

Dwa wykłady o pedagogice¹

Wykład pierwszy

Być może oczekujecie, moi panowie, że na początku tych wykładów podam wam definicję mojego przedmiotu, następnie wygłoszę jakąś mowę pochwalną na jego cześć, opowiem co nieco o historii i dokonam przeglądu tematyki.

Jednak definicja może odzwierciedlać doniosłe wyniki namysłu dopiero wówczas, gdy już oddzielono to, co istotne od tego, co przypadkowe. Temu, kto nie dostrzega, co trzeba oddzielić, nawet definicja nie podpowie co ani jak musi zostać wykluczone. Na początku jest więc ona raczej czymś nieoczekiwanym niż wsparciem samodzielnego myślenia. Zamiast niej spróbuję wyodrębnić w tej jeszcze surowej myśli, na którą wskazuje samo słowo „wychowanie”², cechy charakterystyczne, tak abyśmy uchwycili wątek naszych dalszych badań.

Nie będzie żadnej mowy pochwalnej! Korona tego rodzaju raczej uciska niż dodaje chwały głowie mojej skromnej dyscypliny. Za pomocą panegiryków można rozpoczynać wykład tylko w tych naukach, których twierdzenia są już całkowicie odkryte, a ich dobroczynne oddziaływanie jednoznacznie potwierdziło powszechne doświadczenie. Takie nauki osiągnęły swoją dojrzałość.

Sztuka kształcenia młodzieży jest jeszcze nazbyt młoda, robi dopiero pierwsze kroki, wzmacnia swoje siły i ma nadzieję, że kiedyś dokona czegoś wielkiego³. Bez skrępowania przyznają, że jej dotychczasowe wysiłki uczą raczej

¹ Tytuł oryginału: *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. Przekładu dokonano na podstawie: *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag H. Beyer und Söhne, Langensalza 1887, s. 279-290. Wszystkie przypisy pochodzą od tłumacza. Zachowano druk pochyły autora.

² W opublikowanej w 1806 roku *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Herbart w następujący sposób wyjaśnia etymologię *Erziehung*, niemieckiego słowa oznaczającego wychowanie: „Termin «wychowanie» pochodzi od kierownictwa (*Zucht*), od wyciągania (*er-ziehen*)” (Herbart, 2007, przyp. 103, s. 213). Aby w pełni zrozumieć znaczenie tej genealogii, warto odwołać się do wyjaśnień Stefana Kunowskiego. W *Podstawach współczesnej pedagogiki* pisze on m.in.: „łacińskie słowo [...] edukacja znaczy w swoim rdzeniu wyprowadzanie (*educare* – wychowywać od *ex-duca* – wyprowadzam) i to z jakiegoś stanu gorszego do lepszego i wyższego. Podobna przenośnia wyciągania i podnoszenia wzwyż działa w niemieckim wyrazie *erziehen* i francuskim *élever*, znaczących wychowywać. Stąd też realne znaczenie wychowania [...] polega na przekształcaniu człowieka, na wyprowadzaniu rozwijającej się jednostki ze zwierzęcego stanu natury i podnoszeniu jej do stanu kulturalnego człowieczeństwa” (Kunowski, 1993, s. 165).

³ W traktacie *O pedagogice* Kant pisał m.in.: „Dwa wynalazki człowieka można uważać za najtrudniejsze: mianowicie sztukę rządzenia i sztukę wychowania” (Kant, 1999, s. 46). Trudność tej drugiej polega jego zdaniem na tym, że: „Rozsądek [...] zależy od wychowania,

tego, czego powinno się wystrzegać niż tego, co należy robić. Na każdym kroku zagraża nam przypadek, przed którym do tej pory zwykło się uciekać, a nie podejmować walkę. Pedagogika w swych twierdzeniach ogólnych czeka wprawdzie na wypowiedzi i postulaty filozofii, ale na razie nie wie, czy przez nie stanie się mądrzejsza, czy jeszcze bardziej zagubiona. W przypadku takiej nauki mowy pochwalne muszą odnosić się nie do jej osiągnięć, lecz do nadziei, które żywi się w związku z jej przyszłością. Całość tych wykładów ma za zadanie wydobyć na światło dzienne owej nadziei i rozstrzygnięcie, czy jest ona zasadna, czy nie. Postaram się, aby w miarę jak będę coraz pełniej rozwijał ideę tej największej ze sztuk i dowodził jej wykonalności, wzmógł się względem niej wasz szacunek, którym na pewno już teraz otaczacie pedagogikę, ufając jej, a może nawet wielbiąc.

