieć jako określoną, sprzeczną z cnotą treść, w której zakorzeniona jest wada.

### „Nie dla szkoły, lecz dla życia...”

Ta sama cnota, którą przedstawiłem powyżej w kontekście oceniania estetycznego, jest obecna zarówno w Herbartowskiej teorii nauczania wychowującego, jak i jego koncepcji wielostronności zainteresowań. Poświadcza to nasz autor, który odpowiadając na zarzut niezrozumiałości swojej *Pedagogiki ogólnej*, w ten sposób reaguje na niepochlebne słowa Johanna Bernharda Jachmanna:

„Recenzent wystąpił w czasie, w którym [...] moja filozofia praktyczna i główny zarys metafizyki od dawna były do nabycia w księgarniach. A zatem miał możliwość o celu wychowania, z którego według tytułu moja pedagogika była wywiedziona, poradzić się tej książki, w której jedynie dokładne określenie i rozwinięcie tego celu – polegającego w krótkości na c n o c i e – znalazło miejsce [...]. Celem wychowania jest cnota (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1912, s. 225).

Chociaż, według własnych słów Herbart, celem wychowania jest cnota, to ta ostatnia nie zawiera się w obszarze pedagogiki. Innymi słowy: cnota jest postulatem myślenia i działania pedagogicznego. Co to znaczy?

Jako jedność wglądu i posłuchu cnota scala płaszczyznę poznawczą i praktyczną. Aby mogło się to rzeczywiście dokonać, a więc by powstała cnota, konieczne jest według Herbartu danie człowiekowi wolnej ręki w działaniu. W *Ogólnej filozofii praktycznej* stwierdza on lapidarnie: „cnota stara się działać” (Herbart, 2008c, s. 141). Szkoła nie gwarantuje takiej możliwości ani nawet nie może do tego dążyć, gdyż zgodnie ze swoją naturą jest ona czasem namysłu i powstrzymania się od działania (jak wiadomo, greckie słowo *scholé* oznacza wywczas, czyli czas wolny). To ograniczenie przedstawił Herbart w *Pedagogice ogólnej* za pomocą metafory zaczerpniętej z dziedziny ogrodnictwa. Pisze on:

„Uzyskaliśmy [...] pojęcie zainteresowania, ułamawszy niejako gałązkę z drzewa przejawów żywotności ludzkiej. [...] Cóż więc ułamaliśmy i czego wzbromiliśmy? Oto zabroniliśmy c z y n u (podkr. D.S.)” (Herbart, 2007, s. 64).

W tym fragmencie nie chodzi Herbartowi o unieruchomienie uczniów na lekcji, jak sugerują niektórzy interpretatorzy (Nawroczyński, 1967, s. XLVIII-LII), lecz o podkreślenie nieprzekraczalnej dla edukacji granicy. W poniższej mowie nasz autor wyraża ją następująco:

„Starożytne przysłowie nakazuje uczyć się nie dla szkoły, lecz dla życia. [...] [Człowiek] musi [...] siebie samego poddawać próbie, ale też wypróbować świat, gdyż tylko przez działanie i doznawanie powstaje samodzielność [...]. Dlatego nie możemy chwalić szkoły kosztem życia. U c z e ń musi stać się mężczyzną, a z kolei mężczyznę przekształca życie o tyle, o ile sprzeciwia się ono szkole (podkr. D.S.)”.

Z tych słów jasno wynika, że według oldenburczyka szkołę odróżnia od życia właśnie to, że jest ona miejscem uczenia się, a nie działania. Paradoksalnie jednak moralny charakter tworzy się w ogniu prób, czyli w konfrontacji z realnymi sytuacjami życia (przypomnę tutaj gęszcz relacji, w których musi odnaleźć się człowiek praktyczny). Jedynym działaniem, jakie w tym zakresie może zaferować szkoła, jest według Herbartu



próbowanie lub eksperymentowanie (Herbart, 2007, s. 66). Jej właściwym zadaniem jest przygotowanie dorastającego do samodzielności przez kształtowanie jego horyzontu myślowego.

