

DARIUSZ STĘPKOWSKI
ORCID: 0000-0002-6855-1517
Uniwersytet Kardynała
Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

(DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.04)

HERBART O SZTUCE STUDIOWANIA¹

WPROWADZENIE

Nieczęsto zdarza się, żeby nauczyciel akademicki poświęcił aż tyle uwagi studiowaniu, jak to miało miejsce w przypadku Johanna F. Herbarta (1776–1841). Dotyczy to zwłaszcza wczesnego okresu działalności akademickiej tego urodzonego w Oldenburgu klasyka pedagogiki i filozofii. Właśnie wtedy powstały dwa opracowania, które już w swoich tytułach wskazują na główny przedmiot niniejszego artykułu – *ars studendi*, czyli sztukę studiowania. Te opracowania to esej z 1798 roku pt. *O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii (Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium)* (Herbart, 2014) i monografia z 1807 roku pt. *O studiowaniu filozofii (Über philosophisches Studium)* (Herbart, 1887a). Jak wyjaśnia biograf Herbarta, Walter Asmus (1968, s. 281–296), dziesięciolecie oddzielające powstanie obu tych prac było okresem intensywnej pracy naukowej Herbarta i krystalizowania się jego poglądów pedagogicznych i filozoficznych. Pod koniec tego okresu, w 1806 roku, niemalże równocześnie ujrzały światło dzienne fundamentalne jego rozprawy – *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)* (Herbart, 2007) i *Główne punkty metafizyki (Hauptpunkte der Metaphysik)* (Herbart, 2010). Nie można zapominać, że mniej więcej w tym samym czasie Herbart przelał na papier *Ogólną filozofię praktyczną (Allgemeine praktische Philosophie)* (Herbart, 1993; 2008), którą wydał drukiem w 1808 roku.

¹ Artykuł jest rozszerzoną polską wersją referatu wygłoszonego przez autora w języku niemieckim pt. *Herbart über ars studendi* podczas IX Zjazdu Międzynarodowego Towarzystwa Herbarta, który odbył się w dniach 27–29 marca 2017 roku w Paryżu.

Kontekstem wzmózonej twórczości pisarskiej i dojrzewania poglądów Herbartu były wykłady, które prowadził od 1802 roku na Uniwersytecie w Getyndze jako tzw. docent prywatny (niem. *Privatdozent*). Zdaniem Asmusa (1968, s. 294) w roli wykładowcy Herbart okazywał ponadprzeciętny talent, w szczególności odznaczał się dużym wyczuciem i zrozumieniem dla problemów dotyczących uczenia się (studiowania). To zapewne dostarczyło mu nie tylko materiału, lecz również inspiracji do napisania drugiego z wymienionych na początku poprzedniego akapitu opracowań.

Wiedzy o Herbarciu jako nauczycielu akademickim oprócz powyższych dwóch traktatów dostarczają także zachowane notatki, tzw. dyktaty, które w pierwszych latach działalności wykładowczej podawał studentom do zapisania pod koniec zajęć (Herbart, 1882), zrekonstruowany ostatnio przez Jean-François Gouberta (2018, s. 33–72) wykaz przedmiotów, których nauczał w ciągu swojej długiej działalności dydaktycznej, tzn. w latach 1802–1841, i w końcu liczne podręczniki akademickie, których był autorem, a w przypadku jednego nawet pomysłodawcą. Chodzi o *Podręcznik do wprowadzenia do filozofii* (*Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*), który Herbart udoskonalał aż czterokrotnie (Bazinek, 2018). Za osobne i bardzo interesujące źródło należy uznać uwagi zawarte w ripostach na recenzje – w większości niepochlebne – odnośnie tego, jak należy czytać jego pisma (Herbart, 1912).

Na podstawie wymienionych powyżej materiałów z całą pewnością dałoby się drobiazgowo zrekonstruować nie tylko Herbartowską *ars studendi*, lecz również *ars docendi*. Autorowi niniejszego artykułu chodzi jednak o kwestię bardziej fundamentalną, a mianowicie o prześledzenie związku zachodzącego między uczeniem się akademickim (studiowaniem) a kształceniem. Dla pełnej jasności należy dodać, że wbrew szeroko rozpowszechnionej wśród polskich pedagogów tendencji do zrównywania kształcenia i nauczania (Kędzińska, 2003) i wynikającym z niej proklamacjom równoważności kształcenia i wychowania (Suchodolski, 1959, s. 5; Śliwerski, 2012, s. 12), a ostatnio również kształcenia, wychowania i edukacji (Kwieciński, Śliwerski, 2019, s. 7), autor niniejszego artykułu interpretuje kształcenie jako specyficzne działanie podmiotu formującego siebie samego. Co prawda to działanie przebiega w kontekście interakcji edukacyjnych, jednak głównym punktem odniesienia jest dla niego świat jako przedmiot ludzkiego poznania i działania (Benner, 2018, s. 126–131).

W centrum prezentowanych rozważań znajduje się studiowanie jako aktywność kształcąca i kształtująca, którą dość powszechnie i jednocześnie błędnie ogranicza się do czasu edukacji wyższej. W pierwszej części zostanie naszkicowana pozycja Herbartu w historii kształcenia akademickiego. Drugą poświęcono zrekonstruowaniu jego koncepcji studiowania, która tworzy metodologiczną ramę nowoczesnie rozumianego kształcenia. W trzeciej i ostatniej zostanie rozważona rola studiowania w kształtowaniu jednostki i społeczeństwa, którą opisał Herbart w monografii *O studiowaniu filozofii*.

HERBART JAKO KRYTYK NEOHUMANISTYCZNEJ REFORMY EDUKACJI

Ponad ćwierć wieku temu Dietrich Benner (1993, s. 19) sformułował kontrowersyjną tezę, że Herbart w okresie pruskich reform, tj. na początku XIX wieku, przyjął pozycję *autsajdera*. Z pomocą tego określenia współczesny znawca i interpretator pedagogiki Herbarta oddał jego nastawienie wobec neohumanistycznego programu modernizacji szkolnictwa średniego i wyższego, który opracował Wilhelm von Humboldt. Wydaje się, że do tej pory nie zostało zbadane rzeczywiste zaangażowanie Herbarta w tym zakresie.

Nazwanie Herbarta autsajderem nie oznacza bynajmniej, że nie zabierał on głosu w ówczesnej dyskusji prowadzonej na temat kierunków reformy oświaty. Wprost przeciwnie – otwarcie prezentował swoje stanowisko, zwłaszcza odnośnie funkcji państwa w zakresie kształcenia w ustroju feudalnym. Benner pisał na ten temat: *Herbart całkowicie zgadzał się z Humboldtem, że państwo absolutystyczne nie jest uprawnione do sprawowania instytucjonalnej pieczy nad edukacją jako specyficznym narzędziem ustroju republikańskiego, które ma przelamywać granice tradycyjnego społeczeństwa stanowego i kształtować jednostki nie według ich społecznej użyteczności, lecz gwarantować każdemu [obywatelowi – D. S.] wszechstronne wykształcenie* (1993, s. 26).

