

Ks. DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB
UKSW, Warszawa

NON SCHOLAE SED VITAE... KSZTAŁCENIE, RELIGIA I SPOŁECZEŃSTWO W TEORIACH PEDAGOGICZNYCH J.F. HERBARTA I F.D.E. SCHLEIERMACHERA¹

1. WSTĘP

W tytule tego artykułu wykorzystano popularną sentencję łacińską, mówiącą o tym, że uczyć się należy nie dla szkoły, lecz dla życia. Dobrze oddaje ona powszechne w naszych czasach przekonanie, że edukacja szkolna nie jest celem samym w sobie, lecz ma służyć potrzebom życiowym. Chociaż sentencja ta znana jest od dawien dawna, to jednak na papierze została utrwalona dopiero w 1806 roku w dziele Johanna F. Herbarta zatytułowanym *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (*Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*)². Autor przetworzył słowa starożytnego pisarza Seneki Młodsze, który w jednym ze swoich listów zanotował coś całkowicie przeciwnego – *non vitae, sed scholae discendum*³, czyli: powinno uczyć się nie dla życia, lecz dla szkoły.

Celem tego artykułu nie jest jednak danie ostatecznej odpowiedzi na pytanie o to, która z dwóch powyższych wersji jest prawidłowa. Chodzi raczej o to, aby w przestrzeni wytyczonej przez szkołę (*schola*) i życie (*vita*) zastanowić się nad zależnością jednoczącą kształcenie (niem. *Bildung*)⁴, religię i społeczeństwo. Podstawą tej analizy będą teorie pedagogiczne wymienionego powyżej J.F. Herbarta i innego niemieckiego pedagoga, a przy tym teologa i filozofa, Friedricha D.E. Schleiermachera. Co prawda, obaj żyli

¹ Tekst ukazał się pierwotnie w języku angielskim jako rozdział monografii pt. *Religion long forgotten. The importance of religion in education towards civil society*, red. D. Stępkowski, A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 19-31. Wykorzystano w nim również fragmenty rozprawy habilitacyjnej: D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.

² Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 122.

³ Por. Seneca Minor, *Epistula CVI*, w: tenże, *Epistulae morales ad Lucilium*, lib. XVII, ep. CVI, <<http://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep17-18.shtml>>, (data dostępu: 21.02.2014).

⁴ Odnośnie do specyfiki niemieckiego terminu *Bildung* por. D. Benner, D. Stępkowski, *Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*, Kultura i Wychowanie 7(2014)1, s. 9-11.

dość dawno temu (na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego wieku), jednak ich konstatacje pozostają ciągle aktualne. Poza tym, obaj byli protagonistami pedagogiki ogólnej jako samodzielnej dyscypliny naukowej⁵. Jej narodziny ściśle wiążą się z powstaniem nowej formacji społecznej – społeczeństwa postfeudalnego (republikańskiego), które nie tylko poprzedzało współczesną demokrację chronologicznie, lecz również było jej antycypacją od strony ideowej⁶. Ten wcale nieprzypadkowy stan rzeczy ma swoje odzwierciedlenie w rozwijanej przez obu wymienionych autorów koncepcji *Bildung*. Namysł nad tą koncepcją otwiera drogę do spojrzenia w nowy sposób na obecność religii w edukacji i życiu publicznym.

W pierwszej części niniejszego artykułu z pomocą metafory okrętu zostanie przedstawiony sens terminu *Bildung*. Pojęcia tego nie należy utożsamiać z angielskimi terminami *education*, *learning* czy *instruction*, które są nazwami określającymi typy działań związanych z systemem oświatowym i jego instytucjami⁷. *Bildung* to indywidualny i zarazem społeczny proces stawania się jednostki, w którym fundamentalną rolę odgrywa diada: nauczanie-uczenie się. Po tym, w drugiej części, zostaną naszkicowane poglądy J.F. Herbarta odnośnie do „miejsca” religii zarówno w *Bildung*, jak i edukacji szkolnej. Trzecim i ostatnim etapem tych rozważań jest teoria *Bildung* F.D.E. Schleiermachera, który przestrzenią stawania się człowiekiem czyni rzeczywistość społeczną podzieloną na cztery wielkie wspólnoty, a mianowicie: państwo (niem. *Staat*), naukę (niem. *Wissenschaft*), Kościół (niem. *Kirche*) i wolne stowarzyszenia społeczne (niem. *freie Geselllichkeit*). Uświadomienie podobieństw i różnic między nimi skłania do przewartościowania współczesnego podejścia do religii, którą niesłusznie eliminuje się z szeroko rozumianego dyskursu społecznego.

