

DIETRICH BENNER

HERBART JAKO TWÓRCA KONCEPCJI RÓWNOŚCI W ZAKRESIE
OGÓLNEGO I SPOŁECZNEGO KSZTAŁCENIA PODSTAWOWEGO.
ROZWAŻANIA Z OKAZJI 250. ROCZNICY URODZIN*

WPROWADZENIE

Na całym świecie uznaje się Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841) za współtwórcę nowoczesnej pedagogiki jako nauki o wychowaniu i kształceniu. W opublikowanej po raz pierwszy w 1806 roku *Pedagogice ogólnej wywiezionej z celu wychowania* odrzucił on dotychczasowe koncepty wychowania z przynależności stanowej i zaproponował innowacyjne formy myślenia i działania pedagogicznego, które umożliwiają podejmowanie operacji edukacyjnych wobec wszystkich młodych ludzi i to w taki sposób, żeby stawali się ludźmi i obywatelami zdolnymi do samodzielnego osądzenia i działania. Dzięki kształceniu podstawowemu mieli oni dysponować szerokimi horyzontami myślowymi, odpowiedzialnie rozwijać zwyczaje i konwencje społeczne, przyczyniać się do powstawania nowych form pracy i typów wiedzy naukowej oraz aktywnie brać udział w życiu kulturalnym i społecznym jako równoprawni partnerzy dorosłych (Benner i in., 2018, s. 148–189).

Prof. dr hab. DIETRICH BENNER – profesor emeritus, Uniwersytet Humboldtów w Berlinie, Niemcy; e-mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de.

* Przekład referatu pt. Herbart als Begründer einer gleichrangigen allgemeinen und sozialen Grundbildung. Überlegungen aus Anlass seines 250. Geburtstags am 04. Mai 2026, wygłoszonego przez autora podczas XIII Konferencji Naukowej Międzynarodowego Towarzystwa Herbarta „Bildsamkeit aus pädagogischer, psychologischer und philosophischer Perspektive”, która odbyła się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Karlsruhe (Niemcy) w dniach 10–12.03.2025 r.

Przetłumaczył z języka niemieckiego i opracował dr hab. DARIUSZ STĘPKOWSKI – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Pedagogiki; adres do korespondencji: ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa; e-mail: dariusz_stepkowski@sggw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

W tym artykule chciałbym oddać hołd Herbartowi i dowartościować jego zasługi w trzech zakresach:

1) jako teoretyka nowoczesnej pedagogiki, który na podstawie myśli Rousseau i Fichtego rozwinął pojęcie nowoczesnej ukształcalności w sensie ogólnym i społecznym. Pojęcie to ma kluczowe znaczenie do zrozumienia przemian, które dokonały się w zakresie wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych w przejściu od społeczeństwa przednowoczesnego do nowoczesnego;

2) jako współtwórcę nowoczesnego wychowania jako *praxis*, w której operacje edukacyjne wobec dzieci i dorastających przybierają troistą postać oddziaływań dyscyplinujących, nauczających i konsultatywnych;

3) jako teoretyka i praktyka nieznanego do tej pory kształcenia podstawowego o charakterze ogólnym i zarazem społecznym, na którym do dziś opiera się funkcjonowanie nowoczesnych społeczeństw demokratycznych.

1. POJĘCIE NOWOCZESNEJ UKSZTAŁCALNOŚCI U ROUSSEAU, FICHTEGO I HERBARTA ORAZ TRIADA TRANSFORMACJI EDUKACYJNYCH, (SAMO)KUSZTAŁCENIOWYCH I INSTYTUCJONALNYCH

Rousseau poddał krytyce wychowanie stanowe praktykowane w okresie *ancien régime*, które z naszej perspektywy można uznać za tradycyjne. U podstaw jego krytyki leżało z jednej strony zakwestionowanie posiadania odmiennego rodzaju ukształcalności przez chłopów, rzemieślników, mieszczan i szlachtę, z drugiej zaś przeciwstawienie się dotychczasowym praktykom wychowawczym, które opierały się na przyzwyczajaniu członków społeczeństwa stanowego do pełnienia wyznaczonych im ról społecznych. Obie te przesłanki uległy w epoce nowoczesnej istotnym transformacjom. Przednowoczesna ukształcalność rozumiana jako stanowo zdeterminowana ludzka predyspozycja do rozwoju w z góry określonym kierunku została przekształcona przez Rousseau, Fichtego, Humboldta i Herbarta w nowoczesną ukształcalność, którą cechuje pierwotna nieokreśloność i otwartość na świat. Wskazani myśliciele zastąpili wychowanie przez przyzwyczajanie nowoczesną formą wychowania, która nie polega na wdrażaniu młodych ludzi do przyjęcia swojego powołania, lecz na uzdalnianiu ich do samodzielności w myśleniu, sądzeniu i działaniu.

Powyższe transformacje zapoczątkował Rousseau, który w połowie XVIII wieku nadał nowe znaczenie pochodzącemu z języka łacińskiego neologizmowi *perfectibilité* (Benner, Stępkowski, 2015). Neologizm ten szybko przyjął się na

paryskich salonach, stając się modnym terminem pedagogicznym (Grimm, 1977, s. 100–102; zob. także Reitmeyer, 1996). Od tego czasu słowa *perfectibilité* nie odnoszono do niezmiennej natury ludzkiej, lecz do naturalnej możliwości doskonalenia się, którą posiada każdy człowiek. W drugim ze swoich słynnych dyskursów Rousseau (1956, s. 155) zinterpretował *perfectibilité* jako przysługującą każdej jednostce ludzkiej „zdolność doskonalenia się”, „dzięki której, w miarę okoliczności, wszystkie inne [zdolności – D.S.] kolejno dochodzą do rozwoju”. W *Emilu* omawiany autor uzupełnił tę myśl sceptyczną diagnozą: „Nie wiemy, czym natura nasza pozwala nam być” (Rousseau, 1955, t. 1, s. 46). Oba elementy – niezdeterminowana *perfectibilité* i nasza niewiedza co do rodzaju zdolności, które należy rozwijać w człowieku – Rousseau (1955, t. 1, s. 9) połączył w koncepcji trzech „mistrzów wychowania” (fr. *maîtres de l'éducation*). Pierwszym jest wychowanie przez przyrodę (fr. *éducation de la nature*), które przygotowuje grunt pod nowoczesną, niezdeterminowaną ukształcalność. Drugi mistrz to wychowanie przez przedmioty (fr. *éducation des choses*). Przypomina ono to, co później Fichte i Humboldt określili jako (samo)kształcające interakcje między człowiekiem a światem. Trzecim zaś jest według Rousseau wychowanie przez ludzi (fr. *éducation des hommes*), którego zadaniem nie jest wdrażanie dorastających do oczekującej ich przyszłości, lecz przełamywanie uprzedzeń dotyczących rzekomej naturalnej nierówności między ludźmi i pielęgnowanie idei nieafirmatywnego nauczania wychowującego, które ma uzdalniać do przeprowadzania osądu siebie samego i podejmowania odpowiedzialnych decyzji. To właśnie stanowi jądro Roussowskiego projektu wychowania negatywnego (fr. *éducation négative*) (Bolle, 2012).