W powyższym kontekście warto postawić pytanie: czy Herbart był neohumanistą, tak jak Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher czy Albert Süvern? Według Bennera określenie „neohumanista” odnosiło się w całej pełni do Herbarta. Przytaczając fragment traktatu Humboldta pt. *Idee do próby określenia granic aktywności państwa (Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen)* z 1792 roku, Benner pisze m.in.: *Tym, co charakteryzuje Herbarta jako neohumanistę, jest fakt, że w czasie pruskiej reformy szkolnej niewzruszenie trwał przy tezie Humboldta, zgodnie z którą „wychowanie ma kształcić ludzi [...], bez względu na ich takie czy inne pochodzenie, ustalone przez konwencje społeczeństwa mieszczańskiego. Tak więc edukacja publiczna nie potrzebuje w ogóle państwa [...], gdyż całkowicie przelamuje ograniczenia, w których to ostatnie musi o troszczyć się o swoją skuteczność”* (1993, s. 26–27).

Na potwierdzenie neohumanistycznej postawy Herbarta można przypomnieć jeszcze jego wieloletnie zaangażowanie w rozwój szkolnictwa średniego w Prusach Wschodnich przez współpracę, a w pewnym okresie również przewodniczenie Deputacji Naukowej, która jako niezależny organ nadzorowała wprowadzanie w życie Humboldtowskiej reformy na poziomie średnim. Warto też wspomnieć założoną przez Herbarta w Królewcu szkołę eksperymentalną, którą przez blisko ćwierć wieku prowadził prawie zupełnie sam (Stępkowski, 2007).

Ta niewątpliwa zbieżność z ideałami neohumanizmu nie przeszkadzała jednak Herbartowi krytycznie odnosić się do poglądów wiodących autorytetów swojej epoki, a niekiedy nawet otwarcie im się sprzeciwiać. Zdaniem Bennera umożliwia

mu to właśnie jego pozycja autsajdera. Dzięki niej mógł pozwolić sobie na bycie *krytykiem pruskiej reformy szkolnej* (Benner, 1993, s. 27). Rola krytyka nie przypadła Herbartowi jednak przypadkowo, wręcz przeciwnie – wziął ją na siebie z pełną świadomością wynikających z tego konsekwencji. Udźwignięcie tego było możliwe tylko dzięki temu, że w wielu sprawach miał jasno skryształizowane poglądy. W szczególności dotyczyło to edukacji akademickiej i studiowania.

Rozpatrując miejsce Herbarta w dziejach naukowego kształcenia akademickiego, chciałbym odwołać się do jeszcze jednego opracowania autorstwa Bennera. Jest to artykuł zatytułowany *Kształcenie i wiedza (Bildung und Wissen)*. Autor rozważył w nim – jak sam stwierdził – *ani oryginalny, ani nowy [...] ale wciąż w dużej mierze ignorowany temat* (Benner, 2007, s. 196), a mianowicie *stosunek między nauką i kształceniem* (Benner, 2007, s. 195).

W dziejach europejskiej nauki Benner zwrócił uwagę na objawienie się pewnej antynomii. Wyraża ona dwa heterogeniczne spojrzenia na to, czym jest nauka. Pierwszy biegun antynomicznego stosunku wyrasta z starożytnego rozumienia nauki jako wiedzy o teleologicznym porządku rzeczywistości, drugi natomiast z ekspansji poznania opartego na procedurze eksperymentalnej, która znalazła zastosowanie w nowożytnej wiedzy scjentyistycznej (Benner, 2007, s. 196–203). Zdaniem omawianego autora z napięcia panującego między tymi nieredukowalnymi porządkami ludzkiego poznania narodziły się w czasach nowożytnych dwa modele kształcenia akademickiego. W obu podjęto próbę połączenia naukowości i kształtowania człowieka przez wiedzę naukową.

Protoplastą pierwszego modelu według Bennera był cytowany powyżej Humboldt. Wychodząc z neohumanistycznego przekonania o niezbywalnej potrzebie wiedzy humanistycznej do zagwarantowania człowiekowi pełnego rozwoju, zaproponował on powrót do ideału, zgodnie z którym uniwersytet stanie się miejscem, w którym *filozofia będzie mogła w pełni rozwinąć swoją jakość kształcenia ogólnego* (Benner, 2007, s. 204). Humboldtowski zamysł Benner określił syntetycznie jako *program stawania się nauki filozofią i filozofii nauką* (2007, s. 212).

Rekonstrukcję drugiego modelu Benner oparł na analizie słynnego wykładu Maxa Webera wygłoszonego podczas inauguracji roku akademickiego 1918–1919. Twórca nowoczesnej socjologii przedstawił w nim koncepcję nauki, która dobrowolnie ogranicza zakres swojej ważności do „faktów naukowych” po to, żeby ustrzec się przed popadnięciem w ideologię. Według Webera (1989, s. 47–50) od tego zależy w głównej mierze zachowanie źródlanej czystości nauki i jej naukowego charakteru. Konsekwencją tego jest jednak pozbawienie się przez naukę znaczenia pozanaukowego, w tym życiowej doniosłości. Zdaniem Bennera (2007, s. 207–212) dokonane przez Webera odmitologizowanie nauki nie doprowadziło do utraty przez nią właściwości kształcących, lecz uwolniło je w sposób wymagający ponownego odkrycia.

Na tym tle Benner szuka we współczesnej nauce wyjaśnienia związku między kształceniem i wiedzą. Jego zdaniem ten związek da się odkryć tylko wówczas,

gdy obserwator usytuuje się w przestrzeni wyznaczonej przez wskazaną powyżej antynomię i spojrzy z osobna na każdy z modeli, stając w punkcie przeciwnego stanowiska. Takie podejście wynika z przeświadczenia Bennera, że współczesna nauka, żeby odzyskać swój potencjał kształcący, musi wdrażać uczących się (studiujących) *do obchodzenia się z antynomią nauki w jej wersji przednowoczesnej i współczesnej w sposób refleksyjny i skoncentrowany na problematyczności* (2007, s. 212). Dzięki temu studiujący będą w stanie dostrzec dopełnianie się obu heterogenicznych interpretacji nauki, a nawet wyjść poza specyficzne ograniczenia przedstawionych modeli, nie szukając wcale ich syntezy, która jest po prostu niemożliwa.