2. BILDUNG – UCZENIE CZY KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE?

Wyrażenie „kształcenie przez całe życie” jest powszechnie znane z angielskiego sformułowania: *live long learning*. Ostatnie w tej triadzie słowo *learning* wskazuje, że społeczeństwu nowoczesnemu, które chętnie siebie samo nazwa społeczeństwem wiedzy (ang. *knowledge society*), chodzi w gruncie rzecz o uczenie (się) czy instruowanie, a nie o *Bildung*⁸. Na pozór mogłoby się wydawać, że ta różnica jest mało znacząca. Tak jednak nie jest. Z pochodzącym z języka niemieckiego, ale wcale niezarezerwowanym tylko dla niego terminem *Bildung* łączy się bowiem

⁵ Por. J. Oelkers, *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1989.

⁶ Por. S. Filipowicz, N. Gładziuk, S. Józefowicz, *Republika: rozważania o przemianach archetypu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1995, s. 137-156.

⁷ Por. P. Hogan, *Recent Trends in Anglophone Philosophy of Education*, w: *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 9-14.

⁸ Por. *Knowledge society*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge_society>, (data dostępu: 20.02.2014).

całkowicie inny sposób odczytywania zarówno nauczania i uczenia się szkolnego, jaki i relacji zachodzącej między jednostką a społeczeństwem. Dzięki temu czasy nowożytne (współczesność należy do nich!) wyraźnie odróżniają się od poprzednich epok rozwoju cywilizacji Zachodu. Tym, co rzuca się najbardziej w oczy, jest rola przysługująca procesowi *Bildung*, a w konsekwencji również waga edukacji szkolnej. Nowe spojrzenie na ten zmieniony stan rzeczy zaprezentował Herbart we wskazanym powyżej dziele za pomocą metafory statku.

We wstępie do czwartego rozdziału drugiej księgi *Pedagogiki ogólnej* Herbart porównuje ucznia do statku, „którego budowa niezmiernie kunsztowna i misterna na to jest obliczona, aby jak najlepiej mógł stosować się do fali i wiatru”⁹. Ów statek jednak „czeka na swego sternika, który mu wskaże cel i będzie nadawał kierunek”¹⁰. Myli się jednak ten, kto by pod wpływem stereotypowych interpretacji pedagogiki herbartowskiej przypuszczał, że chodzi tu o wychowawcę, który będzie sprawował kontrolę nad wychowankiem. Tym oczekiwanym sternikiem nie jest wcale wychowawca, lecz sam wychowanek, który – czy tego chce, czy nie – musi kiedyś wziąć w swoje ręce ster własnego życia. Żeby go to jednak nie zaskoczyło, powinien na tę chwilę zostać przygotowany przez odpowiednie nauczanie szkolne. Nie może ono być zwykłym instruowaniem (ang. *intruction*) ani jednokierunkowym nauczaniem (ang. *learning*), lecz musi być nauczaniem wychowującym (niem. *erziehender Unterricht*). Na czym to nauczanie polega?

Głównym celem nauczania wychowującego jest osiągnięcie przez uczącego się samodzielności. Chodzi zarówno o samodzielność w myśleniu, jak i w działaniu. Jak do tego doprowadzić, opisuje Herbart za pomocą kolejnej metafory. Otóż na wychowanka, który podobny jest do wspaniałego żaglowca, działają nieustannie dwa czynniki zewnętrzne (tj. pozaszkolne): „prąd” i „fala życia”¹¹. Pchają go one, nierzadko wbrew jego woli, „na arenę działalności życiowej”¹². Aby jednak pod ich naporem nie zgubić kierunku, wychowanek sternik musi nabyć umiejętności stawiania od czasu do czasu na kotwicy w celu przeprowadzania refleksji nad sobą samym i swoimi dążeniami. W tym właśnie kontekście należy odczytywać sens terminu *Bildung* i funkcję, jaką Herbart wyznacza szkole w związku z uczeniem samodzielności życiowej. Jak zostało zasygnalizowane we wstępie, Herbart wychodzi od postulatu formułowanego już w jego czasach pod adresem szkoły – *non scholae, sed vitae!* Jednak całkowicie dystansuje się wobec niego, gdyż jest zupełnie przeciwnego zdania, a mianowicie: „Szkoła to wywczas, a wywczas jest właściwym królestwem spekulacji, smaku i *religii*. Życie – jest to oddanie się sympatyzującego obserwatora fali zewnętrznego czynnego i biernego bytowania” (podkr. D.S.)¹³. Jak wyraźnie widać, według Herbarta szkoła nie ma nic wspólnego – a przynajmniej nie pierwszoplanowo – z budynkiem ani instytucją edukacyjną, lecz jest stanem

⁹ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, s. 71.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. tamże.

¹² Por. tamże.

