

Dariusz Stępkowski

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

## Kształcenie – widzenie – moralność. Herbarta aistetyczne podstawy edukacji moralnej<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Percepcja zmysłowa, a w szczególności widzenie, nieustannie zwraca uwagę pedagogów. W tym artykule omówiono projekt edukacji moralnej jako kształcenia do widzenia i przez widzenie idei praktycznych, który opracował Johann F. Herbart.

Artykuł dzieli się na trzy sekcje. Najpierw zarysowano dzieje widzenia jako ciągle mało zbadanego problemu dydaktycznego. Następnie omówiono węzłowe punkty koncepcji kształcenia do widzenia i przez widzenie, której Herbart poświęcił swoje wczesne prace pedagogiczne i filozoficzne. Na zakończenie prześledzono idee praktyczne jako fundament edukacji moralnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** widzenie; kształcenie; edukacja moralna; pedagogika Herbarta.

---

<sup>1</sup> Artykuł jest polską wersją tekstu wydanego przez autora w języku angielskim pt. Relationship between Bildung and seeing. Herbart's concept of aesthetic moral education (Stępkowski, 2018a).

---

Kontakt:	Dariusz Stępkowski d.stepkowski@uksw.edu.pl
Jak cytować:	Stępkowski, D. (2020). Kształcenie – widzenie – moralność. Herbart aistetyczne podstawy edukacji moralnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 37–56. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.3">https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.3</a>
How to cite:	Stępkowski, D. (2020). Kształcenie – widzenie – moralność. Herbart aistetyczne podstawy edukacji moralnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 37–56. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.3">https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.3</a>

---

Widzenie uważa się za zdolność, którą każdy, kto widzi, ma po prostu z natury i dlatego nie trzeba podejmować żadnych specjalnych wysiłków, żeby ją formować czy ukierunkowywać. Co prawda w przypadku osób słabowidzących, ociemniałych i niewidomych pojawia się pytanie, jak można skompensować u nich uszczuploną zdolność widzenia czy w ogóle jej brak, jednak najczęściej odczytuje się to jako zachętę do poszukiwania środków technicznych umożliwiających im wyrównanie czy zaradzenie temu deficytowi.

W niniejszym artykule zwrócono uwagę na widzenie z innym zamiarem. Jego celem jest ukazanie zależności zachodzącej między kształceniem a widzeniem oraz konsekwencji wynikających stąd dla edukacji moralnej. Aby zrealizować ten zamiar, odwołano się do twórczości zapomnianego współczesnie klasyka pedagogiki i filozofii Johanna F. Herbart (1776–1841), który wypracował oryginalną koncepcję kształcenia moralnego. Warto ją przypomnieć nie tylko ze względów historycznych, lecz również dlatego, że może posłużyć we współczesności do konceptualizacji działania pedagogicznego nakierowanego na sferę moralną, w którym uwzględnia się widzenie przez człowieka siebie samego i świata za pośrednictwem refleksji.

Prezentowane analizy podzielono na trzy sekcje. Najpierw na wybranych przykładach zostaną szkicowo zarysowane dzieje widzenia jako ciągle mało zbadanego problemu dydaktycznego. W następnej sekcji omówiono węzłowe punkty koncepcji kształcenia do widzenia i przez widzenie, której Herbart poświęcił swoje wczesne prace pedagogiczne i filozoficzne. Na tej podstawie w trzeciej sekcji zostanie scharakteryzowane refleksyjne i nienaoczne postrzeganie idei praktycznych jako osnowa edukacji moralnej.

#### KSZTAŁCENIE A WIDZENIE

Percepcja zmysłowa, a zwłaszcza widzenie, od zawsze przyciągała uwagę dydaktyków. Żeby to potwierdzić, wystarczy wskazać na zasadę pogładowości, którą w nauczaniu szkolnym uważa się za jedną z najstarszych i najbardziej elementarnych (Mysłakowski, 1953, s. 623–629; Isterowicz, 1961; Okoń, 1998, s. 175–178; Kupisiewicz, 2005, s. 71–73; Niemierko, 2007, s. 188; Kupisiewicz, 2010, s. 56–57). Zanim jednak zostanie przeanalizowane, w jaki sposób interpretowano ongiś i nadal interpretuje się związek zachodzący między kształceniem i widzeniem, warto zwrócić uwagę na za-

wężone rozumienie terminu „kształcenie”, z którym mamy do czynienia we współczesności nie tylko w dydaktyce, lecz również pedagogice jako takiej.

Kształcenie kojarzy się zazwyczaj z wychowaniem intelektualnym. W tym ujęciu Jadwiga Kędzierska stwierdza, że: „Kształcenie jest równocześnie **nauczaniem** i **uczeniem się** [podkr. – J. K.], a zarazem pozostaje też elementem wychowania” (2003, s. 859). Wyjaśniając wychowawczy komponent kształcenia, Bolesław Niemierko odwołuje się do zwrotu „edukacja emocjonalna” i definiuje go „jako działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne, a pośrednio na zmiany poznawcze w uczniu. Jego wynikiem jest zdolność do regulowania emocji i motywacji według przyjętych wartości i norm społeczno-moralnych” (2007, s. 35). Omawiany autor utożsamia wychowanie z edukacją emocjonalną, a nauczanie szkolne z edukacją poznawczą. Na tej podstawie twierdzi, że: „**Kształcenie jest działaniem edukacyjnym zrównoważonym w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym**” (podkr. – B. N.; Niemierko, 2007, s. 36). Wbrew powierzchownemu podobieństwu do koncepcji nauczania wychowującego Herbarta, tak rozumiane kształcenie szkolne nie ma z nią nic wspólnego (będzie o tym jeszcze mowa w trzeciej sekcji).

Nie dość jednak na tym. W pedagogice jako subdyscyplinie nauk społecznych (i humanistycznych) co pewien czas proponuje się zrównanie terminów „kształcenie” i „wychowanie” (Suchodolski, 1959, s. 5; Kwieciński 2004, s. 11; Śliwerski, 2012, s. 12), a ostatnio również „kształcenie”, „wychowanie” i „edukacja” (Kwieciński & Śliwerski, 2019, s. 7). Dzięki temu zabiegowi mają zostać przewyżczone wciąż powracające trudności, które wynikają ze stosowania wymienionych terminów w różnych konotacjach i denotacjach. Współcześnie nie bez znaczenia jest również to, że: „Popularność terminu «edukacja» w języku angielskim, który ma charakter języka o zasięgu światowym i jest środkiem międzynarodowego porozumiewania się, powoduje, że zaczyna on dominować w dyskursie akademickim i w mowie potocznej” (Kwieciński & Śliwerski, 2019, s. 7).

Poniżej zaproponowano odczytanie kształcenia jako specyficznego działania podmiotu uczącego się, które różni się od czynności oznaczanych terminami „wychowanie” i „edukacja”. Co prawda działanie to przebiega (a przynajmniej powinno) w szkolnych sytuacjach nauczania, uczenia się i wychowania, ale nie ogranicza się do nich. Jego dziedziną bowiem jest każdy rodzaj kontaktu podmiotu uczącego się z rzeczywistością (światem) jako możliwym źródłem impulsów do jego wewnętrznej transformacji (Benner, 2018, s. 126–131). Żeby tę transformację opisać, w języku polskim używa się dwu terminów: „kształtowanie” i „kształcenie”. Dla obu podstawę słowotwórczą stanowi wyraz „kształt”, który na początku XIX wieku posłużył do wykreowania w słowniku pedagogiki polskiej neologizmu „kształcenie” (Stępkowski, 2019, s. 22–35). W swojej blisko dwustuletniej historii neologizm ten przyjmował różne sensy i dopiero w okresie dominacji socjalistycznej teorii wychowania nabral znaczenia formowania ucznia przez nauczyciela według z góry przyjętych wzorców (Stępkowski, 2018b, s. 50–52; 2019, s. 64–70). Nie czekając na przewartościowanie terminu „kształcenie”, w tym artykule odczytuje się go jako nadawanie sobie samemu kształtu przez podmiot uczący się, rozumiane jednak nie ogólnie jako egzystencjalne

stawanie się (Sigva, 2011), lecz jako aktywność własna tego podmiotu o ambiwalentnym charakterze (Benner, 2015, s. 33–67, s. 83–90; Stępkowski, 2010b).