Z ostatniego stwierdzenia można wyciągnąć wniosek, że treść cnoty nie zawiera się w obszarze pedagogiki. A zatem działanie pedagogiczne musi się opierać na „niepedagogicznych” obszarach życia. W tym miejscu warto odwołać się do przewodniej idei nauczania wychowującego, które dąży do „wielostronnego i zrównoważonego zainteresowania” (Herbart, 2008c, s. 141). Zgodnie z tym szkoła jest instytucją pedagogiczną, która „przygotowuje indywidualność do samookreślenia” (Herbart, 2008c, s. 141) przez wzbudzanie w niej zainteresowania różnymi dziedzinami życia. „Jeśli w tym miejscu zapytano, co należy czynić, aby osiągnąć cnotę, to byłoby to pytanie otwierające wejście do pedagogiki” (Herbart, 2008c, s. 141).

Po wyjaśnieniu zapośredniczającej funkcji edukacji przejdę teraz do więzi bilateralnych łączących z jednej strony religię z polityką (państwem), a z drugiej z pedagogiką (szkołą). Szczególną uwagę zwrócę na treści, jakimi każda ze sfer pozapedagogicznych określa rozumienie cnoty w ujęciu Herbart.

### Religia w państwie i szkole

Przed przystąpieniem do opisanego pierwszej z tych relacji, czyli religia–państwo, trzeba wydobyc główny rys Herbartowskiej koncepcji porządku społeczno-politycznego. Jak zauważono na początku tego artykułu, dawnym i nieprawdziwym stereotypem jest pogląd, zgodnie z którym w systemie Herbart brakuje refleksji na tematy polityczne. Mimo że oldenburczyk, wierny powołaniu naukowca, świadomie nie angażował się w spory swojej epoki (Prange, 2008, s. 112-115), to jednak bardzo wcześnie opracował teorię życia zbiorowego. Przedstawił ją w drugiej księdze wydanej po raz pierwszy w 1808 roku *Ogólnej filozofii praktycznej* (Herbart, 2008c, s. 142-148). Aby rozwiać wątpliwości powstające wokół głównej myśli tego dzieła, kilka lat później – w 1812 roku – pisał w artykule *O ciemnej stronie pedagogiki* (*Über die dunkle Seite der Pädagogik*):

„Pojęcie cnoty jest tym pojęciem, które skupia w sobie całą naukę o ideach [...], a następnie po zakończeniu rozważań nad ludzkimi ograniczeniami i środkami zaradczymi, stawia obok siebie zadanie kształcenia człowieka i życia obywatelskiego (podkr. D.S.)” (Herbart, 1888a, s. 153).

W słowach tych oldenburczyk jednoznacznie przyznaje, że osnową życia społeczno-politycznego jest dla niego cnota. Co ona oznacza w odniesieniu do konkretnego ustroju politycznego, wyjaśnia Herbart w mowie pt. *O dobrowolnym posłuszeństwie jako podstawowej cesze prawdziwego zmysłu obywatelskiego w monarchiach* (*Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinnes in Monarchien*), którą wygłosił w Królewcu w 1814 roku z okazji święta koronacji króla Prus. Kluczowe znaczenie ma w niej rozróżnienie dwóch sposobów interpretowania celu państwa. Z jednej strony oldenburczyk widzi „państwo jako system zadań (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264), które „kierownik interesu” (*Geschäftsführer*), czyli rządzący, zleca do wykonania przez swoje agendy. Z drugiej strony funkcjonuje „państwo jako system wolnych woli (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264), w którym „siła państwa jest tylko wówczas odczuwalna w swej wielkości i czynna, gdy indywidualne wole obywateli spotykają się z rozkazem monarchy” (Herbart, 1888b, s. 263). Jednak Herbart nie identyfikuje się z żadnym z tych stanowisk.