Kilka dekad później pojęcie *perfectibilité* zostało przejęte przez Fichtego w *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* [Podstawy prawa naturalnego według zasad Teorii Wiedzy] i dostosowane do wymagań epoki (Brüggen, 2022). W jednym z komentarzy Fichte (1962, s. 40) napisał: „Wezwanie do swobodnej aktywności własnej jest tym, co nazywamy wychowaniem”.

Złożone relacje łączą Roussowskie pojęcie nowoczesnej ukształcalności (*perfectibilité*) i wychowania polegającego nie na przyzwyczajaniu, lecz na kruszeniu skostniałych nawyków, Fichteańskie wezwanie do aktywności własnej wychowanka i definicję, którą przedstawił Herbart (1967, s. 24) w pierwszym paragrafie *Zarysu wykładów pedagogicznych*: „Podstawowym pojęciem pedagogiki jest ukształcalność wychowanka”. Nie należy ich jednak rozumieć tak, jakby mogły bezpośrednio ukierunkowywać myślenie i działanie pedago-

giczne, wyznaczając wychowaniu samodzielność autarkicznych podmiotów i dowolność form ukształcalności jako cel¹. Ich znaczenie leży raczej w tym, że wskazują one na transformację zachodzącą w operacjach pedagogicznych od wychowania przednowoczesnego do nowoczesnego. Tę transformację zapoczątkował Rousseau swoją koncepcją trzech „mistrzów wychowania”. Następne mutacje wniosły istotny wkład w redefinicję form myślenia i działania pedagogicznego, których nie należy wyprowadzać bezpośrednio z zaprezentowanych pojęć, ale z drugiej strony bez tych pojęć nigdy by się nie rozwinęły.

Żadnemu z Rousseauskich „mistrzów wychowania” – wychowaniu przez przyrodę, przedmioty i ludzi – nie przysługuje przewaga, lecz każdy z nich ma do odegrania sobie właściwą rolę, która musi zostać skoordynowana z pozostałymi. Nie da się zrozumieć całości wychowania tylko na podstawie *éducation de la nature*. Tak samo nie można rozpoznać, do czego przeznaczony jest człowiek, odwołując się do *éducation des choses*, ani na podstawie *éducation des hommes* rozstrzygnąć, co w obu pozostałych formach wychowania należy uznać za dopuszczalne i możliwe, a co za niedopuszczalne i niemożliwe. W *Emilu* Rousseau opisał procesy wychowawczo-kształceniowe zachodzące w formie interakcji z modelowo uporządkowanymi „przedmiotami świata”. Interakcje te rozgrywają się na planie rozciągającym się od realnych przedmiotów i obserwacji przyrody aż po kwestie moralno-etyczne, religijne i polityczne. Ich przyswojenie dokonuje się przez wychowanie, które nie zasada się na przyzwyczajaniu, lecz wprowadza wychowanka w refleksyjne myślenie teoretyczne, osądzanie i działanie. Wychowanie to przebiega w „społecznie rozrzedzonych przestrzeniach” (Blankertz, 1982, s. 72), w których unika się konfrontacji z przednowoczesną hierarchią stanową i pielęgnuje egalitarne współuczestnictwo społeczne.

Kiedy Fichte zdefiniował nowoczesne wychowanie jako wezwanie do własnej aktywności, nie opowiedział się za żadnym z trzech wskazanych przez Rousseau „mistrzów wychowania”. Dokonał raczej ich połączenia. Impuls edukacyjny i związane z nim wsparcie mają pochodzić od działającego pedagogicznie dorosłego, który jedynie wzywa wychowanka do aktywności własnej. Aktywność ta ma być wykonana przez niego, a nie za niego. Co więcej wychowanek powinien działać nie z przyzwyczajania, lecz z własnej woli, robiąc nowe dla siebie doświadczenia przez wchodzenie w interakcje ze światem. Fichte pojmował świat jako przedmiot-stawiający-opór (niem. *Gegen-stand*).

¹ W sprawie rozróżnienia między rzekomą autonomią podmiotową a autonomią osobową por. Rucker i in., 2025.

W tych warunkach nawet *mimesis* (naśladowanie) zakładało interakcje ze światem stawiającym opór (Wulf, 2005).

Gdy na Fichteańskie pojęcie wychowania spojrzymy z perspektywy Rousseau, który w pięciu księgach *Emila* opisał tego rodzaju doświadczenia, trzeba uznać za jałowy spór o liczbę i kolejność podstawowych pojęć pedagogicznych, a także to, które z nich jest ważniejsze, a które mniej ważne. Jednak taki właśnie spór zainicjował mimo woli Herbart, przeciwstawiając sobie ukształcalność i wezwanie do własnej aktywności. Jest to fałszywa opozycja, ponieważ nie odpowiada dostrzeżonej już przez Rousseau złożoności nowoczesnych procesów wychowania i kształcenia. W pojęciu wychowania Fichtego, rozumianym jako wezwanie do swobodnej aktywności własnej, która rozwija się w interakcjach wychowanka („Ja”) ze światem pojmowanym jako „nie-Ja”, można zgodnie z typologią wychowania Rousseau wyodrębnić dwa aspekty: edukacyjny i (samo)kształceniowy. Wychowanie jest ukierunkowane na procesy (samo)kształcenia, które co prawda inicjują i umożliwiają oddziaływania edukacyjne, ale ich nie przeprowadzają. Procesy te mają miejsce nie między wychowawcą/nauczycielem a wychowankiem/uczniem, lecz między tym ostatnim a światem. W ich rezultacie zmienia się zarówno wychowanek/uczeń, jak i świat przez niego doświadczany i poznawany. Dokonuje się to przez doświadczenia przez niego osobiście doznawane i reflektowane.

Co jednak w tym kontekście oznacza przywołana powyżej wypowiedź Herbarta (1967, s. 24), że: „Podstawowym pojęciem pedagogiki jest ukształcalność wychowanka”? Czyżby chciał powiedzieć, że pedagogika może obyć się bez trzech rozpoznanych przez Rousseau typów wychowania i musi zastąpić Fichteańskie pojęcie wychowania jako wezwanie do aktywności własnej ukształcalnością, którą omawiany autor wynosi do rangi podstawowego pojęcia pedagogicznego? Gdyby Herbart to miał na myśli, musiałby w pierwszym paragrafie *Zarysu wykładów pedagogicznych* napisać: „Wychowanie jest ukształcalnością”. Jednak to zdanie byłoby pozbawione sensu i Herbart wcale tak nie twierdził. Zapewne dlatego w tym samym miejscu opatrzył swoje stanowisko dwoma uwagami odnoszącymi się do pojęcia ukształcalności: po pierwsze – „Pojęcie ukształcalności ma o wiele szerszy zakres” (Herbart, 1967, s. 24) niż pojęcie wychowania, i po drugie – otwiera spojrzenie na wychowanie wykraczające poza dualizm przyczynowości empirycznej i wolności transcendentalnej.