Wracając do kwestii obecności problematyki widzenia w dziejach myślenia pedagogicznego, warto rozpocząć od znanej metafory jaskini, którą przedstawił Platon (1990) w siódmej księdze *Państwa* (514a–517a). Przedmiotem rozważań nauczyciela Arystotelesa jest proces kształcenia, w tym zaś przede wszystkim rozwijanie w uczących się umiejętności widzenia idei, a wśród nich najważniejszej – idei Dobra (Benner & Stępkowski, 2012, s. 16; Benner i in., 2018, s. 43–51). Warto ten proces zrekonstruować.

W scenarii jaskini Platon odmalował słowami sytuację ludzi od urodzenia skutych kajdanami, którzy nie tylko w żaden sposób nie mogą się poruszać, lecz również są zmuszeni do patrzenia ciągle przed siebie na ścianę jaskini, na której jak na ekranie przesuwały się nieustannie jakieś obrazy. Później okazuje się, że te obrazy to cienie rzeczy noszonych na głowach przez innych ludzi znajdujących się poza murem usytuowanym za plecami zniewolonych kajdaniarzy. Benner i Stępkowski (2012, s. 19) zwracają uwagę, że światło w jaskini pochodzi z trzech źródeł: (1) ogniska płonącego w jej wnętrzu, (2) otworu prowadzącego na zewnątrz, przez który wdzierają się pojedyncze promienie słońca, i (3) bladej poświaty wywołanej przez odbijanie się od ścian światła pochodzącego z obu tych źródeł. Kajdaniarze nie tylko przyglądają się obrazom na ścianie, lecz również rozmawiają na ich temat, co więcej, zakładają się między sobą o to, co pojawi się na ścianie jako następne. Ta początkowa faza Platońskiego procesu kształcenia może być uznana za rekonstrukcję sposobu uczenia się, w którym rolę nauczyciela odgrywa samo życie i to, co ono przynosi w postaci doświadczenia codziennego, czyli tego, co się widzi i o czym się rozmawia z innymi.

Jak pamiętamy, jeden z kajdaniarzy zostaje niespodziewanie uwolniony z więzów i postawiony na nogi, a następnie obrócony i siłą wywleczony na zewnątrz jaskini. Po obróceniu potrzebuje chwili, żeby jego wzrok przyzwyczaił się do blasku płonącego ogniska. To samo musi zrobić, gdy znajdzie się na zewnątrz, gdzie ogląda zupełnie inny świat od tego, z którym miał do czynienia do tej pory. Jego proces adaptacji do nowych warunków przebiega w trzech etapach – najpierw widzi odbicia rzeczy w wodzie, następnie rzeczy same w sobie, aż w końcu może patrzeć prosto w Słońce. W ten sposób Platon opisuje kolejne szczeble poznania intelektualnego. Słońce symbolizuje jego kres – zaznajomienie się z ideą Dobra.

Do powrotu do jaskini wyzwoleniec nie jest już przymuszany, lecz decyduje się na to z własnej woli. Wejście do środka wiąże się ponownie z chwilową utratą orientacji. Po przyzwyczajeniu się do półmroku panującego w jaskini, siada razem ze swoimi pobratymcami i włącza się do ich dyskusji. Jednak to, czego doświadczył w procesie kształcenia, sprawia, że teraz jego sposób interpretowania rzeczy oglądanych na ścianie tak dalece różni się od jego towarzyszy, że ci ostatni nie chcą go wcale słuchać, a nawet usiłują zamordować. Uważają bowiem, że wrócił z zewnątrz z „zepsutymi oczami i że nie warto nawet chodzić tam pod górę” (517a).

W zakończeniu swojej opowieści Platon przedstawia wykładnię powyższej metafory (517a–519d). Centralne miejsce zajmuje w niej termin *paideia*, od którego wła-

ściwie rozpoczął swoje rozważania. Termin ten tworzy jeden z dwóch przeciwległych biegunów procesu kształcenia. Pierwszym biegunem jest *apaideusia*, czyli „niekształcenie” albo – jak przełożył grecki termin Władysław Witwicki – „brak kultury umysłowej”, drugim zaś właśnie *paideia*, to znaczy „kształcenie” (514a). W zakończeniu Platon wkłada w usta Sokratesa wyjaśnienie, że kształcenie nie polega na tym, „żeby człowiekowi wszczepić wzrok, on go ma, tylko się w złą stronę obrócił i nie patrzy tam, gdzie trzeba” (518d). Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze pytanie dotyczy tego, „w jaki sposób najłatwiej i najskuteczniej zwrócić [go] w inną stronę” (518d). Sztukę tę nazywa Platon „nawracaniem się”, co wyraża grecki termin *periagoge*. Oznacza on zwracanie wzroku w inną stronę (518d). Jednak może tego dokonać tylko sam uczący się. „Nauczanie nie polega na wkładaniu wzroku [...] i przez to czynieniu niewykształconych, to znaczy ślepych, widzącymi, lecz na opanowaniu sztuki zmiany w kierunku patrzenia” (Benner & Stępkowski, 2012, s. 22). Pomocą w tym są niewątpliwie techniki takiego formułowania pytań, żeby dzięki nim uczący się sam dokonał korekty swojego sposobu patrzenia na siebie i świat go otaczający.

Z powyższej rekonstrukcji wynika, że kształcenie jako proces intelektualno-duchowy zmienia radykalnie sposób widzenia rzeczywistości. Doświadczenie codzienne dostarcza wiedzy, która jest niepewna i narażona na liczne złudzenia. Tylko dzięki kształceniu uczący się może nabyć sprawności widzenia świata takim, jakim jest on w swojej istocie. Według Platona wymaga to poznania niezmiennych idei i nauczania się patrzenia przez ich pryzmat na „płynną” rzeczywistość.

Zdaniem Herbarta (2009, s. 170) Platońskie idee oznaczają pojęcia intelektualne, którym uczeń Sokratesa przypisywał ponadczasową stałość. Dzięki nim człowiek wykształcony może korygować swoje widzenie świata i stawać się naprawdę „widzącym”, czyli filozofem. Jednak według Platona nie wszyscy ludzie są w stanie osiągnąć ten stan. Większości musi wystarczyć to, co widzą w ciągłej zmianie i o czym mogą snuć tylko domysły.

Drugim autorem, którego warto przywołać przy analizie związku między kształceniem a widzeniem, jest Jana Amos Komeński (1592–1670). W *Wielkiej dydaktyce* sformułował on słynną regułę pogładowości. Reguła ta dotyczy procesu nauczania-uczenia się szkolnego. Otóż, zdaniem biskupa braci czeskich, proces nauczania-uczenia się należy prowadzić w ścisłym powiązaniu z doświadczeniem i dlatego „nie z książek trzeba czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, z dębów i buków; to jest znać i badać rzeczy same, a nie wyłącznie cudze spostrzeżenia i świadectwa o rzeczach” (Komeński, 1956, s. 161–162). Wspomniana reguła, zwana też złotą zasadą, zaleca nauczającym, „ażeby, co tylko mogą, udostępniali zmysłom, a więc: rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, zapachy węchowi, rzeczy smak mające smakowi, namacalne dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom naraz udostępnić” (Komeński, 1956, s. 199).