Wydaje mi się, że podobne przeświadczenie o niemożności scalenia nauk pozytywnych i filozofii towarzyszyło również Herbartowi. Jednak odnośnie związku między nauką a kształtowaniem człowieka przez studia akademickie przyjął on inne stanowisko niż Humboldt. W następnych dwóch częściach tego artykułu wykażę to, analizując najpierw Herbartowską koncepcję studiowania, a następnie jej znaczenie w określeniu kształcącej funkcji wiedzy naukowej.

CZYM JEST STUDIOWANIE?

Wbrew pozorom udzielenie odpowiedzi na pytanie zawarte w śródtytule jest współcześnie niezmiernie trudne. Dość powszechną praktyką uczelni akademickich stało się bowiem badanie karier absolwentów. W badaniu tym dominuje tendencja sprawdzania, jakimi kompetencjami dysponują alumni uniwersytetów z perspektywy rynku pracy i jak poradzili sobie z pierwszym zadaniem po ukończeniu *Alma Mater* – czy znaleźli zatrudnienie i jak szybko. Te badania są wyrazem przeważającego we współczesnej edukacji wyższej nastawienia, zgodnie z którym za główny jej produkt uważa się kompetencje zawodowe, a mówiąc dokładniej – wiedzę i umiejętności mile widziane przez pracodawców i związane z rynkiem pracy. To zmusza studiujących do traktowania studiów jako czasowo ograniczonej i przejściowej fazy przygotowania do życia zawodowego. Na tym tle studiowanie jako pewna umiejętność jest ważna relatywnie, innymi słowy na tyle, na ile umożliwi osiągnięcie zaplanowanego celu – ukończenia studiów. Koncepcja studiowania Herberta wyraźnie różni się od tych współczesnych wyobrażeń.

W §15 *Podręcznika do wprowadzenia do filozofii* Herbart zawarł stwierdzenia, które powinny wzbudzić refleksję u współczesnych studentów i ich nauczycieli. Zastanawiając się nad przesłankami skłaniającymi ówczesnych studentów do zajmowania się filozofią, Herbart pisał: *W rzeczywistości większość z nich pociąga filozofia dlatego, że spodziewają się uzyskać wyjaśnienie jakiegoś, z ich punktu widzenia ważnego zagadnienia. Jednak zainteresowanie niektórymi tylko problemami nie jest ani najlepszym, ani najbardziej korzystnym nastawieniem, jeżeli chodzi o studiowanie. Ten, kto pokochał filozofię jedynie z pewnej określonej strony, będzie przez to jednostronny w swoich rozumowaniach, a im bardziej*

będzie dążył do z góry upatrzonego celu, tym bardziej będzie podatny na błędy (1993, s. 60).

Na pozór może się wydawać, że chodzi tutaj wyłącznie o studiowanie filozofii, a więc jednej z dyscyplin naukowych, jednak Herbart przypisywał studiowaniu „królowej nauk” paradygmatyczne znaczenie. Przytoczony powyżej fragment wskazuje – moim zdaniem – na potrzebę kierowania się w studiowaniu swoją apatią wobec poznawanego przedmiotu. Ta apatia nie oznacza bynajmniej braku zainteresowania, lecz wręcz przeciwnie – kultywowanie wielostronnych zainteresowań. W świetle słów Herbart studia podejmowane wyłącznie w celu zaspokojenia konkretnych oczekiwań (własnych czy rynku pracy, jak to dzieje się współcześnie) prowadzą nieuchronnie do jednostronności i zamiast rozszerzać u studiującego horyzont myślenia, zawężają go, a nierzadko są powodem błędnych wyobrażeń o studiowanym przedmiocie.

W 1807 roku w Getyndze Herbart wydał wspomnianą we wprowadzeniu monografię pt. *O studiowaniu filozofii*. Wyjaśnił w niej, czym jest filozofia i czemu służy. Pisał m.in.: *Filozofia, o której tutaj jest mowa, nie wykracza poza zakres pozostałej wiedzy, ale jest wytwarzana wraz z nią i wewnątrz niej, jako jej nieodłączny składnik; wchodzi z nią [tj. pozostałą wiedzą – D. S.] w związek całkowicie immanentny* (Herbart, 1887, s. 234)².

Zwrotu „studiowanie filozofii”, który występuje w tytule monografii, Herbart użył w dwu odniesieniach. Wbrew przypuszczeniu nie był to dla niego w pierwszym rzędzie termin, który oznaczał nauczanie i uczenie się filozofii jako dyscypliny wchodzącej w zakres akademickiego planu czy programu studiów, czego właściwie należałoby się spodziewać po profesorze filozofii. Studiowanie filozofii było dla Herbart głównie aktywnością realizowaną przez absolwenta dopiero po ukończeniu studiów, gdy mierzył się z realnymi problemami w swojej działalności zawodowej i życiowej. To nietypowe rozumienie wiąże się z przekonaniem Herbart (1887a, s. 236), że filozofia nie jest żadną uniwersalną wiedzą, której można się nauczyć i zaaplikować do dowolnego przedmiotu, lecz wprost przeciwnie – źródłowe są dla niej problemy, z którymi studenci w trakcie studiów jeszcze nie mają do czynienia. Tak więc prawdziwe studiowanie filozofii zaczyna się dopiero po ukończeniu kształcenia uniwersyteckiego. Warto zastanowić się, jakie umiejętności powinny zostać uformowane w trakcie studiów?

Przez odwrócenie perspektywy patrzenia na studiowanie filozofii – nie od strony kształcenia akademickiego (co student wiedzieć powinien i jak go tego nauczyć), lecz okresu potem – Herbart nie zamierzał bynajmniej traktować umiejętności potrzebnych w życiu zawodowym jako wyznaczników czy determinantów studiowania. Przekonuje o tym wnikliwa lektura pracy *O studiowaniu*

² W polskiej myśli filozoficznej na szczególną uwagę zasługuje zapomniana postać Stefana Zachariasza Pawlickiego (1839–1916), który w drugiej połowie XIX wieku jako jeden z nielicznych pozytywnie wyrażał się o systemie filozoficznym Herbart, a zwłaszcza o jego metafizyce. Szczególne znaczenie miało dla niego pojęcie między filozofią a naukami empirycznymi, do którego jego zdaniem utorował drogę Herbart (Stępkowski, 2016).

filozofii. Herbart przedstawił w niej metodyczną konstrukcję studiowania złożoną z trzech umiejętności. Opanowanie i przećwiczenie ich w trakcie studiów miało przygotować przyszłego alumna do wykonywania ich po opuszczeniu uczelni. Co więcej, dopiero wówczas będzie wiadomo, czy i w jakim stopniu posiadał on naprawdę *ars studendi*.