Według Herbarta (1967, s. 24) ukształcalność istnieje już w „przemianie materii ciał organicznych”, czyli metabolizmie, a nadto: „ślady ukształcalności woli” da się zauważyć w „duszach szlachetniejszych zwierząt”. Jednak

„ukszałcalność woli do życia moralnego znamy tylko u człowieka” (Herbart, 1967, s. 24). W tak pojmowanej ukszałcalności związków ją stanowiących nie da się wyjaśnić dualizmem między przyczynowością empiryczną a wolnością transcendentálną. Dualizm ten nie nadaje się również do rozjaśnienia relacji między wychowaniem a ukszałcalnością, ponieważ nie pozwala zrozumieć „przechodzenia od nieokreśloności do stałości” (Herbart, 1967, s. 24). To przechodzenie omawiany autor pojmuje zgodnie z Roussowskim pojęciem nowoczesnej *perfectibilité*. Człowiek osiąga swoje przeznaczenie przez procesy (samo)kształceniowe, które nie są wytwarzane przez wychowanie, lecz powinny być wspierane przez oddziaływania edukacyjne ukierunkowane na wywołanie u wychowanka własnej aktywności w sensie Fichtego.

Niewątpliwie w powyższym fragmencie rzuca się w oczy duża zbieżność między Herbartem a Fichtem. Na oznaki tej zbieżności natrafiłem już dawno temu, gdy zajmowałem się filozofią wychowania wczesnych uczniów Fichtego, ale dopiero później udało mi się to potwierdzić dowodem, którego dostarczył mi plagiat popełniony przez Herbarta (2007, s. 133–137) w trzeciej księdze jego *Pedagogiki ogólnej*. Jest tam mowa o zależnościach zachodzących między charakterem subiektywnym a obiektywnym. Koncepcję tą osiem lat przed wydaniem przez Herbarta *Pedagogiki ogólnej* przedstawił Johann G. Sauer (1798), jeden z uczniów Fichtego w artykule zatytułowanym *Über das Problem der Erziehung* [O problemie wychowania]. Artykuł ten został podzielony na dwie części, które wyszły drukiem w dwóch kolejnych zeszytach czasopisma redagowanego przez Fichtego i Niethammera po tytule „*Philosophisches Journal*”. Ów plagiat, czy może raczej to, co dziś nazwalibyśmy plagiatem, stanowi przekonujący argument, że choć między Herbartem a Fichtem zachodziły daleko idące różnice, które ten pierwszy słusznie podkreślał, to jednak istniały również elementy wspólne, które uległy zapomnieniu w procesie emancypacji najlepszego ucznia Fichtego spod wpływu nauczyciela.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że według Herbarta ukszałcalność jest podstawowym pojęciem pedagogiki, choć nie jedynym, na pewno jednak takim, na którym opiera się wychowanie i które przenika do wszystkiego, co wychowanie może sprawić i osiągnąć. Jego naturalnym fundamentem są procesy metaboliczne dokonujące się w organizmach żywych. W odniesieniu do człowieka ukszałcalność zakłada procesy kształcenia, w których wychowanie odgrywa rolę inicjującą zmiany zachodzące przede wszystkim w sferze moralnej (Benner, 2024, s. 24–52).

W mojej *Pedagogice ogólnej* (Benner, 2015, s. 69–141) umieściłem obok siebie ukształcalność i wezwanie do własnej aktywności jako dwa podstawowe pojęcia nowoczesnej pedagogiki. Ponadto przyporządkowałem im po jednym pojęciu odnoszącym się do społecznej strony wychowania. W ten sposób powstała struktura, którą prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Transformacyjny porządek podstawowych pojęć nowoczesnej pedagogiki

	Konstitutywne zasady indywidualnej strony myślenia i działania pedagogicznego	Regulatywne zasady społecznej strony myślenia i działania pedagogicznego
Teorie wychowania	(2) wezwanie do własnej aktywności	(3) pedagogiczna transformacja oczekiwań społecznych na oczekiwania uzasadnione pedagogicznie
Teorie kształcenia	(1) ukształcalność	(4) niehierarchiczne relacje między zakresami oddziaływań pedagogicznych i pozapedagogicznych
Teorie instytucji pedagogicznych i ich reformowania		

Źródło: Benner, 2015, s. 141.

Zgodnie z przedstawionym powyżej układem wychowanie dokonujące się przez wzywanie wychowanka do własnej aktywności (indywidualna strona myślenia i działania pedagogicznego) wymaga społecznych zabezpieczeń (społeczna strona myślenia i działania pedagogicznego). Polegają one na tym, że pozapedagogiczne oczekiwania wobec wychowania podlegają przekształceniu w oczekiwania uzasadnione pedagogicznie, czyli takie, które nie opierają się na przyzwyczajaniu, lecz zmierzają do wywołania w wychowanku swobodnej aktywności własnej. Niezbędnym warunkiem nieokreślonej i otwartej ukształcalności jest społeczne zagwarantowanie niehierarchiczności, w której nowoczesne wychowanie uznaje się za konstytutywną cechę podstawowego kształcenia ogólnego i społecznego².

Omawiana tabela ukazuje trzy centralne dla nowoczesnych procesów wychowania i kształcenia transformacje, z których Rousseau, Fichte, Humboldt i Herbart jasno zdawali sobie sprawę. Pierwsza to transformacja teoretyczno-wychowawcza polegająca na przemianie praktyk wychowania przyzwyczajającego w operacje edukacyjne, w których wzywa się i zarazem uzdala dorastających do samodzielnego myślenia, osądzania i działania. Druga to transformacja

² W sprawie ogólności i uspołeczniającego charakteru nowoczesnego kształcenia zob. Benner, 2015, s. 129–138; Anhalt, 2025; Rucker, 2025.

teoretycznoksztaleniowa polegająca na przejściu od hierarchicznie uporządkowanych wspólnot stanowych do nowoczesnych form społecznienia, w których mogą uczestniczyć wszyscy członkowie społeczeństwa, partycypując zarówno w podsystemach społecznych, jak i w całościowej przestrzeni publicznej. I w końcu trzecia transformacja to transformacja instytucjonalna. Dokonuje się w niej przekształcenie przednowoczesnych instytucji pedagogicznych, które kultywowały wychowanie zachowawcze, w nowoczesne instytucje o charakterze tranzytoryjnym. W zasięgu ostatniej transformacji znajdują się instytucje pedagogiczne od rodziny, przez szkołę aż po podsystemy społeczne. W instytucjach tych nie wychowuje się młodych ludzi do pozostania w wyznaczonych im przestrzeniach, lecz do przechodzenia (łac. *transitio*) z jednej przestrzeni do drugiej oraz do partycypowania w nowoczesnych formach społecznienia, które cechuje otwartość na wszystkich.

2. HERBARTOWSKA DEFINICJA INTERAKCJI PEDAGOGICZNYCH I ICH PRZYPORZĄDKOWANIE DO WYCHOWANIA NAUCZAJĄCEGO I KONSULTATYWNEGO

Wskazane w poprzednim punkcie trzy transformacje, które dokonały się w wychowaniu na progu nowoczesności, szły w parze ze zmianami w zakresie tradycyjnych praktyk pedagogicznych i operacji edukacyjnych. W dawnej, zwyczajowo ugruntowanej formie wychowania dorośli zarządzili dorastającymi w taki sposób, żeby ci ostatni przejmowali zastane sposoby życia jako własne. To, co w tym modelu wychowania uchodziło za dopuszczalne, a nawet konieczne, zostało zakazane w dwóch ostatnich stuleciach. Przykładowo w uchwalonym w 1794 roku *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten* [Pruskie Prawo Landowe] odebrano rodzicom prawo do decydowania o formie życia ich dzieci, o partnerach życiowych i o zawodzie, który mają obrać. Podobnie w długim procesie historycznym zagrożenie dzieciom karami w celu wymuszenia na nich uległości i posłuszeństwa, sprawowanie ścisłego nadzoru oraz stosowanie autorytetu determinującego teraźniejszość i przyszłość dorastających zostały zastąpione nowoczesnymi praktykami, które polegają raczej na ostrzeganiu dzieci przed zagrożeniami i zapobieganiu niepożądanym zachowaniom. Współcześnie nadzorowanie nie ma celu urabiania ślepo posłusznych dzieci, lecz obserwację, jak radzą sobie z niebezpieczeństwami, żeby w razie potrzeby przyjść im z pomocą. Tak samo nowoczesny autorytet rodzi-

cielski nie jest dany odgórnie, lecz powstaje poprzedzony mądrymi decyzjami wychowawczymi rodziców.