Wbrew pozorom książki stosowane w szkole wcale nie stoją na przeszkodzie nauczaniu opartemu na aktywności widzenia, a wręcz przeciwnie – mogą być bardzo pomocne, o ile zostały odpowiednio przygotowane (Komeński, 1957). Żeby to pokazać, Komeński przedstawił prototyp książki edukacyjnej. Jest to *Orbis sensualium*

*pictus*, w przekładzie na język polski: *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom* (Komeński, 2015). Z dzisiejszej perspektywy można powiedzieć, że to swoisty atlas, w którym umieszczono 150 ilustracji do wykorzystania w trakcie zajęć szkolnych. Miały one do wypełnienia trzy funkcje: po pierwsze, przywołać na pamięć uczącemu się widoki przedmiotów, krajobrazów i sytuacji znanych mu z życia codziennego, po drugie, powiązać te reminiscencje z ich słownymi reprezentacjami w języku ojczystym. Dzięki temu uczący się mógł szybciej i łatwiej zapamiętać odpowiedniki tych ostatnich w języku obcym (łacinie), którego właśnie się uczył, co stanowi trzecią funkcję podręcznika szkolnego. Według Adama Fijałkowskiego *Orbis sensualium pictus* jest „książką «emblematyzującą», czyli co najwyżej naśladowującą emblematy – pod względem formy, ale nie treści” (2015, s. 26). Komeńskiemu nie chodziło w niej tylko o to, żeby uczący się oglądając ryciny, szybciej zapamiętywał obcojęzyczne nazwy rzeczy na nich przedstawionych (mnemonika), lecz żeby dotarł do znaczenia przedstawień i je dogłębnie zrozumiał. Na tej podstawie można rozróżnić w widzeniu dwie płaszczyzny – zmysłową i intelektualną. Pierwsza odnosi się do percepcji wzrokowej, druga zaś do nabudowujących na niej czynności intelektualnych uczącego się. Skupiając wzrok i uwagę na ukazanych obrazach, uczący się stopniowo odkrywa wyrażoną z ich pomocą treść. Ta nienaoczna treść, a nie same obrazy, stanowi właściwy przedmiot (s)postrzegania.

Nie ulega wątpliwości, że Komeński oparł nowoczesne kształcenie szkolne na specyficznym doświadczeniu towarzyszącym uczeniu się, które starał się wykorzystać w swojej sztuce dydaktycznej (Fijałkowski, 2012, s. 281–345). Banalna interpretacja „złotej zasady” może sugerować, że autorowi chodziło o zastąpienie nauczania i uczenia się szkolnego bezpośrednim uczeniem się z doświadczenia, a zwłaszcza z tego pozaszkolnego. Jednak bardziej wnikliwe przemyślenie przekonuje, że zamysł był nieco inny, a mianowicie wprzęgnięcie do edukacji szkolnej percepcji zmysłowej jako konstytutywnego momentu czynności samokształcenia. Ta myśl uwidoczniła się jeszcze wyraźniej w koncepcji Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827). W dyskusji z tą właśnie koncepcją wypracował swoje stanowisko Herbart.

Pestalozziego poznał Herbart osobiście w 1797 roku w jego szkole wiejskiej w Burgdorfie, gdzie uczestniczył w jednej z lekcji (Asmus, 1968, s. 176–177). Swoje wrażenia opisał w pierwszej drukowanej próbie pisarskiej – recenzji słynnej książki Pestalozziego pt. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (Herbart, 1887a).

Wśród innowacji dydaktycznych wielkiego szwajcarskiego reformatora edukacji za najważniejszą Herbart uznał upraszczanie treści kształcenia przez wyodrębnianie w niej „częstek elementarnych”. Ten zabieg obejmował wszystko, czego dzieci się uczyły – słów, zdań, definicji, figur, brył itp. Jednak według Herbarta błędem Pestalozziego było to, że jako nauczyciel operacji upraszczania nie przeprowadzał razem z uczniami, lecz za nich. Uczniowie mieli za zadanie jedynie powtarzać i zapamiętywać, co podawał nauczyciel, „nie dodając niczego od siebie” (Herbart, 1887a, s. 143).

Oceniając metodę Pestalozziego, Herbart wskazywał na konieczność zaangażowania uczących się w ich własny proces kształcenia, „żeby codzienne doświadczenia dziecka, chłopca, młodzieńca i mężczyzny znajdowały zawsze otwarte bramy i ubite

drogi do głowy i serca oraz żeby mogły poruszyć język i rękę tak, jak tego wymaga obowiązek chwili” (Herbart, 1887a, s. 144). Ten postulat podsunął Herbartowi pomysł jego własnej koncepcji kształcenia do widzenia i przez widzenie, o której będzie mowa w następnej sekcji.

We współczesnej pedagogice da się zauważyć renesans zainteresowania widzeniem. Przykładem tego jest koncepcja przedstawiona przez Klause Prangego (2005). Widzenie zostało w niej powiązane z pokazywaniem. Mianem pokazywania autor nie oznacza jednego tylko rodzaju czynności edukacyjnych – właśnie pokazywania, lecz uniwersalną strukturę, która ma zastosowanie we wszystkich czynnościach edukacyjnych. Dzięki pokazywaniu powstaje w uczącym się rozumiejący ogląd przedmiotu kształcenia.

Innym przykładem jest współczesna koncepcja *visible learning* (widoczne uczenie się) Johna Hattiego (2009; 2018). Powstała ona w wyniku przeprowadzonych przez autora metaanaliz badań empirycznych dotyczących skuteczności nauczania i uczenia się w szkole. Jak wyjaśnia Anna Sarbiewska (2020), kategoria *visibility* (widoczność) wiąże się nierozdzielnie u Hattiego z miernikiem nazwanym *effect size* (wielkość wpływu). Upraszczając, można powiedzieć, że jest to wyrażony liczbowo poziom skuteczności działań podejmowanych w trakcie procesu kształcenia. Mając przed oczyma tę wartość, nauczyciele mogą z góry przewidzieć wynik swoich zabiegów. Podstawę do tak pojmowanej widoczności (*visibility*) stanowi nowożytny paradygmat nauk empirycznych, zgodnie z którym mierzalny wskaźnik i jego pomiar determinują widzenie rzeczy samej. Patrząc przez pryzmat *effect size* (wielkość wpływu), nauczający mają za zadanie umożliwić uczącym się zobaczenie i zrozumienie ich nieredukowalnej roli w procesie kształcenia. Bez wywołania w uczniach tak pojmowanego *visible learning* (widoczne uczenie się) nie może być według Hattiego mowy o skuteczności szkolnego nauczania i uczenia się.

Ten z konieczności pobieżny tylko zarys kończy wskazanie na książkę Kingi Krawieckiej (2014), w której rozważony został problem zależności między dwoma rodzajami realizmu – wizualnym i intelektualnym. Autorka prześledziła prace plastyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną, dochodząc do wniosku, że wbrew potocznemu przekonaniu realizm wizualny nie jest uprzednim sposobem widzenia świata i że wymaga kształtowania. Narzędziem umożliwiającym to kształtowanie jest realizm intelektualny, który u osób z niepełnosprawnością intelektualną napotyka liczne przeszkody z racji ich niepełnych funkcji poznawczych. Niemniej jednak również te osoby mogą świadomie kierować swoją percepcją wzrokową i w ten sposób oddziaływać na realizm wyobrażeń, które dzięki niej powstają (Krawiecka, 2014, s. 305–325; zob. także: Strzeмиński, 2016). W tym kontekście warto podkreślić raz jeszcze więź zachodzącą między widzeniem a myśleniem. Nie jest ona z góry dana ani bezwiedna, lecz wymaga kształtowania i rozwijania przez celowe czynności edukacyjne.

## KSZTAŁCENIE DO WIDZENIA I PRZEZ WIDZENIE

Żeby zrekonstruować Herbartowską koncepcję kształcenia do widzenia i przez widzenie, trzeba sięgnąć do jego rozprawy habilitacyjnej pt. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* [*Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego*] (Herbart, 1887b). Co prawda w tytule znajduje się nazwisko wielkiego Szwajcara – Pestalozziego, jednak Herbart przedstawił w dysertacji nie jego, lecz swój własny projekt kształcenia opartego na doznaniach wzrokowych. Wcześniej jednak należy wyjaśnić termin „aistetyczny”, który będzie poniżej często się powtarzał.