Nie będziemy też mówić o historii pedagogiki. Co zawiera bowiem historia jakiejś nauki? Bez wątplenia przedstawia ona próby, które podejmowano, aby dotrzeć do jej istoty. Kto jednak może rozsądzić, czy były one regresem czy postępem? Kto powie, jak ma przebiegać droga, która najlepiej i najkrócej doprowadzi do celu? Dzieje nauki stają się zrozumiałe i interesujące dopiero po opanowaniu głównych idei, o których opowiada historia. Opierając się na tym, można określić intencje postępowania oraz ujawnić czyjeś słabe strony lub skłonności do przesady. To poucza nas w końcu, jak odróżnić to, co prawdziwe i ważne, od tego, co nieistotne, błędne i niebezpieczne.

Zamiast historii pedagogiki musicie sobie, moi panowie, wyraźnie uświadomić jej obecny stan. W tym celu polecam wam dwa środki. Po pierwsze, niech każdy z was spojrzy wstecz na swoją własną młodość i przypomni sobie, jak był wychowywany i co zauważył, gdy innych wychowywano⁴. Tylko nieliczni z was unikną myślenia o swoich nauczycielach i wychowawcach albo z miłością, albo z pogardą. To dlatego, że czas waszej młodości nie jest jeszcze wystarczająco daleko za wami, abyście mogli bezstronnie przeprowadzić rozważanie, dzięki któremu ta część dziejów waszego życia przekształci się w pouczające doświadczenie. W szczególności zaś błędy, pod których wpływem kiedyś cierpiano, przez które zostało się mniej lub bardziej ukształtowanym, czy nawet zniekształconym, pozostają w nas w niewymazywalny sposób. Ciężko jest je wybaczyć i zapomnieć, choć jest to rzeczą słuszną i godną pochwały.

Zapytajmy zatem: ile zaciążył na ówczesnym waszym życiu duch czasu, na ile wychowanie, które otrzymaliście, zdołało się wyzwolić spod jego mocy, z jakimi przeszkodami musiało walczyć i wreszcie, czy bez niego uważalibyście się za gorszych od innych. Oczywiście, odpowiedzi na te pytania nie należą już do przedmiotu naszego namysłu podczas tych wykładów. Mimo to ważne jest, abyśmy błędy uznali za błędy niezależnie od tego, jak by ich nie usprawiedliwiano okolicznościami. Chodzi bowiem o to, abyśmy zupełnie wyzwolili się spod wpływu przyzwyczajenia, które każe ojcu traktować swego syna tak, jak on był traktowany przez swojego ojca. Tylko w ten sposób będzie możliwe

a wychowanie znowu zależy od rozsądku. Zatem wychowanie może posuwać się naprzód tylko krok po kroku. Prawidłowe pojęcie wychowania może powstać tylko w ten sposób, że jedno pokolenie przekazuje swe doświadczenie i wiedzę następnemu, a to znowu doda coś od siebie i przekazuje potomnym. Jakże wielkiej kultury i doświadczenia wymaga więc to pojęcie!" (Kant, 1999, s. 46).

⁴ Wskazana przez Herbart możliwość refleksyjnego spojrzenia na wychowanie – zarówno własne, jak i cudze – koresponduje z poglądem Kanta, według którego: „Nie ma człowieka, który by, będąc w swej młodości zaniedbany, nie dostrzegł sam w wieku dojrzałym, na czym te zaniedbania polegały – czy to w dyscyplinowaniu, czy w kulturze (tak bowiem można określić nauczanie). Kto nie jest kulturalny, jest surowy; kto nie jest ćwiczony – jest dziki. Zaniedbanie ćwiczenia jest większym złem niż zaniedbanie kultury, bo to można z czasem nadrobić; dzikości jednak nie da się niczym zastąpić” (Kant, 1999, s. 43-44).

wzniesienie się ponad współczesną epokę, która chce nasz umysł oślepić autorytetami. Wówczas też staniemy wolni naprzeciw czystego ideału wychowania, z jednej strony, i środków do niego wiodących, z drugiej⁵. Są nam one dane po to, aby urzeczywistnić to, co w człowieku najlepsze, nie gubiąc go od razu przy planowaniu.