¹³ Tamże, s. 125.

uspokojenia myśli, który umożliwia refleksję. Człowiek musi „przechodzić od jednego [...] do drugiego i uważać przechodzenie od czynnego i biernego poddania się [fali życia] do wywczasu [szkoły], jako też i na odwrót: od wywczasu do czynu [...], za oddychanie ducha ludzkiego, za potrzebę i znak zdrowia”¹⁴. Tym samym „życie powinno wciąż na nowo stwarzać szkołę”¹⁵ rozumianą jako czas zatrzymania się i refleksji. Nabycie umiejętności myślenia stanowi w odniesieniu do edukacji szkolnej jej być może najważniejszy cel. Aby naprawdę służyć życiu (zgodnie z maksymą: *non scholae, sed vitae*), szkoła musi paradoksalnie wdrażać do czegoś biernego – prowadzenia namysłu. To jest jej najważniejszym wkładem w proces *Bildung*, rozumiany jako kształtowanie człowieka przez całe życie. Tak więc *Bildung* ani nie utożsamia się z edukacją w szkole, ani nie kończy się wraz z opuszczeniem murów tej instytucji.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na inne jeszcze niemieckie słowo, bardzo wyraźnie spokrewnione z *Bildung*, a mianowicie *Bildsamkeit*¹⁶. Dość powszechnie panuje przekonanie, że *Bildsamkeit* jest pojęciem *stricte* herbartowskim. Jednak z analiz, które nie tak dawno przedstawili Dietrich Benner i Friedhelm Brügggen, wynika coś zupełnie innego. Współcześni niemieccy badacze wykazali, że zjawisko *Bildsamkeit* jest znacznie starsze od jego formy pojęciowej i można je dostrzec już u początków kultury zachodnioeuropejskiej¹⁷. Sam termin pojawił się w Europie dopiero w drugiej połowie XVIII wieku¹⁸. Wówczas to Jean Jacques Rousseau przetransformował pedagogicznie używany od pewnego czasu w języku francuskim rzeczownik *perfectibilité*, który pochodził od czasownika *se perfectionner* oznaczającego ‘doskonalic się, dążyć do pełni’¹⁹. Nieco później w języku niemieckim powstało określenie *Bildsamkeit* jako tłumaczenie z francuszczyzny. Na grunt polski zaszczerpił je w 1967 roku Bogdan Nawroczyński²⁰.

Gdy na tym tle przystąpi się do odczytania sensu terminu *Bildung*, wówczas okazuje się, że nie można go zawęzić do tzw. oświeceniowego projektu nowoczesności ani fenomenu związanego wyłącznie ze szkołą i proponowaną w niej edukacją. Etymologicznie *Bildung* wywodzi się od niemieckiego czasownika *bilden* oznaczającego ‘u/kształtować, u/formować’ i rzeczownika *Bild*, czyli ‘obraz, portret, wize-

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Na język polski tłumaczy się jako ukształcalność.

¹⁷ Por. D. Benner, F. Brügggen, *Bildsamkeit/Bildung*, w: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Verlag Beltz, Weinheim-Basel 2004, s. 175-178.

¹⁸ Por. tamże, s. 174.

¹⁹ Por. D. Benner, F. Brügggen, *Das Konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen*, w: *Seminar. Der pädagogische Rousseau*, red. O. Hansmann, t. 2, Weinheim 1996, s. 13-23.

²⁰ Por. D. Stępkowski, *Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herberta i jej współczesnej reinterpretacji*, w: *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 47.

runek'. Z zaprezentowanej powyżej metafory statku jasno wynika, że tym, który kształci (*bilden*) i jednocześnie jest wzorem (*Bild*), na podobieństwo którego dokonuje się nauczanie i uczenie się, jest paradoksalnie sam wychowanek. Jednak *Bildung* nie oznacza bynajmniej solipsystycznego zamknięcia się w sobie samym. Aby to wyjaśnić, trzeba wrócić do metafory statku i postaci sternika. Zanim weźmie on w swoje ręce ster życia, musi przez dokonujące się w ramach szkoły *Bildung* osiąść sztukę nawigatorską. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest udzielenie mu w tym pomocy.

3. *BILDUNG* – RELIGIA – SZKOŁA

Rozważania pierwszej części naprowadzają ponownie na kwestię nauczania wychowującego, czyli takiego sposobu pracy szkolnej, który będzie prowadził uczącego się do samodzielności. Być może dla niektórych wyda się to paradoksalne, ale właśnie na tym tle Herbart rozważa rolę religii w całościowym procesie *Bildung*, a następnie w edukacji szkolnej. Jego sposób wyrażania się jest znowu metaforyczny.