Starogrecki wyraz *aisthesis* pochodzi od czasownika *aisthanomai*, który odnosi się do wszystkich rodzajów percepcji zmysłowej, a więc widzenia, słyszenia, powonienia, smakowania i dotykania, oraz ich przedmiotu (Abramowicz, 1958, s. 57; Beekes, 2010, s. 43). Rzeczownik *aisthesis* denotuje z jednej strony wrażenia zmysłowe powstające przez wymienione czynności percepcyjne (a więc nie ogranicza się tylko do widzenia) i odpowiadający im komponent intelektualny, który powstaje w umyśle podmiotu percypującego jako postrzeżenie. Termin *aisthesis* podkreśla pierwotną jedność wrażeń poznawczych. Ich przetwarzanie powoduje rozpad na składniki zmysłowe i rozumowe (intelektualne). W tym podejściu spostrzeganie (zmysłowe) i postrzeganie (rozumowe) nie stanowią opozycji, lecz wzajemnie się warunkują i dopełniają.

O przyjęciu przez Herbarta zaprezentowanego powyżej rozumienia czynności percepcyjnych świadczy według mnie zdanie ze wstępu do *Abecadła poglądowości...*: „Przedmiotem uwagi w tym tekście nie jest ogląd estetyczny, ale dokładne spostrzeganie rzeczywistości” (Herbart, 1887b, s. 157). Herbart wskazuje tutaj na różnicę między aistetycznym spostrzeganiem rzeczywistości a oglądem estetycznym. Trzeba dodać, że w swoich pismach stosował on wyłącznie terminy: „estetyka” i „estetyczny”, co powoduje spory zamęt, gdyż z reguły należy odczytywać je w konotacji z *aisthesis*, a nie z estetyką rozumianą jako współczesna dyscyplina filozoficzna, której przedmiotem są zjawiska estetyczne (Benner, 1993, s. 76; Ehrenspeck, 1998, s. 241). W omawianym zdaniu mamy do czynienia właśnie z takim przypadkiem. Żeby w dalszej części niniejszego artykułu uniknąć tej trudności, będzie stosowany wyłącznie termin „aistetyczny”, również w tłumaczeniach tekstów Herbarta.

Jak wspomniano powyżej, Herbart opracował *Abecadło poglądowości...* nie z zamiarem krytyki poglądów Pestalozziego, lecz wyłożenia własnej koncepcji. W *Posłowie do drugiego wydania* stwierdził, że koncepcję tę oparł na „czystej idei pedagogiki jako takiej” (Herbart, 1887b, s. 252). Co to za idea?

W celu wyjaśnienia powyższego pytania warto posłużyć się analogią, w której Herbart przedstawił dwa przeciwstawne sposoby widzenia rzeczywistości. Rozpoczyna całkowicie zdroworozsądkowo: „Zazwyczaj przedmiotów, które mamy przed sobą, nie ujmujemy tak wyraźnie, jak byśmy sobie tego życzyli. Jeśli zatem chcielibyśmy wyostrzyć nasze spojrzenie za pomocą środków bardziej efektywnych niż tylko wielokrotne przyglądanie się rzeczom, to możemy wybierać między dwoma



sposobami: albo przyłączamy coś do tego, co widzimy, albo coś z tego wyłączamy” (Herbart, 1887b, s. 257).

Pierwszy sposób postępowania wygląda następująco: „Możemy dołączyć pewne bardziej regularne, łatwiejsze do uchwycenia linie. Wówczas nasz przedmiot ujmowalibyśmy o tyle, o ile odnosi się on do owych linii, chwytalibyśmy go niejako w powstałą dzięki nim sieć. Tego rodzaju sieci nie da się jednak już rozpleść, pozostaje ona w naszej wyobraźni. Wskutek tego właściwości przedmiotu przestaną nas bezpośrednio uderzać. Przedmiot od chwili, gdy przyłgnął do obcych mu norm, tworząc z nimi całość, stracił zwartość swojego kształtu. Bezpowrotnie znikło także jego swobodne bycie w zawieszeniu i został siłą nagięty do rusztowania naszych pojęć oraz wciśnięty w ich klatkę. W ten sposób został utracony ogląd aistetyczny, a nasze widzenie przez użycie mechanizmu schematyzujących linii zmieniło się w ogląd fiksujący. I mogłoby tak pozostać: dołączone linie mogłyby być trójkątami albo czworokątami, albo kołami lub jeszcze czymś innym” (Herbart, 1887b, s. 257).

Tworzenie oglądu rzeczy według drugiego sposobu wyjaśnia Herbart tak: „Pozostaje jeszcze analiza drugiej drogi, w której ze skomplikowanego przedmiotu coś się wyłącza. Dzieje się to mniej więcej w ten sam sposób, jak w zbyt szczegółowej opowieści opuszcza się pewne fragmenty, oczywiście nie połowę czy jakąś istotną jej część, lecz drobne szczegóły, czasami z początku nawet charakterystykę postaci czy cały przebieg wydarzeń po to, aby na razie pamięć mogła zachować dokładnie tylko niektóre najważniejsze momenty chronologiczne i dystans czasowy między tymi punktami. [...] Tak samo można by w przedmiotach naszego oglądu sprawdzić, co jest najmniej potrzebne dla zachowania poznawalności kształtu. Na tej podstawie postanowiono by ignorować w trakcie widzenia to, co jest zbyteczne, odwracając od tego uwagę. Jeśli to, co pozostało, byłoby nadal zbyt skomplikowane, można by spróbować pominąć jeszcze niektóre z elementów, ale zachować inne. I tak dalej, aż w końcu otrzymamy tylko pojedyncze miejsca lub kontury, które wyraźnie się wyodrębniają. Jeśli by chciano dotrzeć do tego, co najprostsze, trzeba by było ograniczyć się tylko do pewnych charakterystycznych punktów” (Herbart, 1887b, s. 257).

Niewątpliwie w drugim przypadku mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem upraszczania. Nie stosuje się w nim gotowych matryc ani wzorów, lecz stopniowo wyodrębnia elementy konstytutywne przez odseparowywanie (oddzielanie) tego, co wtórne i pośredniczące. Interesujące jest, w jaki sposób Herbart uzasadnia tę „metodę separacji”. Sięga przy tym do swoich przeświadczeń filozoficznych: „Może się wydawać, że gdy wszystkie składniki pośredniczące zostały już wymazane, owe punkty zajmują przypadkowe, bezładne położenie. Ale to ich nieuporządkowane położenie nie jest niczym innym, jak tym właśnie prawdziwym położeniem, które posiadały, będąc jeszcze niewyodrębnione w przedmiocie. Uchwycenie tego usytuowania utożsamia się więc z ujęciem samego przedmiotu, co więcej, należy do niego i dlatego nie może go zabraknąć ani w oglądzie fiksującym, ani w oglądzie aistetycznym. Dalej tworzy ono podstawę obu tych ujęć w ten sposób, że cały kształt przedmiotu jest umocowany w owych punktach bez dodawania czegokolwiek heterogenicznego lub zniekształcającego. Przedmiot zatem nie jest nagięty do niczego

oprócz siebie samego, stoi **swobodnie** tak samo, jak przedtem, niemniej jednak **stoi, a nie unosi się w powietrzu przed rozchwanym okiem!**" (podkr. – J. F. H.; Herbart, 1887b, s. 257–258).