Pisze on:

„Nie wystarczy, że państwo trwa, i że jego obywatele są posłuszni. To, co w owym trwaniu i posłuszeństwie jest szlachetne i piękne, leży w głębi serca, w uczuciach ludzi, każdego z osobna, kto zamieszkuje swoją ojczyznę, kocha ją i broni (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 263).

W związku z tym Herbart proponuje trzecią drogę: „państwo jako system scalający w o l n e w o l e (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264). Taki ustrój wymaga jednak „kształcenia ogólnego” (Herbart, 1888b, s. 266), które przygotowuje jednostkę do współtworzenia „opinii publicznej” (Herbart, 1888b, s. 266) i partycypowania w dążeniu do przyjętych wspólnie celów. Jaką rolę ma w tym do spełnienia szkoła?

Powyższe dywagacje wskazują, że potrzeba zaangażowania szkoły w politykę jest oczywista. Jednak w *Pedagogice ogólnej* Herbart dookreśla: „Precz tylko z wszelką aktualną polityką!” (Herbart, 2007, s. 108). Przygotowanie do wejścia w dorosłe życie, czyli odnalezienie swojego miejsca w relacjach społecznych i politycznych, musi jego zdaniem odbywać się z dala od bieżących sporów politycznych przez rozwijanie zainteresowania oznaczonego etykietą „polityka”. Chodzi w nim przede wszystkim o wyrobienie „sympatii dla społeczności” (Herbart, 2007, s. 106). Można by postawić pytanie: co ma to jednak wspólnego z religią?

Odpowiadając, posłużę się słowami samego Herbarta. W *Krótkiej encyklopedii filozofii* stwierdza on:

„Państwo i Kościół przypominają nam nasze obowiązki, to pierwsze w imieniu społeczeństwa prawa, ów drugi zaś jako najszersze i najwyższe społeczeństwo uduchowione” (Herbart, 1841, s. 43).

A zatem i jednemu, i drugiemu, zarówno państwu, jak i Kościołowi, zależy właściwie na tym samym: wspieraniu każdego człowieka w jego indywidualnym dążeniu do cnoty. Pomimo to ich drogi są odmienne. Co się jednak dzieje, gdy dochodzi między nimi do konfliktu?

Tę kwestię rozważył Herbart w krótkim tekście zatytułowanym *Uwagi o rozprawie pedagogicznej pastora Zippla* (*Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel*) z 1814 roku. Jest to – jak sam pisze – „uwaga na marginesie” (Herbart, 1888c, s. 290) wystąpienia duchownego protestanckiego Samuela Theodora Zippla, który na spotkaniu *Pädagogische Sozietät* (Towarzystwo Pedagogiczne) w Królewcu przedstawił propozycję zmian w programie nauczania szkół średnich. Zanim do tego przejdę, krótko opiszę tło polityczne całej sprawy.

Według Hansa-Jürgena Lorenza atmosferę duchową drugiej dekady XIX wieku zdominowała w Prusach „restauracja pod sztandarem jedności tronu i ołtarza” (Lorenz, 2007, s. 87). Pomijając jej szczegóły, warto zauważyć, że był to okres, gdy instytucjom Kościoła ewangelickiego zwanym konsystorzami (*Konsistorium*) zlecono pełnienie w imieniu państwa pedagogicznego nadzoru nad szkołami. Stan taki trwał aż do końca pierwszej wojny światowej (Lorenz, 2007, s. 93).

Herbart streszcza cele wystąpienia pastora Zippla następująco:

„Pan pastor Zippel dąży do uproszczenia nauczania. Aby to osiągnąć, chce on pozostawić w szkołach tylko jeden język starożytny, obojętnie jaki; temu właśnie oraz nauczaniu religii powinno się poświęcić znacznie więcej czasu niż dotychczas. Większość pozostałych przedmiotów ma być uczona przez czytanie. Do zadań

nauczycieli należałoby wówczas wprowadzanie do samodzielnej lektury (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888c, s. 290).