W obrazie ucznia, który uczy się orientacji w życiu przez stawanie jak statek od czasu do czasu na kotwicy, Herbart chce rozważyć znaczenie ważniejsze pytanie. Tym bowiem, co go interesuje najbardziej, jest problem: jakie treści powinny stanowić przedmiot edukacji szkolnej, tak aby rzeczywiście przynosiły korzyść procesowi *Bildung*. Przed udzieleniem odpowiedzi na to pytanie, należy zwrócić uwagę na pierwszą funkcję religii. Otóż zatrzymanie i stanięcie na kotwicy – właściwie dwóch kotwicach – jest motywowane niebezpieczeństwem zagubienia właściwego kursu. W związku z tym istotną rzeczą w *Bildung* jest wyznaczenie właściwego kierunku ruchu (stawania się człowiekiem). Czynność ukierunkowania wymaga jednak uprzedniego zdefiniowania aktualnego położenia. Do tego z kolei w dawnej sztuce żeglarskiej potrzebne było odnalezienie na nieboskłonie gwiazdy stałej (np. Gwiazdy Polarnej), względem której można było ustalić koordynaty pozycji zajmowanej przez statek. Znamienne, że w *Kurze Enzyklopädie der Philosophie* (Krótka encyklopedia filozofii) Herbart nazywa Boga „stałą gwiazdą” (*Fixstern*)²¹. Nie rozwijając dalej tego wątku, można stwierdzić, że dzięki religii proces *Bildung* odnajduje swój właściwy kierunek.

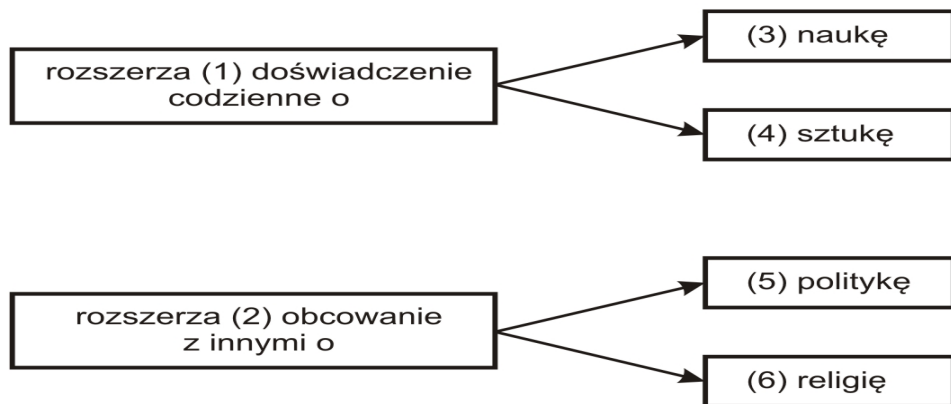
Żeby Czytelnik nie sądził, że kierunek ten jest narzucany edukacji przez religię, warto przytoczyć przestrożę Herbarta skierowaną do tych, którzy podchodzą do tego problemu w sposób fundamentalistyczny. We wspomnianym ostatnio dziele Herbart pisze m.in.: „Chociaż jej [tj. stałej gwiazdy] oddalenie nie narzuca się naszym oczom i z niezaprzeczną pewnością ją widzimy, to jednak nie możecie jej osiągnąć. Musicie wierzyć, że jest słońcem, a nie tylko świecącym punkcikiem. Ale również ta *wiara* nie leży w waszej gestii, lecz jest czymś zupełnie innym i nie

²¹ Por. J.F. Herbart, *Kurze Enzyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten*, Halle 1841, s. 59.

do pogodzenia z tym, w co ktoś próbowałby sobie wierzyć²². Problem zależności wiedzy i wiary wyjaśnia Herbart następująco: „Tak jak w niej [tj. przyrodzie] nie zgłębimy nigdy tego, co w widoczny sposób ukazuje się nam jako jej celowość, tak samo Sprawca tej celowości *na zawsze* pozostanie dla naszych oczu stałą gwiazdą. Mimo że już nieraz podejmowano próby określenia, ileż to milionów czy bilionów mil dzieli ją od nas, nieustannie musimy ją zakładać, odsuwając w coraz większą dal²³. Przenosząc to rozważanie na grunt szkoły rozumianej jednak w przedstawionym powyżej sensie, czyli jako zatrzymanie celem określenia dalszego kursu, należy stwierdzić, że Bóg pełni w procesie *Bildung* funkcję *koniecznego punktu odniesienia*, do którego musi się zwracać nie tylko cała ludzka wiedza, lecz przede wszystkim sam człowiek, aby właściwie ukierunkować swoje życie. Wyrugowanie Boga z kształcenia publicznego i skazanie Go na banicję polegającą na degradacji do prywatnej sprawy Herbart nazwa wprost „głupotą”²⁴.

Co jednak z treściami nauczania szkolnego? W tym kontekście ukazuje się druga funkcja religii i „miejsce” jej stykania się z pedagogiką (wiedzą o edukacji). Piszac o kotwicach, Herbart ma na myśli „kotwice świadomości”²⁵. Z jednej strony, służą one do nadania okrętowi stabilności, z drugiej natomiast, do wydobywania czegoś pouczającego z fali doświadczeń życiowych, która niesie ze sobą coraz to nowsze doznania i uczy człowieka przez obcowanie z innymi. Szkoła ma za zadanie rozszerzanie wiedzy uzyskiwanej z tych dwóch źródeł. Obrazowo przedstawia to poniższy schemat.