Zgodnie z objaśnieniami Herbart operacje upraszczania mają na celu zredukowanie złożoności przedmiotu do minimum. Ta redukcja służy wydobyciu z jego struktury tych i tylu punktów charakterystycznych, które są niezbędne, żeby uczący się był w stanie z jednej strony je ogarnąć, z drugiej zaś wytworzyć na ich podstawie myślową reprezentację przedmiotu. Siatka punktów nie powstaje jednak przez fantazjowanie, lecz wynika ze zmysłowego dania przedmiotu i czynności intelektualnych, które Herbart nazywał „obróbką pojęć” (Herbart, 2010, s. 145). Działania te opierają się na przesłance, że ani przedstawienia zmysłowe, ani intelektualne nie powstają w podmiocie samoczynnie oraz że podmiot nie ustanawia zależności między nimi panujących arbitralnie, lecz dzięki uważnemu przypatrywaniu się rzeczy, czyli widzeniu, i rozróżnianiu tego, co odgrywa rolę konstytutywną i wtórną.

Z powyższych rekonstrukcji wynika, że zgodnie z koncepcją Herbart widzenie ma do spełnienia co najmniej dwie funkcje: po pierwsze, dostarcza materiału spostrzeżeniowego do obróbki pojęciowej, po drugie zaś zmienia sam przedmiot, a na pewno sposób jego rozumienia. W obu tych zakresach może i powinno dokonywać się kształcenie. W pierwszym chodzi o kształcenie do widzenia, czyli rozwijanie przez podmiot umiejętności przypatrywania się rzeczom i wyodrębniania w nich elementów składowych. Drugi zakres można by nazwać kształceniem przez widzenie, gdyż widzenie pełni w nim funkcję kontrolną przez to, że weryfikuje i w razie potrzeby koryguje „produkty” przeprowadzonych operacji myślowych. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim rodzaju kształcenia prymarną rolę odgrywa uczący się. Według Herbart uczeniu się towarzyszy nieodłącznie wysiłek podmiotu, który skupia uwagę na przedmiocie kształcenia, mozolnie wydobywa z niego cechy charakterystyczne, a następnie je syntetyzuje w postaci oglądu estetycznego (Herbart, 2007, s. 88–115).

W przedstawionym w tej sekcji *Abecadle poglądowości...* Herbart zastosował kształcenie do widzenia i przez widzenie w celu przygotowania ćwiczeń z geometrii. Koncepcja ta przenika jednak cały jego system pedagogiczny (Stępkowski, 2010a, s. 35–57). W następnej sekcji zostanie prześledzone jej zastosowanie w odniesieniu do edukacji moralnej, tzn. wychowania moralnego i kształcenia moralno-etycznego.

#### WIDZENIE IDEI PRAKTYCZNYCH

Nie jest możliwe w ramach krótkiego artykułu przedstawienie całego projektu kształtowania moralności, który opracował Herbart. Wbrew rozpowszechnionemu wśród polskich pedagogów pogładowi, że kształcenie charakteru ma się dokonywać przez nauczanie wychowujące<sup>2</sup>, Herbart swoją koncepcję wychowania moral-

2 Kожарzenie wychowania moralnego z nauczaniem wychowującym wynika moim zdaniem z trywialnego odczytywania, czym w teorii Herbart jest to ostatnie. Powszechnie sądzi się bowiem, że polega ono na równoczesnym kształceniu intelektualnym przez nauczanie i emocjonalnym przez wychowanie.

nego przedstawił jako trzeci i ostatni etap działania pedagogicznego, opatrując ją mianem „kierownictwo” (niem. *Zucht*). Na tym etapie wychowanek ma zdobywać coraz większą samodzielność, uczyć się podejmowania wyborów i ponoszenia odpowiedzialności za nie (Herbart, 2007, s. 128–196; Stępkowski, 2007; Benner, 2015, s. 324–350). Przedmiotem interwencji pedagogicznych jest charakter wychowanek, a w szczególności jego aspekt moralny (Stępkowski, 2018c). Ze względu na to zadanie Herbart wskazuje, że trzeba zrezygnować z pouczania i moralizowania i przyjąć wobec uczącego się nowy sposób działania. Jest nim wspomniane już kierownictwo, które odróżnia się od nauczania wychowującego. Cechuje je przede wszystkim stopniowe „wygaszanie” interwencji pedagogicznej i rozwijanie autonomii wychowanek tak w myśleniu, jak i działaniu. Żeby tego dokonać, konieczne jest zdaniem Herbarta przekazanie uczącemu się rozumienia, czym są idee praktyczne i jaką rolę odgrywają w samodzielnym kształtowaniu moralności (Benner i in., 2018, s. 153–156).

Na związek moralności z kształceniem do widzenia i przez widzenie zwraca uwagę Herbart w *Posłowie do drugiego wydania* omówionego powyżej *Abecadła poglądowości...* W zakończeniu stwierdza: „Niech nasze spojrzenie odwróci się teraz od abecadła poglądowości [i zwróci się – dop. D. S.] do ogólnej definicji wychowania! [...] Szukamy bowiem wertykalnego wymiaru pedagogiki. Do tego potrzebna jest znajomość pojęcia dobra. Kto jednak przeczy zasadom, tego również one się wyprą” (Herbart, 1887b, s. 258).

Na pierwszy rzut oka powyższe słowa Herbarta mogą wydawać się co najmniej niegrzeczne. Zwracając się do zainteresowanych „wyższym” poziomem pedagogiki, stawia im warunek. Otóż wymaga, żeby przeszli do niego tylko ci, którzy rozumieją, czym jest dobro, ci zaś, którzy przeczą istnieniu jakichkolwiek zasad czy prawideł w zakresie moralności, powinni uważać, żeby los nie zadrwił sobie z ich przekonania. Owo przejście można odczytywać dosłownie i w przenośni, gdyż Herbart opublikował jako dodatek do drugiego wydania *Abecadła poglądowości...* napisany znacznie wcześniej esej pt. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* (2008a). W eseju tym omówił aistetyczne podstawy procesu (samo)kształcenia moralnego. Dlaczego jednak nie jest on przeznaczony dla wszystkich?

Odpowiedź na powyższe pytanie może wydać się banalna. W *Estetycznym przedstawieniu świata...* Herbart przekonuje, że moralność nie jest ani czymś wrodzonym, ani nie powstaje wyłącznie przez rozumowanie. To powoduje, że każdy sam musi ją w sobie wytworzyć przez działanie powiązane z myśleniem. A zatem moralność tworzą dwie płaszczyzny – wewnętrzna i zewnętrzna, które podlegają wpływowi zarówno pozytywnym, jak i negatywnym. Na tej podstawie można mówić o edukacji moralnej, na którą składają się czynności edukacyjne – wychowanie i nieedukacyjne – kształcenie siebie samego. Kluczową rolę odgrywają w nich idee praktyczne. Na wyjaśnieniu tej sprawy skupia się poniżej cała uwaga.

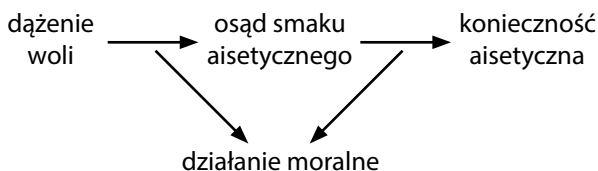
---

Tymczasem według Herbarta w nauczaniu wychowującym chodzi o skorelowanie interwencji edukacyjnej – nauczania – z nieedukacyjnym kształceniem siebie samego przez podmiot uczący się (Stępkowski, 2018d).