Wspomnianą powyżej metodyczną konstrukcję studiowania tworzą trzy aktywności: (1) przechodzenie od *poglądów obiegowych* do *filozoficznych*, (2) rozwijanie *spekulacji* i (3) modelowanie *filozofii jako nauki*. W całości układają się one w aktywność studiowania. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że wszystkie te czynności są *stricte* teoretyczne i nie mają nic wspólnego z problemami, w rozwiązywaniu których studiowanie filozofii ma być pomocne. Żeby rozwiązać te wątpliwości, każda aktywność zostanie poniżej omówiona.

Zdaniem Herbartu poglądy obiegowe (*gemeine Ansichten*) rodzą się spontanicznie w podmiocie na podstawie wrażeń dochodzących do niego z doświadczenia. Studiowanie filozofii ma przekształcać je w poglądy filozoficzne (*philosophische Ansichten*). Herbart (1887a, s. 247) podkreślał, że te ostatnie nie są jeszcze poglądami filozoficznymi w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przekształcenie, o którym tutaj mowa, polega na opatrywaniu znakami pojęciowymi wrażeń napływających z doświadczenia i porządkowaniu skojarzeń tworzących się w umyśle. Herbart pisał na ten temat: *Jeśli pogląd filozoficzny ma się urzeczywistnić, to to, co wielorakie, musi stać się posłuszne pojęciu. Nie dość jednak na tym – ilekroć w jego wnętrzu następują jakieś zmiany, musi się ono również przekształcić* (1887a, s. 240).

Podporządkowywanie wrażeń pojęciom nie ma bynajmniej na celu ich petryfikowania, a przez to hamowania myślenia, lecz wprost przeciwnie – ma skłaniać studiującego do wnikliwej obserwacji zmian zachodzących w nim samym przez modyfikowanie pojęć. Dzięki wykonywaniu operacji myślowych studiujący może niejako na własnej skórze przekonać się o sile tkwiącej w pojęciach. Przez tego rodzaju ćwiczenia ma również nauczyć się poszukiwania jak najlepszego wyrazu dla oddania jedności tego, co wielorakie. Poszukiwanie to nie może jednak polegać na arbitralnym narzucaniu budzącym się pojęciom wymyślonej przez siebie jedności, lecz na odkrywaniu jej jako *danej od środka* (Herbart, 1887a, s. 241). W ten sposób studiujący będzie stopniowo rozwijał i rozszerzał swój krąg myślowy, który nie jest niczym innym jak tylko *siecią pojęć [...] przecinających się, łączących się ze sobą i definiujących różnaitość* (Herbart, 1887a, s. 244). Różnobarwna wielość, która w ten sposób powstaje w umyśle studiującego, jest zdaniem Herbartu *prawdziwą filozoficzną wielostronnością* (1887a, s. 245).

Opisane powyżej i stanowiące pierwszy rodzaj aktywności studiowania przekształcanie poglądów obiegowych na filozoficzne dąży ze swojej natury do *spekulacji*. Herbart określał ją również mianem *warsztatu prawdziwej nauki* (Herbart, 1887a, s. 248), gdyż studiujący przez spekulację ma nauczyć się rozpoznawania problemów. Zdaniem Herbartu prawdziwych problemów nie trzeba wcale wymyślać, lecz umieć je dostrzec i wydobyć jako dane w rzeczywistości.

Ukazują się one same z siebie, jeżeli dysponuje się umiejętnością spekulowania. W tym kontekście ważna jest wskazówka Herbarta, że *początkiem spekulacji jest oddanie się naturze problemów* (1887a, s. 235).

Poważną przeszkodę we właściwym zrozumieniu, czym jest spekulacja, stanowi według Herbarta formalizm pochodzący z logiki. Zgodnie z tym podejściem możliwe jest prowadzenie namysłu w całkowitym oderwaniu od rzeczy czy sprawy, którą się rozważa. Tak rozumiana spekulacja ma charakter abstrakcyjny, tzn. jest oderwana od przedmiotu namysłu. Przeciwstawiając się temu, Herbart proponował następujące określenie: *Spekulacja jest dążeniem do rozwiązania problemu* (1887a s. 267). Główny akcent pada w nim na termin „problem”, którego pojawienie się w umyśle studiującego dowodzi, że zrodziło się w nim *zainteresowanie spekulatywne* (Herbart, 1887a, s. 267), czyli dała o sobie znać wrażliwość na trudności powstające między pojęciami. Kolejnym krokiem jest wyjaśnienie, czym jest problem.

Żeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, należy odwołać się do *naturalnego biegu ludzkiego myślenia* (Herbart, 1887a, s. 268), który według Herbarta jest przeciwieństwem spekulacji. Ów naturalny bieg opisał on następująco: *Każdemu, kto na początku spekulowania rzuci okiem sprawdzającym na swój krąg myśli i opinii, łatwo może się wydać, że całość dzieli się na dwie zasadnicze części – tylną, jeśli można tak powiedzieć, i przednią oraz że tę ma zaraz opuścić i udać się pośpiesznym krokiem do tamtej, która roztacza się przed nim niczym zachęcająca łąka, żeby wkrótce dotrzeć do jej centrum. Ta pierwsza [część – D. S.] wydaje się być rezultatem wcześniejszego uczenia się i naiwnego zakładania, że nie dojrzewało się wraz ze zwiększaniem się liczby lat i wiadomości. To właśnie stało się obecnie bodźcem, żeby pozbyć się tego, co zostało zahamowane, ale nie po to, żeby to zapomnieć, lecz żeby obalić i uczynić śmiesznym. Tym sposobem aktywność myślowa, która nie znajduje już więcej dla siebie pożywienia, może okazać się przynajmniej skuteczna przeciwko niemu [tj. dawnemu sposobowi myślenia – D. S.]. Przednia natomiast część, która dopiero się tworzy, wyprowadza siebie samą z nowych odkryć i wyższych idei obecnego czasu. Pozostawanie w tyle za nimi byłoby rzeczą wstydliwą, natomiast ze wszech miar chwalebne jest wspieranie ich rozprzestrzeniania się. [...] W późniejszych latach obie części kręgu myślowego mogą łatwo zmienić kolejność i odwrócić się. Rozwijanie nowych pomysłów, które ongiś były podchwytywane z entuzjazmem, spowalnia i całkowicie zahamowuje, natrafiając na naganę ze strony starszych rówieśników. Na próżno próbuje się znieść wszelkie sprzeczności i się dostosować. W tym usiłowaniu własne błędy pozostają ukryte lub odkrywa się je już za późno, gdyż wyczerpała się siła twórcza. Co może być wygodniejsze, co bardziej pocieszające niż stopniowe poddawanie się [tej tendencji – D. S.], żeby przynajmniej kultywować dawne przyzwyczajenia, jeśli nie da się już odnowić starej miłości?* (Herbart, 1887a, s. 268).