Schemat 1. Zadania nauczania wychowującego według Herbart.



Źródło: D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, tłum. D. Stępkowski, *Horyzonty Wychowania* 13(2008), s. 130.

²² Tamże, s. 60.

²³ Tamże, s. 59.

²⁴ Por. tamże.

²⁵ Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna* ..., s. 124.

Jest to słynna „teoria interesów” Herbarta, która ściśle wiąże się z nauczaniem wychowującym. Poznanie wynikające z codziennego doświadczenia trzeba – według Herbarta – uzupełnić, po pierwsze, przez uwypuklenie w nim prawidłowości empirycznych, po drugie zaś, przez analizę stosunków estetycznych²⁶. W pierwszym przypadku pomocna jest nowożytna nauka, która zdaniem Herbarta rozwija w uczącym się zdolności spekulacyjne²⁷, w drugim szczególnie przydatna okazuje się sztuka²⁸. Druga płaszczyzna nauczania wychowującego obejmuje „tylko niektóre przejawy człowieczeństwa”²⁹. Oprócz wyjściowego obcowania z innymi należą do niej – po pierwsze – problemy wynikające z „pożycia ludzi między sobą”³⁰ i – po drugie – „ich stosunek do Najwyższej Istoty”³¹. Nietrudno dostrzec, że Herbartowi chodzi odpowiednio o politykę i religię. W tej pierwszej człowiek powinien „starać się godzić [...] sprzeczności [między jednostkami] i interesować się dobrobytem całości”³². Czemu ma służyć ta druga i w jaki sposób trzeba do tego dążyć, wymagałoby szerszego omówienia, na które niestety brakuje tutaj miejsca³³.

Na podstawie powyższych argumentacji widać wyraźnie, że herbartowska koncepcja nauczania wychowującego łączy się ściśle z religią. Obie funkcje religii – wskazywanie transcendentnego celu w procesie *Bildung* i bycie jednym z przedmiotów nauczania szkolnego – tworzą jednolitą całość.

4. *BILDUNG* – ŻYCIE SPOŁECZNE – RELIGIA

Z niezwykle bogatej spuścizny piśmienniczej Schleiermachera wydobyty zostanie tylko jeden wątek. Jest nim idea czterech wielkich wspólnot życiowych. W *Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826* (Wykłady o pedagogice z roku 1826) Schleiermacher roztacza wizję idealnej wspólnoty społecznej, która stanowi tło jego rozważań pedagogicznych. O owej wspólnotcie pisze następująco: „Im większa jest doskonałość całego życia społecznego, tym mniej się wymaga, aby wsparcie [pedagogiczne] było celowe i metodyczne, gdyż wielkie wspólnoty życiowe są zorganizowane moralnie doskonałe, [to znaczy] panuje między nimi – państwem, Kościołem, życiem towarzyskim i obszarem wiedzy – harmonia. Wszystko stało się *jednym i tym samym obyczajem*”³⁴. Niestety realia codzienności przeczą istnieniu takiej jedności i harmonii. Wymienione powyżej składowe sfery publicznej – państwo, Kościół, nauka i wolne stowarzyszenia obywatelskie (dziś należałoby powiedzieć: organizacje pozarządowe) – nie tylko rywalizują ze sobą, lecz rów-

²⁶ Por. tamże, s. 68.

²⁷ Por. tamże, s. 103-104, 110-111.

²⁸ Por. tamże, s. 104-105, 111-112.

²⁹ Por. tamże, s. 68.

³⁰ Por. tamże, s. 75.

³¹ Por. tamże, s. 68.

³² Tamże, s. 69.

³³ Por. D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna a religia ...*, s. 117-137.

³⁴ F.D.E. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, w: tenże, *Texte zur Pädagogik*, t. 2, red. M. Winkler, J. Brachmann, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2000, s. 58.

niez nierzadko wzajemnie się eliminują. W szczególny sposób widać tę tendencję w odniesieniu do Kościoła, czy szerzej – sfery religijnej. Brak harmonii między poszczególnymi sferami sprowadza, zdaniem Schleiermachera, niebezpieczeństwo powstawania „układu kastowego”³⁵. Kastowość wcale nie zagraża w pierwszym rzędzie ustrojowi państwowemu znajdującym się na niższym poziomie rozwoju, lecz społeczeństwu postfeudalnemu (republikańskiemu), które Schleiermacher nazywa społeczeństwem obywatelskim (niem. *Bürgergesellschaft*).