Żeby w ogóle móc dociekać, czym jest edukacja moralna, Herbart przedstawia następującą argumentację: „Wpierw trzeba obdarzyć wychowanie [moralne – dop. D. S.] tytułem prawnym: **musi** być ono możliwe, następnie przygotować dogodne warunki do jego realizacji w świecie zmysłowym [...]. Wtedy również wolność **ujawni się** w świecie **zjawisk** na kształt **przyczynowości** [podkr. – J. F. H.] przez swoje żądanie – prawo moralne. Dlatego też świat empiryczny uporządkowany przez wychowawcę trzeba uczynić przyczyną wolności wychowanka. I to już wystarczy” (Herbart, 2008a, s. 14). Z przytoczonego cytatu wyraźnie wynika, że Herbart odcina się od Kanta i nurtu filozoficznego, który podążając za nim, wiąże moralność z niedostępną zmysłom sferą noumenalną. Herbart uważa wprost przeciwnie: „Etyczność jest dla wychowawcy pewnym **zdarzeniem** albo **wydarzeniem natury** [podkr. – J. F. H.], które można zaobserwować [...] w poszczególnych momentach” (2008a, s. 15). W tym kontekście przechodzi do wyjaśnienia wolności, której jego zdaniem nie należy mylić z wolnością transcendentálną, rzekomo objawiającą się „w świadomości jak jakieś zjawisko wewnętrzne” (2008a, s. 15). W dziedzinie moralności istnieje jedynie „**wolność wyboru**, którą **wszyscy** odnajdujemy w sobie i otaczamy troską jako najpiękniejszy **przejaw** [podkr. – J. F. H.] naszego człowieczeństwa” (2008a, s. 15). Tę wolność da się kształtować, a drogą do tego jest według Herbart widzenie idei praktycznych. Żeby nie pozostawić żadnych wątpliwości, należy od razu dodać, że „wyniesienie do samoświadomej osobowości powinno się dokonać w umyśle ucznia jako rezultat jego własnych działań” (Herbart, 2008a, s. 15). Natomiast zadaniem wychowawcy jest „**[s]prawić, aby wychowanek przez wybór dobra i odrzucenie zła odnalazł samego siebie**” (podkr. – J. F. H.; 2008a, s. 15).

Wspomniani powyżej Prange zauważa, że naszkicowana wizja edukacji moralnej opiera się na „przyczynowości pedagogicznej” (2005, s. 156). Nie należy sądzić jednak, że Herbart postuluje, żeby w pedagogice posługiwać się jakąś „fizyką kija bilardowego” (Prange, 2005, s. 156), z którego pomocą można by wywoływać pożądane skutki, nie licząc się z wolą „bili”. Herbartowską przyczynowość wyróżnia zespolenie oddziaływania zewnętrznego i kształcenia od wewnątrz własnej osobowości przez uczącego się. Zasadą scalającą te dwa heterogeniczne obszary w nierozzerwalną całość jest specyficzny przymus. Według Herbart jest to „przymus najbardziej zniewalający” (2008a, s. 18). Ma on charakter „konieczności aistetycznej” (Herbart, 2008a, s. 18), której „łagodny nacisk nazywamy **sumieniem**” (podkr. – J. F. H.; 2008a, s. 19). Na czym polega ta konieczność?

Poniższy schemat przedstawia składowe procesy sądzenia moralnego, którego rezultatem jest konieczność aistetyczna.



Schemat 1. Sądzenie moralno-aistetyczne według Herbarta

Źródło: Benner, 1993, s. 71.

Według Herbarta działanie moralne jest wypadkową dwóch aktywności człowieka: wglądu (niem. *Einsicht*) i posłuchu (niem. *Folgsamkeit*). Aktywności te nie są jednak czymś prostym, lecz złożeniami, na które składają się po dwa elementy. We wglądzie są to dążenie woli (chcenie) i jego ocena – osąd smaku aistetycznego. Osądu tego dokonuje podmiot w formie specyficznego dialogu, który przebiega w nim samym. W tym dialogu stronami są „ja” obiektywne i „ja” subiektywne, które mówiąc za Hannah Arendt, tworzą „dwóch-w-jednym” (2006, s. 119). Nie są to dwie odrębne osoby, lecz dwie postaci „ja”, z których pierwsza związana jest z myśleniem i chceniem, druga natomiast z aistetyczną oceną tego właśnie myślenia i chcenia (Stępkowski, 2010a, s. 80–85). W aktywności zwanej posłuchem krańcami wyznaczającego go stosunku są osąd smaku i konieczność aistetyczna, którą można porównywać z głosem sumienia (Stępkowski, 2010a, s. 100–101; Benner i in., 2018, s. 157).

Specyficznym rysem naszkicowanego w powyższym akapicie sądzenia jest to, że podmiot nie może być w nim bierny. Konieczność bycia aktywnym odnosi się zarówno do wglądu, czyli rozpoznania tego, jakie dążenia rodzą się w woli i jaką samoocenę wywołują w podmiocie, jak i posłuchu, który polega na podjęciu decyzji odnośnie do własnej samooceny, co prowadzi do następnego kroku – konkretnego czynu. Na przedstawionym schemacie z łatwością da się zauważyć, że rolę zwornika między wglądem a posłuchem odgrywa osąd smaku aistetycznego. Warto wyjaśnić jego specyfikę.

Pomimo podobieństwa terminologicznego Herbartowski smak aistetyczny nie utożsamia się z Kantowskim smakiem estetycznym. U tego ostatniego tworzy go osobna instancja poznawcza – władza sądzenia, której zadaniem jest pośredniczeniem między zmysłowym światem fenomenów a racjonalnym światem noumenów. Herbart odrzucając ten podział i wynikającą z niego potrzebę poszukiwania pośredniczenia między *mundus sensualis* i *mundus intelligibilis* (Stępkowski, 2010a, s. 46), przypisuje podmiotowi zdolność bezpośredniego widzenia idei praktycznych. W przeciwieństwie do Platona nie uważa ich jednak za pojęcia teoretyczne, które powstają przez rozumowanie, lecz za elementarne doznania, które rodzą się w podmiocie, gdy ten skieruje wzrok na siebie samego, a w szczególności swoje myśli i pragnienia. Warto tutaj przypomnieć dialog między „ja” obiektywnym i „ja” subiektywnym. Na tej podstawie można powiedzieć, że Herbartowskie idee praktyczne nie są żadnymi wzorcami postępowania, które ma zaszczebiać w uczących się edukacja moralna, lecz obrazami (gr. *eidon*), które nieuchronnie powstają w podmiocie, gdy ten zwraca

„wewnętrzne oko” na swoje dążenia i osądza siebie samego. Owe idee powstają zatem jako rezultat nienaocznego postrzegania, przez które należy rozumieć intelektualne widzenie przez podmiot siebie samego, a w szczególności własnych dążeń woli. Pomimo braku naoczności widzenie to nie wprowadza go w świat idealistycznych przedstawień, lecz w racjonalny namysł nad określonymi dążeniami i działaniami.

Według Herbarta idee praktyczne należą do antropologicznego uposażenia każdego człowieka, ale nie na zasadzie moralnych predyspozycji czy władz, lecz mimowiednej refleksji towarzyszącej wszystkim przeżyciom i działaniom. Kierując uwagę na siebie samego, podmiot widzi nie tylko siebie jako sprawcę danego działania, lecz również ideę, która umożliwia mu samoocenę.

W poniższej tabeli przedstawiono pięć idei praktycznych, które odnoszą się do życia indywidualnego. Poza tym Herbart proponuje pięć idei praktycznych mających zastosowanie w życiu zbiorowym. Ich wyjaśnienie wykracza jednak poza ramy niniejszego opracowania (Benner i in., 2018, s. 164–174).

Tabela 1. Indywidualne idee praktyczne

Stosunki woli	Sądy elementarne
chcenie <i>versus</i> osąd	Idea wolności wewnętrznej
chcenie 1 <sup>silniejsze</sup> <i>versus</i> chcenie 2 <sup>słabsze</sup>	Idea doskonałości
chcenie <sup>Ja</sup> <i>versus</i> chcenie <sup>wyobrażone Ty</sup>	Idea życzliwości
chcenie <sup>Ja</sup> <i>versus</i> chcenie <sup>Ty</sup>	Idea prawa
chcenie <sup>Ja aktywne</sup> <i>versus</i> chcenie <sup>Ty pasywne</sup>	Idea słuszności

Źródło: Benner i in., 2018, s. 163.