Warto zwrócić uwagę na perspektywę, z jakiej oldenburczyk rozważa propozycje jednego z wielu ówczesnych „reformatorów wychowania” (Herbart, 1888c, s. 292). Mimo że osobiście „w tych okolicznościach” — jak pisał nieco później w liście do swojego przyjaciela Friedricha K. Griepenkerla — „Prusy stały się dla mnie więzieniem, i to pod każdym względem” (cyt. za: Lorenz, 2007, s. 88), jego polemika nie wykracza poza pedagogikę. Herbart przypomina, że szkoła bazuje na indywidualnej ukształtowości i jej zadaniem jest wspieranie rozwoju z pewnej z góry określonej strony. „Z sumy sił, które są w stanie kształtować człowieka, ma ona tylko pewną część, jeden rodzaj, a są nim nauki (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888c, s. 290). Z drugiej strony oznacza to, że: „Nie leży w mocy szkoły to, czym może przyczynić się do osiągnięcia tego samego celu świat, przykład, obcowanie z innymi, rodzina i przede wszystkim własna aktywność każdego, kto trzyma się nad samym sobą” (Herbart, 1888c, s. 290). Właściwą i jedyną formą oddziaływania szkoły jest według Herbart rozszerzanie zainteresowań przez nauczanie. W jednym z późniejszych swoich tekstów zauważa on, że to stwierdzenie jest zazwyczaj błędnie rozumiane, to znaczy: „jak gdyby uczenie było celem, zainteresowanie zaś środkiem” (Herbart, 1891a, s. 528) do jego osiągnięcia. I dodaje: „Ja ten stosunek odwracam. Uczenie ma służyć temu, aby powstało z niego zainteresowanie. A zatem uczenie powinien przemieszać, zainteresowanie natomiast ma trwać przez całe życie (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1891a, s. 528). Herman Nohl, niemiecki pedagog reformy, a jednocześnie jeden z inicjatorów renesansu pedagogiki Herbart w drugiej połowie XX wieku, uważa tę zmianę porządku nauczania i zainteresowania za „kopernikański zwrot w pracy pedagogicznej” (1952, s. V).

Zgodnie ze sposobem myślenia Herbart propozycja Zippla zwiększenia liczby godzin religii i zastąpienia nimi innych przedmiotów jest nie do zaakceptowania nie tylko dlatego, że godzi w wielostronność zainteresowań, lecz przede wszystkim z tego powodu, że przynosi szkodę samemu interesowi religijnemu. Protestantki duchowny uzasadnia swoją „innowację” tym, „że młody człowiek powinien ogarnąć coś ze szczególną miłością” (Herbart, 1888c, s. 294), na co Herbart odpowiada: „Monotonia zainteresowania, choćby nawet było one najwyższe, nie jest w stanie wypełnić ludzkiego serca i uczucia (*Gemüt*)” (Herbart, 1888c, s. 294). Nie mówiąc już o tym, że odbiera wychowankom możliwość wyboru własnego punktu widzenia świata. „Raz byłby to punkt religijny, raz estetyczny, innym razem spekulatywny, to znowu ekonomiczny albo wojskowy. Któż mógłby wyliczyć je wszystkie?” (Herbart, 1888c, s. 296).

Z tych rozważań wynikałoby, że Herbart przypisuje religii taką samą, jeżeli nie ważniejszą funkcję, jak wszystkim interesom nauczania wychowującego. Ponadto podkreślenie naukowego charakteru edukacji szkolnej sugerowałoby, że ma on na myśli filozoficzną naukę o religii, która nie jest zakorzeniona w żadnej z praktykowanych form religii (w jego przypadku chodziłoby zapewne o Kościół ewangelicko-luterański). Aby rozwiązać te wątpliwości, chciałbym zatrzymać się jeszcze przy ostatnio omawianym tekście.