Herbart (1912) przedstawił zaskakującą definicję rządząco-dyscyplinującej formy działania pedagogicznego w swojej replice na zarzuty sformułowane przez Reinholda B. Jachmanna w jego recenzji *Pedagogiki ogólnej*. Ta definicja zrewolucjonizowała dotychczasowe zasady troszczenia się o dzieci. Herbart (1912, s. 228) napisał: „Niechaj nikt nie żąda pozytywnej definicji, która by ustaliła cel rządzenia dziećmi! Kształcenie i niekształcenie: oto *contradictorium*, które dzieli wychowanie właściwe od rządzenia”.

Z powyższego cytatu jasno wynika, że Herbart uważał rozróżnienie na kształcenie i niekształcenie za wystarczające, żeby odróżnić zadania i formy nowoczesnych praktyk wychowawczych od przednowoczesnych. W nowoczesności przy sprawowaniu władzy pedagogicznej nad dziećmi trzeba zrezygnować z oddziaływań formujących, które w przeszłości należały do samego sedna wychowania opartego na przyzwyczajaniu. Tylko wtedy można uznać nowoczesne wychowanie za usankcjonowane. Jego środków nie należy stosować do wyznaczania, jak i po co dzieci trzeba dyscyplinować. Środki te powinny zaprzestawać wywierania wpływu na wychowanka z chwilą, gdy ujawnia się jego własna wola. Pedagogiczna troska ogranicza się do utrzymywania takiej dyscypliny, dzięki której dzieci będą nabywały samodyscypliny, to znaczy uczyły się powściągać własną wolę w celu jej osądzenia. Wszystko, co wykracza poza ten zakres, należy do kompetencji dwóch pozostałych form działania pedagogicznego – wychowania nauczającego i wychowania konsultatywnego (Herbart, 2007, s. 33–43).

Nowoczesne nauczanie wychowujące lub wychowanie przez nauczanie ma poszerzać u uczniów doświadczenie codzienne i wiedzę pochodzącą z obcowania z innymi. Nie odbywa się ono już w ramach bezpośrednich kontaktów między pokoleniami, lecz za pośrednictwem oddziaływań dydaktycznych, które realizowane są w odrębnych instytucjach pedagogicznych. Miejscem oddziaływań dydaktycznych nie są sfery realnego doświadczenia życiowego, lecz specjalnie w tym celu zaaranżowane na lekcjach szkolnych doświadczenia estetyczne (Stępkowski, 2010, s. 35–57).

W nowoczesnym nauczaniu wychowującym Herbart wyróżnił trzy formy: dydaktykę przedstawiającą lub narracyjną, dydaktykę analityczną lub rozkładającą oraz dydaktykę syntetyczną, która wprowadza nabytą wiedzę w nowe układy treściowe. Te trzy postaci dydaktyki zostały wyodrębnione i zweryfikowane na gruncie doświadczenia. Nauczanie przedstawiające poprzedza nauczanie analityczne i następuje po nauczaniu syntetycznym. Wyznacza ono

moment wyjścia i ponownego wejścia uczących się w doświadczenia życia codziennego. W odróżnieniu od tego szkolny proces nauczania i uczenia się otwiera przejścia analityczne i syntetyczne: od doświadczenia świata przeżywanego do nauki i sztuki oraz od relacji międzyludzkich do historii, wiedzy o społeczeństwie i takich form religijności, które nie dzielą ludzi ze względu na religię i wyznanie, lecz wyznaczają przestrzeń do otwartej komunikacji dla osób kultywujących tę samą tradycję religijną, jak i odmienne.

W drugiej tabeli przedstawiam wypracowany przez Herbart trójczłonowy porządek nowoczesnego nauczania wychowującego, w którym za kryterium przyjmuje się różnicę między oddziaływaniami edukacyjnymi a doświadczeniem (samo)kształcącym.

Tabela 2. Herbartowski porządek stopni nauczania oraz przyczynowości edukacyjnej i (samo)kształceniowej

Stopnie nauczania	Przyczynowość edukacyjna	Przyczynowość (samo)kształceniowa
jasność kojarzenie system metoda	wskazywać kojarzyć uczyć filozofować	uwaga oczekiwanie żądanie czyn
Źródło: Herbart 2007, s. 61	Źródło: Herbart 2007, s. 82	Źródło: Herbart 2007, s. 65

Herbart podzielił nauczanie analityczne i syntetyczne na cztery etapy: jasność, kojarzenie, system i metodę, do których przyporządkował dwie przyczynowości – edukacyjną i (samo)kształceniową. Stopnie nauczania nie są jednolitymi etapami, lecz uwzględniają pluralizm metod naukowych, badań historycznych i społecznych oraz historyczno-krytycznych studiów nad religią. Należy je rozumieć w ten sposób, że nie tylko ostatni etap, lecz cała sekwencja „kroków dydaktycznych” konstituuje metodologiczną strukturę nauczania. W odróżnieniu od Deweya Herbart zróżnicował stopnie nauczania wychowującego w odniesieniu do przedmiotów, których to nauczanie dotyczyło, a następnie rozróżnił je ponownie według przyczynowości działań wykonywanych osobno przez nauczyciela i ucznia. Przyczynowość edukacyjna dotyczy perspektywy nauczyciela i polega na operacjach wskazywania, kojarzenia i uczenia, a nie pouczenia. Całość tworzy ciąg narracyjny, który harmonijnie kulminuje w filozofowaniu.

Przyczynowość (samo)kształceniowa rozpoczyna się od natężenia uwagi, przechodzi do oczekiwania i żądania, a kończy się na czynie, w którym uczniowie z biernych odbiorców stają się czynnymi aktorami operacji edukacyjnych. Na

tym ostatnim etapie zagłębiają się w nauczane przedmioty i stają się autonomicznymi podmiotami, które wraz z nauczycielem interpretują przyswojoną wiedzę. Warto podkreślić, że wychowanie dyscyplinujące osiąga swój kres, gdy wychowanek został uzdolniony do kierowania samym sobą, natomiast wychowanie przez nauczanie znajduje swoje zwieńczenie w samokształceniu uczniów i ich gotowości do dzielenia się z innymi poza granicami wychowania tym, co zostało im przekazane i co przyswoili sobie w szkole.

Herbart (2007, s. 157) przechodzi do trzeciego typu nowoczesnego wychowania, pisząc następujące słowa:

Pojęcie nauczania ma jedną cechę charakterystyczną, która nam poda najłatwiejszy środek orientacji. Przy nauczaniu mamy zawsze coś trzeciego, co równocześnie zajmuje i nauczyciela, i ucznia. Natomiast przy wszelkich innych staraniach wychowawczych wychowawca działa bezpośrednio na wychowanka.