W powyższym, dość długim cytacie zwraca uwagę rotacja mająca miejsce w naturalnym biegu ludzkiego myślenia między przednią i tylną częścią kręgu

myślowego. Raz jedna część wysuwa się na czoło, raz druga. Pomijając to, z czego (z jakich przedstawień) zbudowane są obie części, zdaniem Herbarta proces rotacji nie ma żadnego „rzeczowego” uzasadnienia oprócz słabnięcia sił umysłu i ducha, co powoduje, że nie nadąża się za nowinkami i – chcąc nie chcąc – wraca do starych schematów myślowych.

Przeciwieństwem tego jest świadome budowanie kręgu myślowego z pomocą spekulacji. Gdy tak się dzieje, krąg myślowy będzie przypominał dom, w którym da się zamieszkać na stałe. W związku z tym Herbart daje jednak ważną przestrożę: *Ktokolwiek wybiera drogocenny kruszec, żeby położyć go pod swój budynek naukowy jako kamień węgielny, nie wie, co robi. Kamień bowiem węgielny musi być przykryty budynkiem; w budynku zaś chcemy zamieszkać. Żeby był on niezachwiany, wymaga nie tylko fundamentu, lecz również struktury* (1887a, s. 255).

Mam nadzieję, że udało mi się wyjaśnić, że spekulacja jako drugi rodzaj aktywności należącej do studiowania filozofii polega na zmaganiu się studiującego z trudnościami, które jak grzyby po deszczu wyrastają na drodze *obróbki pojęć* (*Bearbeitung der Begriffe*), jak Herbart (1887a, s. 295) zwykł nazywać filozofowanie. Gdy uczący się mimo wszystko podejmie ten wysiłek, *zbliży się do rozwiązania wszystkich trudności znacznie pewniej, niż gdyby zamknął oczy na te trudności* (Herbart, 1887a s. 254). A zatem w trakcie studiów nie należy unikać dysonansów ani nawet sprzeczności, które ujawniają się przy okazji rozpatrywania problemów. I właśnie te ostatnie – sprzeczności – czynią niezbędny trzeci i ostatni rodzaj działania w ramach studiowania. Herbart nazywał go *filozofią jako nauką* (*Philosophie als Wissenschaft*).

Przez spekulację w studiującym powinna rozbudzić się świadomość problemów, które powstają ponad wszelką wątpliwość, jeśli tylko podejmie on wysiłek poszukiwania jedności we wprost nieskończonej ilości koncepcji myślowych. Herbart przestrzegał studiującego, że poszukiwana przez niego jedność *nie powinna być jakąkolwiek, dowolną jednością, tzn. tylko wymyśloną przez niego, lecz połączeniem tych jedności, które zostały już znalezione, punktem zbornym dla różnorodności ludzkiego kręgu myślowego* (1887a, s. 250).

Żeby studiujący mogli właściwie ocenić wartość istniejących już różnorodnych ujęć danego problemu, które wcale nie tak rzadko stoją ze sobą w sprzeczności, Herbart zachęcał ich: *Podziwiajcie je! Nie traktujcie ich jednak jako oczywiste, jakby były zrozumiałe same przez się! Przyznawajcie im tylko tyle słuszności, że każda z nich i wszystkie razem już dawno powinny nas dziwić w najwyższym stopniu* (1887a, s. 254). Taka postawa – można powiedzieć: badawcza – tworzy sedno trzeciej aktywności studiowania zwanej filozofią jako nauką.

Wyrażenie „filozofia jako nauka” może być mylnie odczytywane głównie dlatego, że sugeruje, jakoby Herbartowi chodziło o zapoznanie studiującego na końcu jego drogi uczenia się z filozofią naukową, czyli specjalistyczną wiedzą o charakterze akademickim. To przypuszczenie jest jednak całkowicie błędne. Żeby wyjaśnić to dokładniej, skoncentruję uwagę osobno na każdym z terminów składowych tego wyrażenia.

Według Herbartu wyraz „filozofia” należy rozważać w dwóch zakresach – wąskim i szerokim. Ten pierwszy oznacza dyscyplinę naukową, której *osobliwością jest to, że pojęcia stanowią przedmiot jej badania* (Herbart, 1887a, s. 275). Jak to zostało zasygnalizowane we wprowadzeniu, wszystkie dziedziny wiedzy potrzebują filozofii jako sztuki *obróbki pojęć* (Herbart, 1887a, s. 295).

„Filozofia” w szerokim rozumieniu utożsamia się z filozofowaniem (philosophieren). Herbart wyjaśnił to następująco: snucie myśli i konstruowanie wypowiedzi dokonuje się tylko w świecie myśli, o którym jesteśmy tym bardziej przekonani, gdy uznajemy te [czynności – D. S.] za prawdziwe i autentyczne filozofowanie (Herbart, 1887a, s. 276). Autorowi nie chodzi bynajmniej o dowolne snucie myśli i konstruowanie wypowiedzi, lecz o zagłębianie się w pojęcia (Herbart, 1887a, s. 276), którego potrzebuje każdy, kogo nie zadowala uzasadnianie stanowiska przez wskazanie na wewnętrzne przeświadczenie lub oczywistość. To bowiem, co dla jednego jest oczywiste, wcale nie musi być takie dla kogoś innego. Herbart pisał: *Filozofii, która szuka sławy między innymi z pomocą zuchwałości swojego spojrzenia psychologicznego, nie może nawet przyjść na myśl, że nie są w stanie jej chwalić ci, którzy nie mają jeszcze dowodu tej samej oczywistości* (1887a, s. 277). Tak więc z powodu dyskursywnego charakteru komunikacji międzyludzkiej konieczne jest poszukiwanie klarowności, którą można uzyskać dzięki uzasadnionym i spokojnym spekulacjom (Herbart, 1887a, s. 278).

Herbart zdawał sobie jednak sprawę, że taka postawa nie jest czymś powszechnym ani dominującym. Jego zdaniem wynikało to stąd, że: *Życie wewnętrzne człowieka jest sukcesem polegającym na [...] ścisłej samokontroli, samokontrola jednak zaczyna się od stanowczości myślenia. To tworzy podstawę dla solidnych rozważań. Te ostatnie i nic innego składają się na naukę, o której chcemy tutaj mówić* (Herbart, 1887a, s. 278).