Według Herbart każde z zainteresowań ma umożliwić uczącemu się znalezienie „punktu spoczynku” (Herbart, 1888c, s. 296), który pozwoli mu zacerpnąć sił koniecznych do przezwyciężenia „totalności” (Herbart, 1888c, s. 290) doznań i doświadczeń, docierających do niego z życia. Wśród tych — można by

rzec — ośrodków świadomości religia jest „punktem nad wszystkimi punktami” (Herbart, 1888c, s. 296), innymi słowy, głównym i najcenniejszym. Czy ma to oznaczać, że powinna również zajmować najwięcej miejsca w programie nauczania? Aby na to odpowiedzieć, Herbart posłużył się trafną metaforą, którą warto przytoczyć:

„Cóż by to było, gdyby ktoś chciał określać wielkość miejsca zajmowanego przez różne naczynia i przedmioty, które ma w swoim domu, według ich wartości! Ile wówczas przestrzeni musiałyby zająć klejnoty? Z pewnością kamienie szlachetne wzbraniałyby się przed uzurpowaniem dla siebie tyle miejsca. Do ich natury należy bowiem, że cała ich drogocенność skupia się na bardzo małej przestrzeni. To samo muszę sądzić i ja o religii” (Herbart, 1888c, s. 296).

Z przedstawionego cytatu wynika, że zdaniem Herbart w szkole nie można dopuścić ani do hegemonii religii, ani jej marginalizacji. W związku z tym pisze on w omawianym tekście: „W tym celu [tj. na lekcje religii] trzeba wybrać takie godziny, w których uczniowie są najbardziej usposobieni” (Herbart, 1888c, s. 297). Choć równocześnie zaznacza, że „najmniejszy nieporządek, który zdarzy się na tych zajęciach, trzeba dziesięciokrotnie surowiej ganić (*rügen*) niż na innych lekcjach” (Herbart, 1888c, s. 297).

Odnosnie do naukowego charakteru nauczania religii w szkole, trzeba mocno podkreślić, że Herbart uważa za bezskuteczne i właściwie sprzeczne z „uniwersalną potrzebą religii” (Herbart, 1888c, s. 296) postępowanie, w którym rozwlekle wyklada się drogę, po której serce człowieka ma się zbliżyć do Najwyższego. Porównuje je do „metodycznego wspinania się po niebiańskiej drabinie z dokładnie wyliczonymi szczeblami, od jednego do drugiego” (Herbart, 1888c, s. 297). Zamiast gotowych recept Herbart proponuje zastanowić się nad pytaniem: „Jak najlepiej i najskuteczniej prowadzić lekcje religii w określonej szkole i czy nauczyciel jest wystarczająco dobrze przygotowany do każdej godziny?” (Herbart, 1888c, s. 297).

Położenie akcentu na subiektywną stronę interesu religijnego nie wyklucza wcale potrzeby nauczania „artykułów wiary” (Herbart, 1888c, s. 297) konkretnej religii czy wyznania. Tym jednak powinien zająć się odpowiedni duchowny podczas niedzielnych kazań. W szkole należy przygotować pod to grunt przez zaznajamianie uczniów z „wiadomościami dotyczącymi różnych instytucji kościelnych i ich dogmatów” (Herbart, 1888c, s. 297) i uczenie ich przez to tolerancji.

Wracając do stosunków bilateralnych między Kościołem a szkołą, w poniższym odczycie *O stosunku szkoły do życia* Herbart w następujący sposób przestrzega przed przekraczaniem kompetencji przysługujących instytucji religijnej:

„Byłoby bardzo źle, gdyby szkoła wpadła na pomysł, aby wiarę — która istnieje od dawien dawna — wydać niejako powtórnie na świat, to znaczy: gdyby w szkołach próbowano współzawodniczyć między sobą, kto zdobędzie największy wpływ na Kościół. Jeśliby usiłowano czegoś podobnego, wówczas bez wątpienia Kościół wstałby z dumą i dałby odczuć, że jego zwolenników liczy się w milionach, podczas gdy szkoła może wykazać się zaledwie setkami tysięcy oraz że on oddziałuje bezpośrednio na umysły, do których szkoła — jakże często na próżno — stara się znaleźć określoną drogę przez rozum. W ten sposób Kościół ze słuszością i mocą karałby niedyskrecję szkoły”.