Nauczanie wychowujące nie dokonuje się w przestrzeniach intergeneracyjnych, lecz w wydzielonych obszarach instytucji pedagogicznych, w których świat przedstawiany jest w sposób estetyczny, tzn. bez realnego uobecniania przedmiotu kształcenia. Przykładowo edukację seksualną, której Herbart nie znał, realizuje się bez wchodzenia nauczyciela i ucznia w interakcje seksualne. Podobnie jest z wprowadzeniem do fizyki jądrowej, które odbywa się bez rzeczywistych rozszczepień i fuzji atomowych. Wszystko to zmienia się jednak, gdy wychowanie przechodzi od drugiej formy edukacyjnych operacji wspierających do trzeciej. Herbart (2007, s. 158) określił tę formę mianem *Zucht*. W przekładzie na język polski to niemieckie słowo oznacza dyscyplinę, karność. Dla lepszego zrozumienia, o co mu właściwie chodzi, zaznaczył, że jego koncepcja dyscypliny nie wywodzi się od pojęcia karania (niem. *Züchtigung*), lecz ciągnięcia (niem. *Er-ziehung*), które ma za zadanie z pomocą nowoczesnych środków wychowawczych „ciągnąć” wychowanka ku dobru. W tym kontekście trzeba sięgnąć ponownie do pierwszego paragrafu *Zarysu wykładów pedagogicznych*, w którym była mowa o specyficznej wyłącznie dla człowieka „ukształcalności woli do życia moralnego” (Herbart, 1967, s. 24).

Dyscyplinujące środki edukacyjne poprzedzają procesy nauczania i uczenia dokonujące się w ramach nowoczesnego nauczania wychowującego. Te ostatnie mają na celu zapoznać młodzież z indywidualnymi i społecznymi normami moralności i sprawiedliwości oraz wyostrzyć jej wrażliwość na pojęcie wolności, wielostronności, życzliwości, praworządności i dobroci. Do tego dołącza się obecnie *Zucht*, czyli „wychowanie ciągnące”, które tłumacz *Pedagogiki ogólnej* trafnie oddał na język polskim słowem „kierownictwo”

(Herbart, 2007, s. 157; zob. także Stępkowski, 2007). Jego zadaniem jest sprawienie, żeby dydaktycznie przekazane i przyswojone normy moralno-etyczno-polityczne zakotwiczyły się w horyzoncie motywacyjnym dorastających i nadawały kierunek ich sposobowi osądzania siebie samych, swoich przeszłych i przeszłych działań oraz społeczności, w której żyją. Na podkreślenie zasługuje fakt, że przednowoczesne wychowanie przyzwyczajające posługiwało się karami i karceniem po to, żeby wymusić na dzieciach/wychowankach daleko idące posłuszeństwo. W ujęciu Herbart kierownictwo („ciągnące wychowanie”) nie dąży do posłuszeństwa z przymusu, lecz do posłuszeństwa wynikającego z poznania siebie samego i rozeznania własnej sytuacji.

W kolejnej tabeli przedstawiam pięć prostych idei etycznych i pięć idei pochodnych, które przedstawił Herbart (2008a) w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Pierwsza grupa odnosi się do jednostki, druga – do życia społecznego. Pod względem metodologicznym rozprawę Herbart można uznać za w pewnym sensie prekursorkę fenomenologii, którą później rozwinął Edmund Husserl. Zamiarem Herbart było usystematyzowanie stosunków powstających w ludzkiej woli, które dają się przestawić estetycznie i mogą stanowić podstawę jej oceny. Dla każdego z pięciu stosunków wyodrębnionych przez Herbart w woli jednostkowej ustalił on pierwotny osąd (ideę). Tak samo postąpił z pięcioma stosunkami występującymi w obszarze uspołeczniania, które nazwał ideami pochodnymi.

Tabela 3. Układ idei prostych i pochodnych według Herbart

	Idee proste (indywidualne)		Idee pochodne (społeczne)
1	idea wolności wewnętrznej	10	idea uduchowionego społeczeństwa
2	idea wielostronności	9	idea systemu kultury
3	idea życzliwości	8	idea systemu administracji
4	idea sprawiedliwości	7	idea systemu wynagradzania
5	idea słuszności	6	idea społeczeństwa prawa

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszej kolumnie Herbart uporządkował od najprostszego do najbardziej złożonego stosunki powstające w jednostce między jej wolą a osądem, który ta wola wzbudza w samej jednostce. Punktem wyjścia do ustalenia tych stosunków było przekonanie Herbart, że żadna wola nie może przeradzać się w działanie bez uprzedniej krytyki. Każde dążenie woli musi zostać najpierw

poddane osądowi ze względu na wolność wewnętrzną. W ten sposób jednostka staje niejako w dystansie wobec siebie samej i swoich pragnień.

W drugim werście znajduje się idea wielostronności, która zdaniem Herbarta powstaje jako stosunek między dwoma i więcej dążeniami w ramach jednej i tej samej woli. Wszystkie dążenia muszą zostać zbadane i ocenione, tak żeby silniejsze dążenie nie zdobyło przewagi nad słabszym, lecz żeby się równoważyły.

Zapisana w następnym werście idea życzliwości oznacza przejście od pojedynczej woli określonego Ja do woli jakiegoś Ty, która na razie nie jest bliżej skonkretyzowana. Choć wola drugiej osoby jest tylko wyobrażona, wymaga ustosunkowania się do niej. W tym wypadku prosty sąd moralny brzmi: „Każdemu Ty należy okazać bezinteresowną życzliwość, zanim jeszcze pozna się jego dążenie woli”. Na tej podstawie powstaje stosunek, który Herbart ozna- czył mianem życzliwości.

W czwartym werście zakłada się sytuację, gdy dążenie woli Ja i dążenie woli Ty spotykają się w jednym przedmiocie, co implikuje konflikt między nimi. Prosty sąd brzmi w tym wypadku: „Należy znaleźć regułę prawa, która umożliwi rozstrzygnięcie sporu”. To Herbart nazywa ideą sprawiedliwości

Jeżeli ustanowiona reguła prawna zostanie złamana, pojawia się ostatni prosty sąd moralny. Brzmi on: „Trzeba zbadać, czy naruszenie przyjętej przez obie strony reguły można naprawić, czy też dostosować regułę do nowej sytuacji”. W tym stosunku Ja działa lub doznaje, a Ty doznaje lub działa. Słuszność polega na zrównoważeniu udziału obu stron w działaniu i doznawaniu.