W świetle powyższego fragmentu można stwierdzić, że mianem nauki Herbart opatrywał w pierwszym rzędzie pewną zdolność podmiotu, która polega na prowadzeniu myślenia w koherentny sposób (nie chodzi tu tylko o koherencję logiczną!). *Nie pochlelibyśmy sobie, gdybyśmy wierzyli, że solidną naukę można znaleźć tylko z pomocą zasad, które da się uchwycić w stanie szczególnej egzaltacji* (Herbart, 1887a, s. 278). Wprost przeciwnie, żeby wytworzyć w sobie naukę jako podstawę do budowania ciągów myślowych, studiujący powinien stronić od „gorących” tematów dnia i poświęcić się nabywaniu umiejętności refleksowania (*Besinnung*).

Nie tylko w czytelniku, lecz również w samym Herbarcie zrodziła się wątpliwość: *czy ten lub ów [student – D. S.] jest w ogóle w stanie tak się zdystansować? Przychodzi również na myśl różnica między wybranymi a zwykłymi [ludźmi – D. S.], „widzącymi” i „ślepyimi”* (1887a, s. 278). Na tę wątpliwość odpowiada analizowany autor, twierdząc, że każdy powinien stać się myślicielem (Herbart, 1887a, s. 279). Warto prześledzić jego argumentację odnośnie tej sprawy.

Byciem myślicielem należy utożsamiać z byciem osobą wykształconą (*Gebildeter*), do osiągnięcia czego ma prowadzić studiowanie filozofii. Jak wykazano powyżej,

tęgo ostatniego Herbart nie zawężał do uczenia się akademickiej dyscypliny naukowej, lecz interpretował szeroko jako prowadzenie krytycznego namysłu i budowanie własnego gmachu myślowego. Na tym tle atrybut bycia myślicielem przysługuje każdemu członkowi społeczeństwa, który ma obowiązek uczestniczenia w życiu publicznym³. Tak więc jednym z powodów, dla których konieczne było szeroko rozumiane studiowanie filozofii, był właśnie współdziałanie w publicznym rozwiązywaniu problemów. Herbart pisał o tym następująco: *konieczne jest, żeby mu [myślicielowi – D. S.] nie sprawiało trudności przechodzenie od zajęć zawodowych i życia codziennego na raz utorowaną ścieżkę nauki [...], w ten i żaden inny sposób będzie on potrafił stopniowo rozważać w myślach przekonania swoje i innych i nie pozwoli, żeby zakorzeniły się w nich jakieś błędy* (1887a, s. 279).

Zdawać by się mogło, że tak rozumiany myśliciel jest kimś, kto ma już z góry ustalone zdanie; kto jest przewidywalny i niezmienny. Nic bardziej błędnego! Nauka, którą rozwinął w sobie dzięki studiowaniu filozofii, nie oznacza wcale skostnienia, lecz *otwartość na lekcje udzielane przez dalsze doświadczenia* (Herbart, 1887a, s. 281). Wyróżniającą go cechą jest *równowaga [...], w której różne elementy naszego sposobu myślenia, zwłaszcza w przypadku właściwie wykształconych, są równomiernie uformowane i zespolone* (Herbart, 1887a, s. 283). To nie oznacza wcale, że myśliciel nie musi się zmagać z własną jednostronnością. Wręcz przeciwnie – właśnie dzięki konfrontacji z innymi punktami widzenia doświadcza nieustannie ograniczeń swojego sposobu myślenia i „stronniczości”, która w nim się ukrywa. Trzeba długich lat mozolnej pracy intelektualnej i czujności wobec siebie samego, żeby tę stronniczość odkryć i wyeliminować. W tym miejscu warto wyeksponować samodoskonalącą funkcję studiowania filozofii, pamiętając jednak, że *od samego początku studiowanie filozofii nie ogranicza się do filozofii jako nauki* (Herbart, 1887a, s. 289). Jego celem – równie ważnym, a być może nawet jeszcze ważniejszym niż poznawanie systemów myślowych – jest doskonalenie samego studiującego, czyli to, co zwykło się określać mianem kształcenia.

PO CO STUDIOWAĆ?

Na powyższe pytanie udzielono już właściwie odpowiedzi. Wydaje się jednak, że konieczne jest jej pogłębienie, gdyż przez to zostanie również wydobyte stanowisko Herbarta w sprawie związku między kształceniem i wiedzą naukową. Zachęca do tego sam autor, który ubiegając myśl czytelnika, pod koniec traktatu *O studiowaniu filozofii* pytał najpierw: *Dokąd dotarliśmy?*, a następnie odpowiadał: *Najwyraźniej do ideału republiki uczonych!* (Herbart, 1887a, s. 291).

O jaką republikę mu chodziło, Herbart przedstawił w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Dla scharakteryzowania jej chciałbym przywołać z tego dzieła dwie idee

³ Oczywiście Herbart był człowiekiem swojej epoki i systemu politycznego, w którym żył. Nie mniej jednak swoimi poglądami nie utożsamiał się z monarchią absolutną (Benner, Stępkowski 2012, s. 76–77).

– ideę systemu kultury i ideę uduchowionego społeczeństwa. W obu, jak mi się wydaje, została uwydatniona potrzeba studiowania.

W odniesieniu do systemu kultury Herbart pisał m.in.: *Każdy w nim musi być w stanie rozumieć krąg myślowy pozostałych [członków społeczeństwa – D. S.] i do niego się ustosunkować. Nic wymagającego odrzucenia nie powinno się znajdować w myślach tak jednych, jak i drugich, a już zupełnie w ich dążeniach. [...] Każdy członek systemu kultury [...] oprócz swoich własnych uzdolnień powinien cechować się wrażliwością, która umożliwi mu dostrzeżenie i przyswojenie sobie doskonałości, jeżeli nie ogółu, to przynajmniej niektórych jego reprezentantów* (1887b, s. 403–404).

Mianem systemu kultury Herbart określał sumę wszystkich działań, przez które dane społeczeństwo utrzymuje się przy życiu i rozwija. To sformułowanie jest zbieżne z definicją kształcenia przedstawioną przez Humboldta w przywołanym powyżej traktacie pt. *Idee do próby określenia granic aktywności państwa*. Jego zdaniem kształcenie jest swobodnym oddziaływaniem zwrotnym między człowiekiem a światem oraz pomiędzy ludźmi. Celem tego oddziaływania jest wypracowanie przez każdą jednostkę własnej oryginalności i równocześnie nabycie umiejętności komunikowania się i współdziałania z innymi. W przywołanym traktacie Humboldt pisał, że *mocą powiązań [...], które wypływają z wnętrza istoty, każdy musi uczynić swoim własnym bogactwo duchowe innych* (1960, s. 64, cyt. za: Benner i in., 2018, s. 171). Do szeroko rozumianego systemu kultury, w którym Herbart rozróżniał rozmaite aktywności i profesje, odnosi się uwaga Humboldta na temat warunków, jakie muszą spełniać czynności kształcące. *Żeby uszlachetnić człowieka i nadać mu godną, przeznaczoną dla niego postać* (Humboldt, 1960, s. 78, cyt. za Benner i in., 2018, s. 171), muszą one być realizowane w sposób wolny, aktywny i zróżnicowany.