Poszanowanie praw drugiej strony dotyczy jednak także Kościoła. Kierując się do niego, Herbart postuluje:

„Niech on także wystrzega się ingerowania w sprawy szkoły i niszczenia kręgów, które nie on nakreślił. Kościół potrzebuje cichej służby, p o p i e r w s z e w tym celu, aby z jasnością myśli wypowiedzieć uczucie pobożnej wiary, p o w t ó r e p o t o, aby móc odebrać zabobonom ich bożki i wytrącić z dłoni niewiary jej broń, w k o r ó c z a s p o t o, żeby uczynić zadość umiłowaniu prawdy tych, którzy pragną wiedzieć, dlaczego wiara jest starsza niż wiedza oraz dlaczego od tak dawna w nią się nie przekształcała. W s z y s t k i e t e z a d a n i a m o ż e w y k o n a ć t y l k o s z k o ł a . A zatem nie należy obawiać się niczego z jej strony, lecz wręcz przeciwnie: trzeba mieć nadzieję na zrealizowanie przez nią tego wszystkiego, co można byłoby stracić, gdyby pod wpływem zniewagi i odrzucenia zmniejszyła się gotowość, z którą szkoła zazwyczaj proponuje swoją pomoc (podkr. D.S.)”.

Kończąc te rozważania, warto wskazać na zasadę, według której powinny być układane relacje nie tylko między Kościołem a szkołą, lecz również tym pierwszym a państwem – jest to zasada przyjaźni. Z jednej strony wyraża ona równoważnościowość tych trzech obszarów ludzkiego życia, a z drugiej ich wzajemne powiązanie. W cytowanym powyżej wystąpieniu nasz autor stwierdza:

„Jeżeli owa przyjaźń ma być trwała, to [...] strony muszą zachowywać należyty respekt względem siebie. Nikt też nie może ich zmuszać do tego ani podkreślać zalet jednej przez ponizanie drugiej. W przeciwnym razie nastąpią tarcia, które bez wątpienia skończą się podziałem”.

Okazywanie respektu utożsamia się tutaj z uświadomieniem i przyjęciem własnych kompetencji i ich granic. Przez to każdy z obszarów w swoim zakresie przyczynia się do rozwoju osób kierujących się w życiu zasadą cnoty i współpracujących ze sobą w budowaniu sprawiedliwej sfery publicznej.

### Uwagi edytorskie do tłumaczenia

Kończąc, zwrócę uwagę na to, że przy przekładzie tekstu zamieszczonego w tym numerze jako następny zachowano sposób wyróżniania stosowany przez autora: druk pochyły.

Ponadto szczególne podziękowania należą się Panu Karolowi Samselowi za niezwykle staranne przejrzanie przekładu i uwagi stylistyczne. Jego praca pozwoliła na udoskonalenie tłumaczenia i miała istotny wpływ na jego ostateczny kształt.

### Bibliografia<sup>2</sup>

- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner D. (2006). Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły. Tłum. D. Stępkowski. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 14-38). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

<sup>2</sup> Wykaz odnosi się do literatury cytowanej zarówno w tym artykule, jak i w przypisach dołączonych do przetłumaczonego tekstu.