W drugiej kolumnie powyższej tabeli przedstawiłem pięć idei pochodnych, które odnoszą się do stosunków ponadindywidualnych i związanych z nimi osądów politycznych. Jak nietrudno zauważyć, między obydwoma kolumnami zachodzi paralelizm, który świadczy o uobecnianiu się ukształcalności w obszarze indywidualnym i społecznym. W tym pierwszym mamy do czynienia z „ukszałcalnością woli do życia moralnego” (Herbart, 1967, s. 24), w tym drugim zaś z jej społeczno-politycznymi uwarunkowaniami. Na to drugie wskazywał już Rousseau, gdy pisał o społecznej zdolności do doskonalenia się. Jego zdaniem dawne, ugruntowane na hierarchii stanowej prawa i obowiązki deontyczne muszą zostać przekształcone w system prawa, który obowiązuje wszystkich w jednakowym stopniu, bez podziału na wolnych obywateli i niewolników. Do tworzenia, interpretowania i stosowania takiego systemu prawa Herbart opracował właśnie idee pochodne jako nowy układ zasad regulujących współżycie społeczne. W układzie tym prostej idei słuszności odpowiada po stronie idei politycznych maksyma opracowywania kar i nagród w powiązaniu

z systemem prawa, tak aby były one dostosowane do rzeczywistych warunków życia jednostek. Odpowiednikiem indywidualnej idei życzliwości jest system administracyjny, pozwalający na nierówne traktowanie nierównych wypadków oraz uwzględniający w szczególności sposób potrzeby i zdolności każdego członka społeczeństwa. Można to zilustrować współczesnymi przykładami. Przykładowo w nowoczesnym systemie administracyjnym osoby ubogie są traktowane inaczej niż ci, którzy nie znajdują się w potrzebie, a osoby o wyższych kompetencjach inaczej niż osoby o niższych. Na przykład wobec osób bezdomnych społeczeństwo ma obowiązek zapewnienia mieszkania. Ten obowiązek nie zachodzi wobec obywateli mogących sobie na nie zarobić przez własną pracę.

W społeczeństwie funkcjonującym na powyższych zasadach trzeba na nowo uregulować podział pracy. Z tego względu Herbart (2008a, s. 138) opracował wskazania, które przedstawił w *Ogólnej filozofii praktycznej* w rozdziale poświęconym idei systemu kultury. W systemie tym pracy nie wykonuje się w hermetycznie wyizolowanych wspólnotach, lecz jako wymianę usług pomiędzy pracującymi. Niewiele później Humboldt (1960, s. 507) dookreślił tę wymianę jako swobodną, dynamiczną i wieloraką. W odróżnieniu od Arystotelesa Herbart (2008a, s. 138) nie nazwał tej nowoczesnej formy uspołeczniania *polis* ani państwem, lecz społeczeństwem „dobrze nastrojonym” lub „uduchowionym” (niem. *beseelte Gesellschaft*). Niewątpliwie to określenie nawiązuje do eudajmonii Arystotelesa (2001; zob. także Benner i in., 2018, s. 70–75). Jednak w przeciwieństwie do Fichtego, a później Marksa (Benner, 2006), Herbart nie miał na myśli wynikającego z dziejowej konieczności obumierania państwa, lecz historycznie otwarte i nierozstrzygnięte pytanie: Czy będą mogły istnieć społeczeństwa uduchowione bez konstytucji państwowych? W swojej odpowiedzi skłaniał się ku rozwiązaniu pośredniemu, zgodnie z którym społeczeństwa te mogą stanowić formy życia społecznego pozapaństwowe lub ponadpaństwowe. Niemniej jednak społeczeństwo uduchowione nie czyni państwa zbędnym ani nie przejmuje jego kompetencji w zakresie ustawodawstwa, sądownictwa i władzy wykonawczej. Takie rozumienie społeczeństwa uduchowionego nie pokrywa się z tym, co w teorii systemów określa się mianem systemu politycznego. Jest ono raczej przestrzenią przypominającą współczesne społeczeństwo obywatelskie, które nie wypełnia funkcji ustawodawczej, sądowniczej ani wykonawczej, a równocześnie stanowi miejsce prowadzenia publicznych debat i sporów. Traci ono swoją legitymizację, gdy próbuje przejąć funkcje ustawodawcze i zarządcze.

Ostatnia tabela przedstawia w syntetycznym skrócie zaproponowany przez Herbartu układ nowych form myślenia i działania pedagogicznego, który uzgadnia się z nowoczesnymi pojęciami ukształcalności i wychowania.

Tabela 4. Operacje wychowania dyscyplinującego, nauczającego i konsultatywnego

Transformacje pedagogiczne	Wychowanie dyscyplinujące	Wychowanie nauczające	Wychowanie konsultatywne
Operacje dyscyplinowania przez innych z przejściami do samodyscypliny	groźba dozór autorytet miłość		
Operacje nauczania przez innych z przejściami do samouctwa		pytać pokazywać odpowiadać	
Operacje doradzania przez innych z przejściami do samodzielnego refleksowania problemów			kierownictwo dopilnowujące kierownictwo określające kierownictwo regulujące kierownictwo wspierające
	Herbart 2007, s. 35	Herbart 2007, s. 76	Herbart 2007, s. 181

Źródło: opracowanie własne.

3. DALSZY ROZWÓJ HERBARTOWSKICH FORM WYCHOWANIA KU PRAKTYKOM NOWOCZESNEGO KSZTAŁCENIA PODSTAWOWEGO O CHARAKTERZE OGÓLNYM I PROSPOŁECZNYM

Gdyby zapytać o adresatów Herbartowskiej *Pedagogiki ogólnej*, a zwłaszcza przedstawionego w niej przekształcenia form myślenia i działania pedagogicznego z przednowoczesnych w nowoczesne, znajdziemy w tekście kilka wskazówek. Adresatami nowej koncepcji dyscyplinowania dzieci, która ma jedynie powstrzymać przed nierozważnymi działaniami (Herbart, 2007, s. 33–43), są rodzice, nauczyciele prywatni i wychowawcy zatrudnieni w bogatszych rodzinach, a także nauczyciele szkolni. Adresatami nowej koncepcji nauczania wychowującego, które zarazem kształci (Herbart, 2007, s. 71–127), są wszyscy ci, którzy wykraczając poza ramy społeczeństwa stanowego, przez nauczanie przekazują wykształcenie podstawowe. Kim natomiast są adresaci wychowania konsultatywnego? Z pewnością nie będzie błędem pomyślenie tutaj o tym samym kręgu osób, co przy wychowaniu dyscyplinującym i nauczającym. Gdyby jednak tak uczynić, to natrafiamy u Herbartu na zastrzeżenia

przemawiające przeciwko takiemu rozszerzeniu zadań wychowawczych nauczycieli. Chciałbym wymienić trzy z nich. Po pierwsze, w trzeciej księdze *Pedagogiki ogólnej* Herbart (2007, s. 128–196) zwraca się w mniejszym stopniu do nauczycieli, a raczej do rodziców i ojców rodzin jako wychowawców. Po drugie, w okresie królewieckim (1809–1831), kontynuując opracowaną w *Pedagogice ogólnej* teorię nowoczesnego wychowania, Herbart (2008b) zaprojektował nowy zawód pedagogiczny, który nie był związany ani ze szkołami, ani rodzinami, lecz ze społecznościami lokalnymi – dzisiaj powiedzielibyśmy: samorządami obywatelskimi – i miał odpowiadać na powstające w nich wyzwania pedagogiczne (Herbart, 2008b, s. 151–152). Do zadań tego zawodu miało należeć m.in. wydawanie zaleceń, na jakie zajęcia powinni uczęszczać podopieczni w szkołach publicznych. Ci nowi pedagodzy i opinia publiczna – a nie nauczyciele szkolni (*sic!*) – mieli być wraz z rodzicami właściwymi odbiorcami koncepcji wychowania konsultatywnego Herbarta. Organizowanie tego wychowania nie należało do zadań szkoły, ani nie dokonywało się w formie lekcji szkolnych, lecz leżało w gestii pedagogów pracujących porównywalnie z lekarzami na zasadach wolnej profesji. Przy bliższym spojrzeniu widzimy, że Herbart z pewnym wyolbrzymieniem opisał i oddzielił od profesji nauczyciela zawód, który dzisiaj wykonują pracownicy socjalni w ramach różnych podsystemów społecznych.