W idei społeczeństwa uduchowionego zawierał się podwójny sprzeciw Herbartu wobec Arystotelesowskiej hierarchii trzech sposobów życia społecznego – niewolników, dorastających i wolnych obywateli *polis*. W jego ujęciu idea społeczeństwa uduchowionego nie ma na celu zaprowadzenie we wszystkich rodzajach aktywności niezbędnego do istnienia nowoczesnego społeczeństwa porządku hierarchiczno-teleologicznego ani totalitarnego systemu politycznego skoncentrowanego na państwie, lecz jest ukierunkowana na umożliwienie prowadzenia otwartych dyskursów społecznych, których przedmiotem powinny być takie problemy, jak: sprawiedliwy podział dóbr, administracja równoważąca społeczne nierówności czy ład gospodarczy stymulujący kreowanie porządku społecznego opartego na swobodnych interakcjach. Na temat relacji między państwem a społeczeństwem uduchowionym Herbart pisał następująco: *Być może każdy organizm państwowy powinien stać się uduchowionym społeczeństwem. Ale to nas tutaj nie zajmuje. Państwo wyróżnia władza, która stosuje przymus. W przeciwieństwie do tego idee nie posiadają żadnej władzy. Jest przy tym bardzo ważne, aby chronić się przed myleniem [...] idei społecznych z państwem, gdyż swoją ważnością obejmują one nie tylko masy ludu, lecz także każdy, czy*

to mały czy nawet najmniejszy związek, zarówno domowy, jak i obywatelski. I odwrotnie: związek, jakiegokolwiek by nie był rodzaju, nie może sam sobie nadać żadnej wartości etycznej oprócz tej, którą zdobywa dzięki realizacji idei praktycznych (2008, s. 138).

Herbartowskie pojęcie społeczeństwa uduchowionego przedstawia nowoczesne przeformułowanie Arystotelesowskiego terminu *eudaimonia*, z tym zastrzeżeniem jednak, że wyszczególnione przez niego idee etyczne nie opisują cnót przysługujących najwyższemu sposobowi życia zbiorowego w *polis*, lecz – podobnie jak u Kanta – definiują fundamentalne zasady wspólnego życia wszystkich członków społeczności (Benner i in., 2018, s. 170–174).

Głównym motywem, który przemawia za studiowaniem filozofii, jest konstruowanie własnego myślenia jako domu. Herbart pisał na ten temat: *Z pewnością dla osoby, która nie rezygnuje z życia w świecie myśli, nic nie może być bardziej niewygodnego od tego, że nie ma w nim [tj. świecie myśli – D. S.] własnego mieszkania, nie ma zadaszania ani komory na zgromadzoną wiedzę, którą chciałaby zachować i która wymaga również ochrony wobec innych, nierzadko sprzecznych opinii* (1887a, s. 290). Jednak ów dom czy mieszkanie nie może być *pierwszą lepszą chatą skleconą z materiałów znajdujących się w zasięgu, nad której wejściem wywieszony zostanie napis: „Mój system!”* (Herbart, 1887a, s. 290). Żeby nie była to pierwsza lepsza chata, konieczne jest odwołanie się do nauki. Jak zostało już wyjaśnione, w pierwotnym rozumieniu pojęcie to oznacza dla Herbarta stan umysłu charakteryzujący się stałością, konsekwencją, przewidywalnością... Do jego ukształtowania ma służyć zgłębianie wiedzy naukowej. W tym miejscu warto przywołać omówione powyżej dwa modele zapośredniczenia między kształceniem i nauką – Humboldta i Webera. Wydaje mi się, że propozycja Herbarta, którą przedstawił w zakończeniu *O studiowaniu filozofii*, odstaje od obu tych modeli i może być uznana za trzeci.

Herbart był w pełni świadomy rozłamu, do którego doszło w nowożytności między filozofią a tzw. naukami szczegółowymi. O tym problemie pisał m.in.: *Całokształt nauki [tzn. filozofia i nauki szczegółowe – D. S.] musi wydawać się od poszukiwanej jedności raczej oddalający niż zbliżający się do niej. Ten stan rzeczy nie zmieni się tak długo, jak długo większość [naukowców – D. S.] nie będzie miała wspólnego filozoficznego sposobu myślenia [...] i jak długo nie będą oni w stanie sprawić, żeby zastosowanie filozofii w poszczególnych konkretnych przypadkach było akceptowane przez innych* (Herbart, 1887a, s. 292). W tych okolicznościach jedynym rozwiązaniem może być zdaniem Herbarta studiowanie filozofii zgodnie z opisanym powyżej modelem. Był on przekonany, że model ten zagwarantuje nauce jako całości odkrycie poszukiwanego wspólnego fundamentu. Na czym będzie polegało oddziaływanie tego fundamentu, Herbart wyjaśnił w ten sposób: *Gdy zacznie działać zespalająca siła filozofii [...] wszystkie nauki muszą z jednej strony rozpaść się [na poszczególne dyscypliny – D. S.], z drugiej natomiast cudownie się zjednoczyć. [...] Każda nauka powinna jednak sama z siebie pamiętać, że w dążeniu do powszechnego szacunku żadne z dwóch*

rozwiązań nie jest właściwe – ani izolowanie się, ani pozwolenie na zawłaszczenie sobą (1887a, s. 293).

Jak wspominałem, Herbartowski model różni się od rozwiązań przedstawionych przez Humboldta i Webera. W powyższym cytacie zabrzmiało wyraźnie, że Herbart za niepożądane w równym stopniu uważał oddzielanie filozofii i nauk szczegółowych (Weber), jak i ich unifikowanie (Humboldt). Jego zdaniem *nauka, która zwraca się do tego czy innego systemu filozoficznego [...], wyradza się ze swojej naturalnej formy. To zaś, że taka forma jej przynależy z natury, wynika stąd, że mogłaby prowadzić jej [tj. tej formy – D. S.] obróbkę niezależnie od jakichkolwiek maksym filozoficznych. Co i jak wiele da się zrealizować w tej niezależnej pracy, dostrzeżemy wówczas, gdy zbliżymy się do danej nauki i zechcemy ją poznać* (1887a, s. 293).