- Buck G. (1985). *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg: Winter Universitätsverlag.
- Herbart J.F. (1891a). Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. 519-556). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1841). *Kurze Enzyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten*, Halle: Schetschke und Sohn.
- Herbart J.F. (1888a). Über die dunkle Seite der Pädagogik. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 147-154). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888b). Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug ächten Bürgersinnes in Monarchien. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 259-268). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888c). Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 289-298). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888d). Politische Briefe. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 269-287). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1891b). Über das Verhältnis der Schule zum Leben. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. 511-518). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1912). Replika na recenzję Jachmann'a o „Pedagogice ogólnej”. W: tenże. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (s. 224-234). Tłum. T. Stera. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Herbart J.F. (2008a). *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski. *Pedagogika Kultury*, 4, s. 13-27.
- Herbart J.F. (2008b). *Wychowanie przy publicznym współdziałaniu*. Tłum. D. Stępkowski. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 151-155.
- Herbart J.F. (2008c). *Ogólna filozofia praktyczna*. Tłum. D. Stępkowski. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 121-148.
- Hornstein H. (1959). *Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kant I. (1995). Co to jest Oświecenie? Tłum. A. Landman. W: tenże. *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyzoficzne* (s. 53-60). Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Kant I. (2003). *Religia w obrębie samego rozumu*. Tłum. A. Bobko. Kraków: Wydawnictwo „Homini”.
- Kehrbach K. (1891). Vorrede des Herausgebers. W: tenże (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. VII-XIV). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Lorenz H.-J. (2007). Herbart's Stellung zur Kirche und zum Religionsunterricht. W: K. Klattenhoff (red.) *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart* (s. 85-101) Oldenburg: BIS-Verlag.
- Murzyn A. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nawroczyński B. (1967). Wstęp: życie i dzieło filozofa i pedagoga. W: J.F. Herbart. *Pisma pedagogiczne* (s. XI-LXXIV). Tłum. B. Nawroczyński, T. Stera. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Nohl H. (1952). Der lebendige Herbart. W: J.F. Herbart. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (s. III-XIII). Weinheim: Verlag Beltz.
- Prange K. (2008). Herbart a Getyńska Siódemka. Związek pedagogiki z polityką. Tłum. D. Stępkowski. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, s. 103-117.
- Ricoeur P. (2006). *Pamięć, historia, zapomnienie*. Tłum. J. Margański. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Stępkowski D. (2007). Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”. *Horyzonty Wychowania*, 12, s. 81-94.
- Stępkowski D. (2008). Filozofia praktyczna J. F. Herbarta. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 113-120.
- Wissmann F. (2007). Herbart in den schulpolitischen Auseinandersetzungen seiner Zeit. W: Klattenhoff K. (red.) *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts* (s. 115-125). Oldenburg: BIS-Verlag.

### Zum Verhältnis von Schule, Staat und Kirche bei Herbart

Über den Zusammenhang zwischen Pädagogik (Schule), Politik (Staat) und Religion (Kirche) wird in dem gegenwärtig geführten öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs kaum mehr reflektiert. Dennoch bleibt er ein wichtiges pädagogisches Problem. Dieser Mangel hat den Verfasser des Artikels dazu veranlasst, auf die Geschichte der Pädagogik, genau gesagt auf die Theorie des in Vergessenheit geratenen Klassikers philosophischen und pädagogischen Denkens Johann F. Herbart zurückzugreifen. In seinen Werken gibt es zu diesem Problem viele Anmerkungen, Textabschnitte und selbständige Abhandlungen. Trotz der Zeitdistanz haben sie bis heute nichts an ihrem Wert verloren und können sogar beispielhaft sein für diejenige Sichtweise, in der sich das Religiöse und die Wissenschaft nicht von vorne herein ausschließen müssen.

Der Artikel setzt sich aus vier Teilen zusammen. Im ersten Teil wird zu dem weit verbreiteten Vorwurf gegen Herbart Stellung genommen, er sei unpolitisch und den gesellschaftlichen Problemen seiner Epoche entfremdet gewesen. Dann wird in Absetzung von dem kapitalistischen Ideal der Industriosität der Tugendbegriff von Herbart rekonstruiert. Im dritten Teil richtet sich die Aufmerksamkeit des Verfassers auf das lateinische Sprichwort *Non scholae, sed vitae discendum* hin, das in der Herbart'schen Theorie Grundlage für die Bestimmung der Aufgaben der Schule, des Staates und der Kirche innerhalb der Öffentlichkeit abgibt. Abschliessend werden bilaterale Beziehungen zwischen Religion und Staat sowie zwischen Religion und Schule analysiert. Laut Herbart soll Freundschaft zu dem regulativen Prinzip zwischen ihnen werden.