To, że współcześnie praca socjalna jest odpowiedzialna za wspieranie społecznego kształcenia podstawowego – od rodzin, przez instytucje edukacji wczesnej, szkoły ogólnokształcące i zawodowe, aż po system penitencjarny – wpisuje się w zapoczątkowaną przez Rousseau i Herbarta transformację dróg przekazywania wykształcenia od przednowoczesnych w nowoczesne. W mojej *Pedagogice ogólnej* (Benner, 2015, s. 324–350) i w złożonym do druku zarysie pedagogiki ogólnej i społecznej (Benner, 2026) wprowadziłem do tej koncepcji pewną modyfikację. Zgodnie z nią trzy wyodrębnione przez Herbarta formy nowoczesnego myślenia i działania pedagogicznego – wychowanie dyscyplinujące, wychowanie nauczające i wychowanie konsultatywne – odnoszą do obu instytucjonalnych miejsc realizowania (się) nowoczesnego procesu wychowania i kształcenia, a mianowicie do systemu szkolnego i pracy socjalnej.

W szkołach wychowanie dyscyplinujące odbywa się nie tylko przez dyscyplinowanie, które ma prowadzić do samodyscypliny, lecz także przez uwzględnianie i łączenie różnych form wiedzy w ramach nauczania wychowującego, które kształci. W każdej formie wiedzy da się wyodrębnić triadę: podmiot – metoda – przedmiot. Za pośrednictwem tej triady dokonują się pro-

cesy przyswajania i przekazywania treści kształcenia. Formy działania metodycznego nie mogą być jedynie biernie przyjmowane, lecz muszą być świadomie realizowane przez pytania, pokazywanie i odpowiadanie. Tylko wtedy nauczanie szkolne przechodzi w uczenie się, w którym uczący się odkrywają wielostronność zawartą w formach wiedzy oraz stopniowo pojmują i interpretują świat jawiący się nie tylko w jednej „prawdziwej” formie wiedzy, lecz w ich pluralizmie – wiedzy teleologicznej, scjentyistycznej, historyczno-hermeneutycznej, transcendentalno-krytycznej, fenomenologicznej, krytyczno-ideologicznej i pragmatycznej (Benner, 2021, s. 256–259).

W pracy socjalnej dyscyplinowanie, poszerzanie doświadczenia codziennego i wiedzy uzyskanej dzięki obcowaniu z innymi oraz doradztwo są czym innym niż w szkole. Pomimo tego nawiązują do opracowanych przez Herbart nowocześniejszych form myślenia i działania pedagogicznego. Główna różnica między ich zastosowaniem w edukacji ogólnej i edukacji prospołecznej jako kształcenia podstawowego polega na tym, że w przestrzeniach szkolnych nauczanie i uczenie się odbywają się – jeśli można tak powiedzieć – bez pełnej powagi, innymi słowy: w estetycznym kręgu myślowym uczennic i uczniów. W przeciwieństwie do tego w pracy socjalnej procesy te mają charakter poważny i są ukierunkowane na rzeczywistą zmianę zarówno klientów pracy socjalnej, jaki i ich otoczenia społecznego. Walka o przyswojenie sobie tego, co nowe, odbywa się wewnątrz podsystemu społecznego i jest weryfikowana przez samo życie (Benner, 2025).

Gdy zatem podjąłem w obu wskazanych powyżej moich publikacjach próbę zastosowania Herbartowskiej koncepcji nowocześniejszych form myślenia i działania pedagogicznego, tak w odniesieniu do szkoły jako instytucji edukacyjnej, jak i pracy socjalnej, zrobiłem to z głębokiego przekonania, że obie postaci kształcenia podstawowego – ogólna i społeczna – stanowią konieczne składowe nowoczesnej edukacji powszechnej i że różnią się jedynie specyficznymi przestrzeniami ich realizowania. Szkoła konkretyzuje swoją misję w obrębie nauczania wychowującego, które odbywa się w formie ustrukturyzowanych lekcji, natomiast praca socjalna robi co do istoty to samo w rzeczywistych kontekstach życiowych, w których dzieci, młodzież i dorośli potrzebują wsparcia, żeby poradzić sobie z zadaniami codzienności.

Dla pracy socjalnej powyższe oznacza, że dorastający i ich rodzice nie mogą być traktowani wyłącznie jako odbiorcy oddziaływań dyscyplinujących i doradczych, lecz muszą uczestniczyć w nich jako współtwórcy. Pedagogiczna dyscyplina, która w szkole przebiega w sposób estetycznie odciążony, w praktyce pracy socjalnej nabiera powagi, ponieważ jest ona związana z realnymi,

nierzadko konfliktowymi sytuacjami życia społecznego. Podobnie doradztwo, które u Herbartu ma charakter kierujący i wspierający, w pracy socjalnej staje się procesem partycypacyjnym, który ma na celu wypracowanie wspólnych rozwiązań dla złożonych sytuacji życiowych.

Powyższe rozróżnienia pokazują wyraźnie, że nowoczesna pedagogika, rozwijając innowacyjną koncepcję Herbartu, nie może ograniczać się jedynie do nauczania i wychowania w szkole, lecz musi uwzględniać także instytucjonalizację pracy socjalnej jako różnorodnej formy przekazywania wykształcenia podstawowego. Tylko w ten sposób możliwe będzie pełne ujęcie nowoczesnych procesów edukacyjnych, które nie zatrzymują się na progu szkoły, lecz obejmują całokształt społecznych uwarunkowań życia dorastających i dorosłych.

W tym miejscu domyka się krąg rozważań rozpoczęty od tezy o korelacji ukształcalności i wychowania. Idee wolności wewnętrznej, wielostronności, życzliwości i praworządności nie tylko stanowią warunek wstępny dla nowoczesnych procesów wychowania i kształcenia, lecz jednocześnie są od nich w wysokim stopniu zależne. Nowoczesna ukształcalność nie jest kategorią naturalistyczną, lecz zasadą interakcji w podejściu do osób, które są nowe. Ta sama ukształcalność stanowi fundament rozwoju powszechnego kształcenia podstawowego nie jako konstrukcja filozoficzna czy psychologiczna, ale jako specyficznie pedagogiczny stosunek uznania godności każdej osoby ludzkiej. Niedopuszczalne są natomiast głosy afirmujące odmiennosć w ukształcalności, które jednym wyznaczają rolę panów, a innym – poddanych, i które pozostawiają bez korekty procesy socjalizacyjne reprodukujące tego typu różnice i skorelowane z nimi nierówności.