W świetle powyższego fragmentu linie rozwojowe filozofii i nauk szczegółowych przebiegają niezależnie od siebie i tak musi już pozostać. Nie wyklucza to jednak powstawania między owymi liniami punktów przecięcia i zbieżności. Bynajmniej nie są one skutkiem studiowania filozofii jako wiedzy uniwersalnej, lecz specyficznego podejścia, zgodnie z którym *uprawia się każdą naukę szczegółową z założeniem istnienia filozofii jako możliwego przyszłego rozjaśnienia tego, co w obecnych terminach pozostaje wciąż ciemne* (Herbart, 1887a, s. 293). Mimo że to stwierdzenie brzmi dość enigmatycznie, jest łatwe do wyjaśnienia. Nauka rozwijając się, nie wygładza sztucznie swoich pojęć ani nie wzbudza wrażenia, jakoby wszystko było już całkowicie i do końca wyjaśnione. Jeżeli hołduje zasadzie rzetelności, pozostawia miejsce na możliwe spotkanie z filozofią, która będąc *obróbką pojęć*, przychodzi nauce z pomocą nie tylko przy ujawnianiu tkwiących w jej przedmiocie trudności, sprzeczności i problemów, lecz również ich rozwiązywaniu. Przez studiowanie filozofii uczący się (studiujący) powinni nabyć umiejętności korzystania z tego wsparcia. Dzięki temu będą przygotowani zarówno do życia zawodowego, jak i naukowego. I w jednym, i w drugim przypadku chodzi właściwie o to samo – mądrość. W *Projekcie wykładów o wprowadzeniu do filozofii (Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie)* Herbart stwierdził: *Nie myślenie [...], ale nauka wydaje się prowadzić do mądrości, do mądrości, którą możemy sami osiągnąć i której sami również potrzebujemy* (1887c, s. 317). Tak więc wbrew pozorom studiowanie filozofii zawdzięcza swoje kształtujące znaczenie wcale nie temu, że udoskonala myślenie, lecz temu, że prowadzi do mądrości.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badanie skłania do wniosku, że według Herbarta edukacja akademicka ma uczyć studiujących określonych czynności, a mianowicie: (1) przechodzenia od poglądów obiegowych do filozoficznych, (2) spekulatywnego przetwarzania pojęć i (3) modelowania swojej własnej filozofii jako nauki. Warto zaznaczyć, że czynności te nie są ogólnymi kompetencjami, lecz aktywnościami,

dzięki którym studenci nabywają przygotowania zarówno do rozwiązywania problemów życiowych i zawodowych, jak i partycypowania w dyskursie społecznym. W przeciwieństwie do współczesnego przekonania, że studiowanie filozofii zawęża perspektywę patrzenia do jednej dyscypliny naukowej – właśnie filozofii akademickiej, według Herbarta tylko dzięki temu możliwe jest ukształtowanie w studiujących postawy myśliciela. I znowu wbrew obiegowemu rozumieniu nie chodzi w niej o oderwanego od rzeczywistości intelektualistę, który przebywanie w świecie idei przedkłada ponad zwykłą codzienność, lecz kogoś, kto myśli i działa racjonalnie i konsekwentnie na tym miejscu, które wyznaczył mu los. Patrząc z tej perspektywy, rozłam między filozofią i naukami szczegółowymi wydaje się możliwy do przezwyciężenia. W tym zakresie Herbart proponował pójście trzecią drogą, co nie oznaczało ani zunifikowania, ani odseparowywania różnych rodzajów ludzkiej wiedzy, lecz ich subsydiarne wspieranie się. Gdyby poszukiwać u Herbarta ostatecznego uzasadnienia dla tej współpracy, należałoby uznać, że miał on na myśli mądrość – zarówno tę starogrecką, jak i chrześcijańską.

BIBLIOGRAFIA

Asmus W. (1968), *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1: *Der Denker (1776–1809)*, Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer.

Bazinek L. (2018), *Das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie: 1813–1821–1834–1837*, w: J. F. Goubert, R. Bolle (red.), *Herbart als Universitätslehrer*, Gera–Jena: Garamond.

Benner D. (1993), *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim–München: Juventa Verlag.

Benner D. (2006), *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, w: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Benner D. (2007), *Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute*, w: B. Henningsen (red.), *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

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. Sipiowicz I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Benner D., Stępkowski D. (2012), *Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntowywać politycznie*, w: E. Anhalt, D. Stępkowski (red.),

Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

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.

Goubert J. F. (2018), *Versuch einer Nachbildung der Lehrertätigkeit Herbarts an den Universitäten Göttingen und Königsberg*, w: J. F. Goubert, R. Bolle (red.), *Herbart als Universitätslehrer*, Gera–Jena: Garamond.

Herbart J. F. (1882), *Diktate zur Pädagogik*, w: O. Willmann, Th. Fritsch (red.), *J. F. Herbarts Pädagogische Schriften*, t. 1, Osterwieck–Leipzig: Zickfeldt.

Herbart J. F. (1887a), *Über philosophisches Studium*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1887b), *Allgemeine praktische Philosophie*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1887c), *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1912), *Replika na recenzję Jachmann'a o „Pedagogice ogólnej”*, w: J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Gebethner i Wolff.

Herbart J. F. (1993), *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Hamburg: Meiner Verlag.

Herbart J. F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Herbart J. F. (2008), *Ogólna filozofia praktyczna*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” nr 3.

Herbart J. F. (2010), *Główne punkty metafizyki*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” nr 1.

Herbart J. F. (2014), *O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii*, „Forum Pedagogiczne” nr 1.

Humboldt von W. (1960), *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, w: W. von Humboldt, *Werke in 5 Bänden*, t. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kędzierska J. (2003), *Kształcenie*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (2019), *Wstęp*, w: ciż (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Stępkowski D. (2007), *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3.

Stępkowski D. (2016), *Filozofia doświadczenia osobistego Stefana Pawlickiego a pedagogika ogólna*, „Polska Myśl Pedagogiczna” nr 2.

Suchodolski B. (1959), *Przedmowa*, w: tenże (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Weber M. (1989), *Nauka jako zawód i powołanie*, w: tegoż, *Polityka jako zawód i powołanie*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Herbart on ars studendi Summary

Aim: Based on Johann F. Herbart's writings on the studying of philosophy, an attempt was made to answer the question: what is the purpose of studying at the academy?

Methods: A historical and thematic analysis of archival sources.

Results: Studying philosophy according to Herbart is supposed to develop in academic students the ability to transgress from everyday points of view to philosophical, speculative processing of concepts and thinking theory in practice. The achievement of proficiency in these three areas prepares them for both professional work and participation in public discourses, in which they are involved as educated members of society.

Conclusions: Herbart presented a modern concept of academic studying, which is still valid and can serve as a basis for further development of education through scientific knowledge.

Keywords: studying, university, ars studendi, philosophy, wisdom, Herbart.