Idea wolności wewnętrznej jest pierwszym i zarazem najbardziej ogólnym osądem dotyczącym stosunku pojawiającego się w jednym i tym samym podmiocie, a mówiąc dokładniej: w jego woli, między obrazem chcenia a oceną tego obrazu. W świetle tej idei działający jest jednocześnie tym, kto chce czegoś, i tym, kto ocenia swoje chcenie. W celu określenia drugiego rodzaju stosunku Herbart zachęca do wyobrażenia sobie sytuacji, gdy w jednej woli mamy do czynienia nie tylko z jednym chceniem, lecz wieloma, które podmiot musi osądzić. Co oznacza w tych warunkach zachowanie wolności wewnętrznej?

W swojej odpowiedzi Herbart domaga się zachowania dystansu wobec wielorakich chceń, jakie powstają w woli. Tylko dzięki takiemu postępowaniu uda się je osądzić. To z kolei oznacza, że nie wolno dopuścić do przewagi silniejszych chceń nad słabszymi. Wobec tego poszukiwany drugi sąd elementarny powinien nakłaniać do tego, żeby nie przedkładać ani słabszego chcenia nad silniejszym, ani silniejszego nad słabszym, lecz sprawdzać konkurujące ze sobą dążenia woli bez względu na ich moc.

Ideę, która powstaje na podstawie idei wolności wewnętrznej, ale w odniesieniu do wielu chceń, Herbart nazywa ideą doskonałości. Jego zdaniem w tej idei nie do-

konuje się ocena jakości dążeń, lecz „wyłącznie stosunek ilościowy między «mniej» a «więcej» w ramach danej aktywności woli, między jej słabszymi poruszeniami a silniejszymi” (Herbart, 2008b, s. 129).

Patrząc z perspektywy procesu kształtowania własnej moralności, idea doskonałości cechuje człowieka, który podejmuje wysiłek rozwijania swoich dążeń, a przez to również siebie samego w taki jednak sposób, żeby nie dawać pierwszeństwa tylko jednemu chceniu czy też dwu, lecz aby nieustannie poszerzać ich zasób, żeby móc wybierać z wielu (Herbart, 2008b, s. 128–130): „Doskonały według swojej własnej miary jest ten człowiek, którego poszczególne dążenia są sobie równe, a prócz tego wzięte razem wypełniają sferę pojęć, na które wskazują (czynią zadość oczekiwaniom, które budzą) i w końcu, współdziałając, prowadzą do największego efektu, jaki jest dla nich możliwy”.

Żeby przejść do prezentacji następnych sądów elementarnych, konieczne jest rozszerzenie perspektywy patrzenia z woli jednej osoby na relację powstającą między dążeniami woli u dwóch osób: Ja i Ty. Herbart zanim przejdzie do rozważenia rzeczywistych interakcji między Ja i Ty i mogących pojawić się z tego powodu kolizji, proponuje zastanowić się najpierw nad samą tylko możliwością spotkania między różnymi osobami. Jak mógłby brzmieć sąd elementarny odnoszący się do stosunku, którego terminami krańcowymi jest, z jednej strony, chcenie woli Ja, z drugiej natomiast chcenie woli wyobrażonego dopiero Ty? Czy brzmiałby on może tak: każdego obcego uważaj za przyjaciela, a może tak: na każdego obcego spoglądaj jak na wroga? Żeby rozstrzygnąć tę sprawę, konieczne jest według Herbarta ponowne odwołanie się do idei wolności wewnętrznej. Zgodnie z nią w ocenie dążenia własnej woli trzeba najpierw zdystansować się wobec tego dążenia i tym sposobem uzyskać przestrzeń wolności do podjęcia własnej decyzji. Osąd, który w tych warunkach podejmuje Ja w stosunku do wyobrażonego Ty, Herbart nazywa ideą życzliwości i rozumie jako dobroć okazywaną drugiemu człowiekowi bezinteresownie. O tej dobroci pisze następująco: „Dobroć jest dlatego dobrocią, że jest dobra wobec obcej woli bezpośrednio i bez żadnego motywu” (Herbart, 2008b, s. 132).

Oczywiście, tak pojmowana życzliwość nie wyklucza wątpliwości, czy bliźni w ogóle na nią zasługuje. Nakazuje jednak, żeby zahamować i pozbawić mocy obowiązującej wszelkie dążenia woli, które w jakikolwiek sposób są niechętnie czy nieprzyjazne wobec nieznanego jeszcze Ty.

Ukierunkowany na życzliwość sąd elementarny zajmuje w przedstawionym przez Herbarta układzie indywidualnych idei praktycznych miejsce między drugą a czwartą ideą. Przez to usytuowanie pełni on funkcję pomostu, który przeprowadza od wielostronności zainteresowań, cechującej człowieka z zaangażowaniem poświęcającego się zdobywaniu coraz większej doskonałości, do sądu elementarnego na temat stosunku powstającego między sprzecznymi dążeniami dwóch osób. Tak więc nie chodzi w nim już tylko o realnie istniejące Ty, lecz również konflikt między Ja i Ty. Przy rozwiązaniu tego problemu trzeba ponownie odwołać się do omówionych poprzednio idei. W obecnej sytuacji jest nakazane, żeby każda ze stron, po pierwsze, zdobyła się na wolność wewnętrzną, po drugie, dzięki wielostronności zaintereso-

wań poszerzyła zakres swoich dążeń, i po trzecie, wykazała się bezinteresowną życzliwością wobec antagonisty. Na tym jednak jeszcze nie koniec. Zgodnie z czwartą ideą etyczną wymienione do tej pory działania tworzą dogodne warunki do załagodzenia sporu przez wspólne poszukiwanie jego rozwiązania. W tym działaniu nie tylko muszą uczestniczyć obaj skonfliktowani oponenti, lecz powinna kierować nimi idea, której Herbart nadaje miano idei prawa. Nie chodzi w niej bynajmniej o uciekanie się po pomoc prawną do jurystów, lecz o sięgnięcie do pierwotnego rozumienia prawa jako reguły, która „jest zgodnością wielu rodzajów woli i dzięki której zapobiega się sporowi między nimi” (Herbart, 2008b, s. 133).

Pod pojęciem idei prawa Herbart rozumie sąd elementarny, który dotyczy przeciwnych dążeń indywidualnych woli dwóch osób. W sporze nie należy sięgać od razu po przymus, lecz próbować rozwiązać go najpierw przez zawarcie dobrowolnej ugody (Herbart, 2008b, s. 134). W związku z tym idea prawa zmierza do tego, żeby każdy z adwersarzy zrezygnował z części swoich roszczeń i na próbę przyznał słuszność przeciwnikowi, przez co zostanie otwarta droga do zawarcia kompromisowego porozumienia. To porozumienie ma z jednej strony rozwiązywać aktualny konflikt, z drugiej zaś zapobiegać powstaniu następnego. Prywatne ustalenia prawne, jak wyjaśnia dalej Herbart, są dość często narażone na unieważnienie – bądź to z powodu życzliwości, bądź nieżyczliwości. W pierwszym przypadku jedna ze stron przyznaje drugiej więcej, niż ustalono w porozumieniu. W drugim przypadku dochodzi do naruszenia umowy przez to, że jedna ze stron przez swoje działanie łamie porozumienie i spór wybucha na nowo. W obu przypadkach ocena sądu elementarnego jest taka sama i brzmi następująco: „Czyn jako zakłócenie wzbudza nieupodobanie” (Herbart, 2008b, s. 135).

Powyższa maksyma w odniesieniu do pozytywnego naruszenia umowy oznacza, że darczyńca nie może spodziewać się od obdarowanego żadnej rekompensaty, a jego działanie będzie uznane za dobrodziejstwo, jeśli miało cel swój w sobie. Odnośnie do negatywnego naruszenia postanowień umowy stronie, która doznała uszczerbku wskutek tego naruszenia, należy się adekwatne zadośćuczynienie, sprawca natomiast musi ponieść słuszną karę. Obie konsekwencje wynikają z sądu elementarnego, który Herbart nazywa ideą słuszności. Idea ta bynajmniej nie daje pokrzywdzonemu prawa do szukania zemsty za swoje cierpienia, lecz nakazuje stronom przystąpić do rozwiązania rozognionego sporu przez zawarcie nowego, lepszego porozumienia, w którym zostanie jednak rozliczone naruszenie poprzednich postanowień umowy.