Odnosnie do tego ostatniego w *Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826* omawiany autor twierdzi, że dysharmonia w nim polega przede wszystkim na „reglamentowaniu udziału jednostek w całokształcie współdziałania państwowego”³⁶. Współcześnie zjawisko to jest znane jako wykluczenie społeczne, które polega na utrudnianiu lub nawet uniemożliwianiu niektórym grupom społecznym i pojedynczym ich reprezentantom udziału w życiu publicznym. Ze szczególną troską Schleiermacher śledzi jeo w odniesieniu do młodego pokolenia, czego wyrazem jest zaczerpnięte z mowy codziennej wyrażenie: „syn nie da kroku dalej niż ojciec”³⁷. Wskutek wykluczania społeczeństwo zamiast się udoskonalać, reprodukuje i petryfikuje istniejące stosunki społeczne i polityczne³⁸, nie pozostawiając „miejsca na komunikowanie myśli i ich oddziaływanie”³⁹.

Naszkicowany powyżej model kastowy wypacza rozumienie *Bildung*. Sprowadza bowiem jego sens do wtłaczania indywiduum w z góry przygotowane ramy życia zbiorowego. Według Schleiermachera, celem nowocześnie interpretowanego procesu *Bildung* jest coś zupełnie innego. Aby właściwie to ująć, trzeba rozważyć „stosunek zachodzący między tym, co uniwersalne, a tym, co indywidualne”⁴⁰. W tym kontekście *Bildung* ma do spełnienia podwójne zadanie, a mianowicie (1) „uzdolnić do wspólnoty”⁴¹ i (2) „rozwinąć osobowość «osobność»”⁴². W *Bildung* ścierają się zatem dwie tendencje: po pierwsze, uspołecznianie (współcześnie powiedziano by: socjalizacja) polegające na przygotowaniu do życia we wymienionych powyżej czterech wspólnotach społecznych, i po drugie, indywidualizacja, w której priorytetem jest rozwój osobowy („osobność”). Na tej podstawie Schleiermacher dokonuje rozróżnienia między *uniwersalną* (społeczną) a *indywidualną* (jednostkową) stroną procesu *Bildung*. Przez wychowanie ma się dokonać uzgodnienie obu stron. Wbrew pozorom nie jest to wcale łatwe.

W *Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826* Schleiermacher stwierdza: „Wychowanie [...] ma za zadanie doprowadzić ludzi jako swoje dzieła do pełnego

³⁵ Por. tenże, *Vorlesungen zur Pädagogik (1813-1814)*, w: tenże, *Texte zur Pädagogik*, t. 1, red. M. Winkler, J. Brachmann, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2000, s. 241.

³⁶ F.D.E. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, s. 149.

³⁷ Por. tamże.

³⁸ Por. tamże, s. 174.

³⁹ Por. tamże, s. 257.

⁴⁰ Tamże, s. 72.

⁴¹ Por. tamże.

⁴² Por. tamże.

uczestnictwa w życiu wielkich wspólnot: państwa, Kościoła, wolnych stowarzyszeń i nauki. [...] Chodzi przy tym o to, aby nie było między nimi sprzeczności. Jakże często jednak spotykamy sytuację, kiedy między wyżej wymienionymi wspólnotami panuje rzeczywista lub pozorna dysharmonia. [...] Co możemy wówczas powiedzieć? Jak mamy się do tego ustosunkować, gdy między wielkimi wspólnotami życia dochodzi do sporów?”⁴³. Zastanawiając się nad tą kwestią, Schleiermacher rozważa najpierw dwie drogi wyjścia. Pierwszą z nich opisuje następująco: „Powiedzmy, że wychowanie powinno kształcić dorastającą młodzież w taki sposób, żeby ją uzdolnić i [żeby] nadawała się dla państwa, jakie ono właśnie jest. Przez to nie sprawiano by niczego innego jak tylko to, że niedoskonałość by się uwieczniała i nie dokonywały żadne ulepszenia. Pokolenie dorastających wchodziłoby w tę niedoskonałość z całą swoją istotą i całkowitą zgodą, i znajdowalibyśmy się w nowej sprzeczności”⁴⁴. Alternatywna możliwość jest równie fatalna: „Albowiem jeżeli [w wychowaniu] chodziłoby przede wszystkim o to, aby wychowywać młodzież na reformatorów, to [to zadanie] znajduje się w jaskrawej sprzeczności z przekonaniem, że powinni oni zostać najpierw zaznajomieni z tym, co istnieje, zanim będą podejmować w dość niebezpieczny sposób próby ingerowania i zmiany zastanego stanu rzeczy”⁴⁵. W ostateczności autor proponuje następujące wyjście: „Znalezienie właściwego rozwiązania stawia nas przed koniecznością scalenia obu skrajnych stanowisk. [...] Pozornie może się wydawać, że *zachowywanie i ulepszanie* prowadzą do sprzeczności, ale ma to miejsce tylko wówczas, gdy zatrzymamy się na martwej literze. [...] Wychowanie powinno być w taki sposób urządzone, żeby młodzież stawiała się coraz bardziej uzdolniona do tego, aby wejść w to, co zastaje, a zarazem była przygotowana do aktywnego włączenia się w nadarzające się sposobności ulepszania. Im doskonalej to się dzieje, tym bardziej znikają sprzeczności”⁴⁶. Przedstawiona dialektyka zachowanie – ulepszanie stanowi oś pedagogicznych rozważań Schleiermachera na temat nowożytnego wychowania⁴⁷. Czytelnik mógłby się jednak zapytać, co ta dialektyka ma wspólnego z religią?