ZAKOŃCZENIE

Zadanie uspołecznienia, w którym ludzie odnoszą się do siebie nawzajem w sposób wolny, wielostronny, życzliwy i zgodny z zasadami prawa, nie może zostać rozwiązane przez jedno pokolenie w imieniu wszystkich późniejszych. Fundamenty nowoczesnej społeczności trzeba stwarzać ciągle od nowa w każdym pokoleniu z pomocą wychowania. Ta praca ma charakter ustawiczny i opiera się nie tyle na zwykłych powtórzeniach, ile raczej na inicjowaniu nowego początku, w którym wcześniejsze przekształcenia zachowują swoją moc oddziaływania, mimo że nie mają już rozstrzygającego znaczenia przy rozwiązywaniu nowych problemów, a jedynie umożliwiają rozpoznanie złożoności

zadania, którym jest tworzenie podstaw współlistnienia i współdziałania w społeczeństwie demokratycznym.

BIBLIOGRAFIA

- ANHALT, E. (2025). Bildung in Gemeinschaft. W: T. Rucker, R. De. Maddalena i L. Scholl (red.), *Gelingende Bildung* (s. 43–67). De Gruyter.
- ARYSTOTELES (2001). *Polityka* (tłum. L. Piotrowicz). W: tenże, *Dziela wszystkie*, t. 6. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BENNER, D. (2006). Moral und Bildung. Über ihr problematisches Verhältnis in der griechischen Polis und in der Bildungstheorie der Moderne. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 168–191.
- BENNER, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* (tłum. D. Stępkowski). Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- BENNER, D. (2021). *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla nauczania akademickiego, kształcenia nauczycieli i badań edukacyjnych* (tłum. D. Stępkowski). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- BENNER, D. (2024). *Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung*. Beltz Juventa.
- BENNER, D. (2025). Über die Gleichrangigkeit von Allgemeiner und Sozialer Pädagogik. W: R. Wunsch, D. Benner (red.), *Soziale Arbeit und Sozialpädagogik weiterentwickeln* (s. 184–213). Weinheim: Beltz Juventa.
- BENNER, D. (2026). *Allgemeine und soziale Pädagogik. Eine Studie zur Gleichrangigkeit von allgemeiner und sozialer Grundbildung* (w druku).
- BENNER, D., STĘPKOWSKI, D. (2015). Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(30), 39–51. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.9214>
- 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* (tłum. D. Stępkowski). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- BLANKERTZ, H. (1990). Rousseau wechselt die Methode nicht. *Pädagogische Korrespondenz*, 7, 5–14.
- BOLLE, R. (2012). *Jean-Jacques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Edukation und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität*. Waxmann.
- BRÜGGEN, F. (2022). Bildsamkeit und Mündigkeit. W: C. Püttmann i E. Wortmann (red.), *Handbuch des Pädagogikunterrichts* (s. 242–258). Stuttgart: UTB.
- FICHTE, J. G. (1962). *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. [Podstawy prawa naturalnego według zasad Teorii Wiedzy]. W: tenże, *Ausgewählte Werke in 6 Bänden*, t. 2 (s. 1–389). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRIMM VON, M. (1977). *Paris Zündet die Lichter an*. Hanser.
- HERBART, J. F. (1967). *Zarys wykładów pedagogicznych* (tłum. B. Nawroczyński). W: tenże, *Pisma pedagogiczne* (s. 23–182). Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

- HERBART, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (tłum. T. Stera). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- HERBART, J. F. (2008a). Ogólna filozofia praktyczna (tłum. D. Stępkowski). *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, 121–148.
- HERBART, J. F. (2008b). Wychowanie przy publicznym współdziale (tłum. D. Stępkowski). *Przeгляд Historyczno-Oświatowy*, 3–4, 151–155.
- HERBART, J.F. (1912). Replika Herbarta na recenzję Jachmanna o Pedagogice ogólnej (tłum. T. Stera). W: tenże, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (s. 224–234). Gebethner i Wolff.
- HUMBOLDT VON, W. (1960). *Über den Geist der Menschheit*. W: tenże, *Werke in 5 Bänden*, t. 1 (s. 506–518). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- REITEMEYER, U. (1996). *Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis*. LIT.
- ROUSSEAU, J.-J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu* (tłum. W. Husarski), t. 1–2. Zakład im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- ROUSSEAU, J.-J. (1956). *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* (tłum. H. Elzenberg). W: tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej* (s. 107–276). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- RUCKER, T. (2025). Bildung. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. W: T. Rucker, R. De Maddalena i L. Scholl (red.), *Gelingende Bildung* (s. 179–197). De Gruyter.
- RUCKER, T., DE MADDALENA, R. I SCHOLL, L. (2025). Gelingende Bildung – Ein Problemaufriss. W: T. Rucker, R. De Maddalena i L. Scholl (red.), *Gelingende Bildung* (s. 1–42). De Gruyter.
- SAUER, J. G. (1798). Über das Problem der Erziehung. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teuscher Gelehrten*, 3(9), 264–290 oraz 4(9), 306–357.
- STĘPKOWSKI, D. (2007). Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”. *Horyzonty Wychowania*, 12, 81–94.
- STĘPKOWSKI, D. (2010). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*. Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- WULF, Ch. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Transcript.

HERBART JAKO TWÓRCA KONCEPCJI RÓWNOŚCI W ZAKRESIE OGÓLNEGO
I SPOŁECZNEGO KSZTAŁCENIA PODSTAWOWEGO.
ROZWAŻANIA Z OKAZJI 250. ROCZNICY URODZIN

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi refleksję nad wkładem Johanna F. Herbarta w rozwój nowoczesnej pedagogiki, podkreślając jego rolę jako współtwórcy pedagogiki naukowej i pomysłodawcy równorzędności ogólnego i społecznego kształcenia podstawowego. W nawiązaniu do Rousseau, Fichtego i Herbarta autor analizuje koncepcję ukształcalności jako fundamentalnego pojęcia pedagogicznego, które powstało w okresie transformacji od społeczeństwa przednowoczesnego do nowoczesnego i charakteryzuje nowoczesną pedagogikę. Szczegółowo został omówiony trójczłonowy układ myślenia i działania pedagogicznego, który zaproponował Herbart: wychowanie dyscyplinujące, nauczające i konsulta-

tywne, i jego zastosowanie w systemie szkolnym i pracy socjalnej. Autor podkreśla znaczenie Herbartowskich idei etycznych dla kształtowania jednostki i społeczeństwa, argumentując, że nowoczesne kształcenie podstawowe musi mieć zarazem wymiar ogólny i społeczny.

Słowa kluczowe: Herbart; kształcenie podstawowe; kształcenie ogólne; kształcenie prospołeczne; ukształcalność

HERBART AS THE CONCEPTUALIZER OF THE EQUALITY OF GENERAL
AND SOCIAL BASIC EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE 250TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH

SUMMARY

This article reflects on Johann F. Herbart's contribution to the development of modern pedagogy, emphasizing his role as a cofounder of scientific pedagogy and the conceptualizer of the concept of equivalence between general and social basic education. Drawing on the ideas of Rousseau, Fichte, and Herbart, the author analyzes the concept of educability (*Bildsamkeit*) as a fundamental pedagogical term that emerged during the transition from pre-modern to modern society and characterizes modern pedagogy. The text provides a detailed discussion of the tripartite framework of pedagogical thought and action proposed by Herbart – disciplinary upbringing, educative teaching, and consultative – and its application within the school system and social work. The author underscores the significance of Herbart's ethical ideas for the formation of the individual and society, arguing that modern basic education must encompass both general and social dimensions.

Keywords: Herbart; basic education; general education; social education; educability