Szerokie omówienie zawartości poszczególnych idei praktycznych miało na celu przekonanie czytelnika, że nie są one gotowymi rozwiązaniami problemów moralnych, lecz swoistymi drogowskazami, które ukierunkowują namysł podmiotu nad sobą samym. Jak zaznaczono na początku tej sekcji, Herbart w szczególności opracował zastosowanie idei w kształceniu charakteru moralnego i w kierownictwie rozumianym jako towarzyszenie wychowankowi w przechodzeniu do samodzielności (Herbart, 2007, s. 157–178; Benner, 2015, s. 338–350).



## ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie zamiast przekonywać o oryginalności i aktualności koncepcji Herbarta, warto zwrócić uwagę na jej zadziwiającą zbieżność z myślą Arendt. Ta ostatnia wskazała na dwa zjawiska zagrażające współcześnie moralności. Pierwszym z nich jest szerząca się obojętność na to, „z kim chcemy obcować” (Arendt, 2006, s. 174). Należy przeciwdziałać temu indyferentyzmowi dlatego, że „nasze decyzje w tym, co jest dobre i złe, zależą będą od naszego wyboru towarzystwa, od tych z którymi chcemy spędzić nasze życie” (Arendt, 2006, s. 174). Zarówno Arendt, jak i Herbart za najważniejszego rozmówcę i partnera, z którym człowiek – czy tego chce czy nie – musi wieść swoje życie, jest on sam. Czy nie powinien nauczyć się nie tylko mówić ze sobą, lecz również słuchać siebie samego?

Drugim zagrożeniem moralności zdaniem amerykańskiej filozofki edukacji jest „bardzo powszechne dziś zjawisko, skłonność do odmowy wydawania sądów” (Arendt, 2006, s. 175). Z pewnością można by wymienić wiele powodów, dla których odmawianie lub zawieszanie sądów moralnych weszło w modę, jednak Arendt kieruje uwagę na najważniejszy skutek, do którego takie postępowanie prowadzi. Jest nim „banalność zła” (Arendt, 2006, s. 175). Warto przypomnieć, że podtytuł jej książki o Eichmannie brzmi właśnie *Rzecz o banalności zła* (Arendt, 2010). Prześledziła w niej drogę życiową człowieka, którego zbrodnie wynikały nie z chcenia zła, lecz z braku refleksji nad sobą samym. Czy to samo nie zagraża każdemu, kto nie myśli ani nie chce myśleć o swoich pragnieniach, ani ich oceniać?

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz Z. (red.). (1958). *Słownik grecko-polski*: T. 1. A–Δ. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arendt, H. (2006). Kilka zagadnień filozofii moralnej. W: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia* (s. 80–175). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arendt, H. (2010). *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Asmus, W. (1968). *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie: Bd. 1, Der Denker 1776–1809*. Heidelberg: Meyer-Quelle.
- Beekes, R. (2010). *Etymological Dictionary of Greek* (Vol. 1). Leiden – Boston: Brill.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim–München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz, & I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa*

- dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (s. 124–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Benner, D., & Stępkowski, D. (2012). Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych. W: S. Szobryn, M. Wasilewski, & M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności* (s. 15–34). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Benner, D., Stępkowski, D., von Oettingen, A., & Peng, Zh. (2018). *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fijałkowski, A. (2012). *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fijałkowski, A. (2015). Wstęp. W: J. A. Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom* (s. 5–32). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York: Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Herbart, J. F. (1887a). Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. W: K. Kehrbach (hrsg.), *J. F. Herbart's Sämtliche Werke* (Bd. 1) (s. 137–150). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart, J. F. (1887b). Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. W: K. Kehrbach (hrsg.), *J. F. Herbart's Sämtliche Werke* (Bd. 1) (s. 151–274). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Herbart, J. F. (2008a). Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania, *Pedagogika Kultury*, 4, 13–27.
- Herbart, J. F. (2008b). Ogólna filozofia praktyczna. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, 121–148.
- Herbart, J. F. (2009). Rozważania o podstawach systemu Platońskiego. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 4, 155–177.
- Herbart, J. F. (2010). Główne punkty metafizyki. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 5(1), 139–165.
- Isterowicz, I. (1961). Zasada pogładowości. W: Z. Mysłakowski (kier. zespołu), *Wprowadzenie do teorii nauczania* (s. 230–274). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kędzierska, J. (2003). Kształcenie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (T. 2) (s. 858–862). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Komeński, J. A. (1956), *Wielka dydaktyka* (K. Remerowa, tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN.

- Komeński, J. A. (1957). *Mowa o książkach, czyli o sprawnym posługiwaniu się tym najprzedniejszym instrumentem kształcenia umysłu*. Warszawa: PIW.
- Komeński, J. A. (2015). *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krawiecka, K. (2014). *Realizm intelektualny a realizm wizualny w działalności plastycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, Cz. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2004). Wstęp. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1) (s. 11–15). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., & Śliwerski B. (2019). Wstęp. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 7–10). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mysłakowski, Z. (1953). Zasady nauczania i ich charakter. *Nowa Szkoła*, 6, 614–630.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Platon (1990). *Państwo*. Warszawa: AKME.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh Verlag.
- Sarbiewska, A. (2020). Education and its visibility: School transformation initiatives in Poland. *Forum Pedagogiczne*, 10(2), 273–288. DOI: <https://doi.org/10.21697/fp.2020.2.20>.
- Sigva, R. M. (2011). Kategoria stawania się w refleksji naukowej: konotacje pedagogiczne. W: A. Gawęł, B. Bieszczad (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji* (s. 33–43). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stępkowski, D. (2007). Karać czy kierować? W sprawie herbertowskiej kategorii „Zucht”. *Horyzonty Wychowania*, 6(12), 81–94.
- Stępkowski, D. (2010a). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Stępkowski, D. (2010b). Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji. W: M. Kowalski, A. Pawlak, & A. Jamuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne* (s. 37–58). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępkowki, D. (2018a). Relationship between Bildung and seeing: Herbart's concept of aesthetic moral education. W: A. Hogenová, N. Pelcová, & D. Rybák (Eds.),

- Logos in the education, art and sport: International Multidisciplinary Conference* (s. 45–65). Charles University, Faculty of Education, Prague.
- Stępkowski, D. (2018b). Kształcenie ogólne – wizja pedagogiczna czy utopia? W sprawie translokacji teorii kształcenia ogólnego w powojennym dyskursie pedagogicznym w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 4(4), 31–58. DOI: <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.002.8641>.
- Stępkowski, D. (2018c). Shaping of morality under school conditions: Herbart and beyond. *Scientia et Eruditio*, 2, 1–13. DOI: 10.31262/2585-8556/2018/2/2/1-13
- Stępkowski, D. (2018d). Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(2(23)), 79–100.
- Stępkowski, D. (2019). (Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, & B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (s. 13–72). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strzeмиński, W. (2016). *Teoria widzenia*. Łódź: Muzeum Sztuki.
- Suchodolski, B. (1959). Przedmowa. W: B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki* (T. 1) (s. 5–8). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**BILDUNG – SEEING – MORALITY. HERBART’S AISTHETIC FOUNDATION  
OF MORAL EDUCATION**

**ABSTRACT:** Sensory perception, and specifically vision, constantly draws the attention of educators. In this article, the central place is taken by the project of moral education, considered as *Bildung* to seeing and through seeing practical ideas, which was developed by Johann F. Herbart.

The analyzes are divided into three sections. First, the history of seeing is outlined as a still little-known didactic problem. In the next section, the author discusses the key points of the concept of *Bildung* to seeing and through seeing, which Herbart devoted his early pedagogical and philosophical works. Finally, practical ideas are characterized as the foundation of moral education.

**KEYWORDS:** seeing; *Bildung*; moral education; educational theory of Herbart.