Wyjaśnienie tej ostatniej już kwestii wymaga krótkiego wprowadzenia. Otóż dokonana przez Schleiermachera swoista dekonstrukcja życia społecznego na cztery sfery zakłada zgodność co do tego, że zwornikiem scalającym społeczeństwo jest idea Dobra. Chociaż „dobro” jest klasycznym terminem filozofii praktycznej (etyki), to jednak Schleiermacher reinterpretuje je w nowoczesny sposób⁴⁸. Kategorią, która w tej reinterpretacji wybija się na czoło, jest „przekonanie” (niem.

⁴³ Tamże, s. 32.

⁴⁴ Tamże, s. 33.

⁴⁵ Tamże, s. 33-34.

⁴⁶ Tamże, s. 34.

⁴⁷ Por. W. Schmied-Kowarzik, *Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft*, w: *Internationaler Schleiermacher-Kongress Berlin 1984*, red. K.-V. Selge, Verlag de Gruyter, Berlin–New York 1985, s. 778-781; D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, t. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel 2003, s. 276-280.

⁴⁸ Por. D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna a religia ...*, s. 211-219.

Gesinnung). Według Schleiermachersa, przekonania są nie tylko tym, co różnicuje ludzi między sobą, lecz również tym, co powinno stać się najważniejszym przedmiotem oddziaływania pedagogicznego. Nie chodzi bynajmniej o uniformizowanie przekonań, które cechuje dawne i współczesne ideologie, lecz o kształtowanie *przekonań etycznych*, czyli takich, które są ukierunkowane na dobro wspólne. To ukierunkowanie wyróżnia proces *Bildung* zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Schleiermacher jest przekonany, że tylko wówczas *Bildung* będzie prowadziło do postępu ludzkości, gdy każda z czterech form życia społecznego wniesie swój wkład do dzieła formowania przekonań etycznych. W tym kontekście przypisuje on religii szczególną funkcję. Warto zastanowić się jaką.

W cytowanym już dziele *Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826* Schleiermacher wyjaśnia, czym jest pojęcie wspólnego życia. Píše on m.in.: „musimy powiedzieć, że nie ma żadnej czynności jednostki, która nie byłaby równocześnie czynnością wszystkich, i nie ma żadnej czynności ogółu, która nie byłaby czynnością pojedynczego człowieka. To, co odnosi się do działania, ma również wartość dla doznawania i stosunku wzajemności, w którym obie te sprawy [działanie i doznawanie] się znajdują. Jeżeli w takiej wspólnotcie pomyślimy sobie pewną jednostkę, to jej relacja do niej [to jest wspólnoty] jest już pewnym *continuum*. Nawet gdy działanie jednostki nie wychodzi bezpośrednio od ogółu, [...] to jednak przez czyn znajduje się on zawsze w relacji do niej, tak że dzięki żywemu współuczestnictwu niejako współbrzmi w nim aktywność wszystkich partycypujących jednostek w taki sposób, że są one z nim identyczne”⁴⁹.

Niewątpliwie ten obraz wzajemnego przenikania się działań indywidualnych i zbiorowych ma w sobie wyraźnie „utopijne rysy”⁵⁰. Być może to było powodem, dla którego niektórzy interpretatorzy nie dostrzegli w nim religii. Najczęściej bowiem traktuje się ją jako jedną ze sfer wspólnego życia⁵¹. Tymczasem, według Schleiermachersa, religia jest momentem przenikającym całość ludzkiego bytu. Wyrazem tego jest słynna maksyma: „wszystko z towarzyszeniem religii, nic zaś – z powodu religii” (*alles mit der Religion, nichts aus der Religion*)⁵². Zgodnie z nią religia „niby święta muzyka”⁵³ ma towarzyszyć działaniom człowieka, ale nie może ich inicjować. W tym kontekście wystarczy wspomnieć konflikty wojenne spowodowane różnicami religijnymi – czy to w przeszłości, czy nawet w czasach współczesnych. Chociaż więc „kompetencje religii obejmują cały obszar skończoności i dotyczą stosunku człowieka do tego, co nieskończone [Absolutu]”⁵⁴, to jednak

⁴⁹ F.D.E. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, s. 157-158.

⁵⁰ Por. F. Brüggen, *Die Pädagogik F. D. Schleiermachers*, Kurseinheit IV-VI, Fernuniversität-Gesamthochschule, Hagen 1990, s. 102.

⁵¹ Por. tamże, s. 103.

⁵² F.D.E. Schleiermacher, *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, tłum. J. Prokopiuk, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 83.

⁵³ Por. tamże.

⁵⁴ D. Benner, *Kształcenie a religia. Rozważania o ich problematycznym stosunku oraz współczesnych zadaniach nauczania religii w szkole*, przeł. z jęz. niem. D. Stępkowski, w: tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia*, Wydawnictwo Uniwersytetu

„wszędzie tam, gdzie religia wykracza poza ten sposób widzenia i żąda dla siebie statusu jedyne go reprezentanta całokształtu ludzkiej *praxis*, inne obszary myślenia i działania zostają nie tylko pozbawione prawa do istnienia, lecz także sama religia gubi własne *proprium*”⁵⁵ i zaprzecza sobie samej.

Powyższe stwierdzenie prowadzi do następującej konkluzji: „wspólnocie religijnej musi na tym zależeć, żeby religijne przekonanie było rozwijane w pokoleniu dorastających w samych rodzinach i żeby to, czego w nich nie dopatrzone, mogło zostać uzupełnione [przez szkołę] oraz żeby każdemu zostało umożliwione rozumienie tego, co pojawia się w kulcie, i uczestniczenie w [...] życiu religijnym”⁵⁶. Stanem docelowym jest sytuacja, w której „przekonanie chrześcijańskie będzie się rozprzestrzeniać wszędzie w równym natężeniu”⁵⁷. Bynajmniej nie chodzi o dominację religii chrześcijańskiej, lecz o wynikający z przeświadczenia Schleiermachera pogląd, że religia jest koniecznym i niedającym się niczym zastąpić składnikiem życia indywidualnego i zbiorowego.

5. ZAKOŃCZENIE

U obu omówionych autorów – Schleiermachera i Herbarta – dominuje ujęcie religii (łac. *religio*) nawiązujące do etymologicznego sensu łacińskiego czasownika *religare*, który znaczy ‘wiązać’, ‘spajać’. Już w starożytności „Laktancjusz [...] określał religię jako związanie człowieka z Bogiem”⁵⁸. Należy z naciskiem podkreślić, że dla obu religia straciła przywilej dominowania wobec innych sfer życia, takich jak polityka, ekonomia, sztuka, nauka czy moralność. W niczym nie sprzeciwia się to potrzebie religii zarówno w edukacji szkolnej (Herbart), jak i życiu społecznym (Schleiermacher) jako istotnego determinanta indywidualnego i społecznego procesu *Bildung*. Uświadomienie tego może skłonić do ponownego przemyślenia zależności łączących we współczesności trzy sfery, a mianowicie *Bildung*, religię i społeczeństwo.

NON SCHOLAE SED VITAE: BILDUNG, RELIGION AND SOCIETY IN HERBART & SCHLEIERMACHER'S PEDAGOGICAL THEORY

Summary

The papers is based on the pedagogical theories of J. F. Herbart and F.D.E. Schleiermacher. Despite the fact that they both lived a long time ago – at the turn of the 18th and 19th centuries – their observations are still valid. In addition, they were both protagonists of general pedagogy as an independent scientific field. The paper is divided into three parts. In the first, the term *Bildung* will be explained

Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 131.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ F.D.E. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, s. 129-130.

⁵⁷ Tamże, s. 30.

⁵⁸ Z.J. Zdybicka, *Religia*, w: *Katolicyzm A-Z*, red. Z. Pawlak, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1982, s. 326.

with the help of the metaphor of a ship. *Bildung* is an individual process as well as a social process of becoming an individual, in which a combination of teaching and learning plays the key role. In the second part, Herbart's views on the 'place' of religion in *Bildung*, as well as in school education, will be presented. The third part of the article will revolve around Schleiermacher's theory of *Bildung*. According to this theory, we can distinguish four major communities within the social environment in which an individual human being is formed: the country (German: *Staat*), science (German: *Wissenschaft*), the church (German: *Kirche*), and independent social organizations (German: *freie Geselllichkeit*). Becoming aware of the similarities and differences between them induces a re-evaluation of the current attitude toward religion that is unjustly eliminated from the widely understood social discourse.

Keywords: general pedagogy, religion, *Bildung*, learning, teaching

Nota o Autorze: ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna/filozofia wychowania, teoria wychowania moralnego i dydaktyka akademicka. Publikacje książkowe: *Herbart znany i nieznany* (współredaktor, 2006), *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (współredaktor, 2012), *Bildung und Erziehung in politischen Systemen* (współredaktor, 2012), *Religion long forgotten* (współredaktor, 2014). Członek Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego, Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego i International Herbart Association.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, religia, kształcenie, nauczanie, uczenie się