Jednak najpierw potrzebne jest uważne spojrzenie na to, co aktualne, aby poznać dostępne środki, a w szczególności te, które pedagogika ma już gotowe do swego użytku. Chcemy przez to uniknąć bezdroży, na które wyprowadza nas współczesny duch czasu. Pedagogika głośno ostrzega przed nimi i wzywa, abyśmy znaleźli orientację w sprawie doświadczenia wychowawczego w najbliższym i oczywistym przeżyciu własnym. Z tych to powodów proszę was, drodzy panowie, abyście się przenieśli w czasie waszej młodości. W tym celu proponuję ów drugi środek. Zamiast wszelkich innych lektur przestudiujcie szeroko rozpowszechnione dzieło, które być może jest wam już od dawna znane. Mam na myśli *Podstawowe zasady wychowania* Niemeyera⁶. Ten mądry i bardzo doświadczony autor przedstawił w nich *summę* dzisiejszej pedagogiki w sposób tak syntetyczny i jasny, że zasłużył sobie na szczególną uwagę u tych, którzy potrzebują sprawdzonego i niezawodnego przewodnika. Od lektury tego dzieła powinien brać początek każdy rozsądny eksperyment pedagogiczny⁷ i do niego trzeba wracać jak do warownej twierdzy w każdym zwątpieniu czy niepewności. Życzyłbym sobie, abyście w czasie mojego wykładu mieli nieustannie w myślach to pismo jako jego tło. Ja zaś, nie przypisując swoim zdaniom żadnego autorytetu, który mógłby stanąć na równi ze wspomnianym wyżej autorem, będę was prosił, abyście przysłuchiwali mi się z niedowierzaniem, ilekroć oddalę się nieco od Niemeyera. Gdyby nie było tego fundamentu, z trudem odważyłbym się przedstawić wam to, czego oprócz namysłu sam doświadczyłem⁸. Poza tym wiele spraw będę mógł poruszyć tylko skrótowo, a to z tego powodu, że we wskazanym opracowaniu wyłożono je w całości i tak doskonale, że zbyteczne jest ich szersze roztrząsanie przez początkującego pedagoga.

Wróćmy jednak do głównego wątku! Nie dokonam również przeglądu tematyki. Czy zrozumielibyscie mnie, gdybym już teraz chciał wam mówić o *nauczaniu, które jest jednocześnie wychowaniem*, albo o podziale metod na *syntetyczne i analityczne*, albo wreszcie o *estetycznym przedstawieniu świata* jako ideale wychowania? Boję się nawet

⁵ Herbart podzielał stanowisko Kanta odnośnie do głównej idei pedagogiki. Według tego ostatniego „dzieci powinny być wychowywane nie do teraźniejszego, ale do przyszłego, możliwie najlepszego stanu, to jest do idei człowieczeństwa i dążenia do realizacji tego celu w pełni” (Kant, 1999, s. 47). Dążenie do doskonałości jako cel edukacji obejmuje wszystkich ludzi bez względu na różnice stanowe: „Niegdyś ludzie nie mieli nawet pojęcia o doskonałości, jaką może osiągnąć natura ludzka. My sami nadal nie mamy jasności co do tego pojęcia. Jedno jest jednak pewne, że pojedynczy ludzie nie mogą nawet przy najlepszym kształceniu osiągnąć celu swego przeznaczenia. Mają do niego docierać nie jednostki lecz cały gatunek ludzki” (Kant, 1999, s. 45). Na tej podstawie Herbart zmodyfikował Kantowską „ideę człowieczeństwa” do „idei kształcenia człowieczeństwa” (Herbart, 2007, s. 121).

⁶ August Hermann Niemeyer (1754-1826) był od 1799 roku profesorem teologii i dyrektorem Fundacji Franckego w Halle. W 1796 roku wydał on trzypięciotomowe dzieło pt. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Podstawowe zasady wychowania i nauczania)*, które w XIX wieku było jednym z najbardziej rozpowszechnionych podręczników pedagogiki w Niemczech.

⁷ Na temat konieczności eksperymentowania w wychowaniu Kant pisze w swoim traktacie *O pedagogice* następująco: „Z reguły wmawiamy sobie, jakoby eksperymenty nie były potrzebne w wychowaniu i że już sam rozum podpowie nam, co dobre, a co nie. Mylimy się jednak bardzo, a doświadczenie uczy, iż podczas naszych badań osiągamy często rezultaty przeciwne do tych, jakich oczekujemy. Ponieważ więc wiele zależy od eksperymentów, widać, że w odniesieniu do żadnego wieku nie można zrealizować pełnego planu wychowawczego” (Kant, 1999, s. 51).

⁸ Herbart nawiązuje do okresu swojej pracy guwernerskiej u rodziny Steigerów w Szwajcarii w latach 1797-1800.

wspomnieć o matematyce i poezji, które w moich tezach habilitacyjnych określiłem głównymi siłami nauczania⁹. Z mojego poglądu na całokształt pedagogiki zdradzę wam tylko tyle, iż uważam *kształcenie wyobraźni i rozwijanie charakteru* za dwa bieguny, między którymi zawiera się jej główne zadanie. Jednak paradoksalne zestawienia źle wpływają na właściwy nastrój umysłu, którego potrzeba nam w czasie naszych badań. Myślę, że najlepiej je przygotuję, gdy wyjaśnię, w jaki sposób zamierzam omówić mój przedmiot.

Odróżnijcie najpierw pedagogikę jako naukę od sztuki wychowania. Co stanowi treść każdej nauki? Odpowiemy, że zawiera ona porządek twierdzeń tworzących myślową jedność, która wynika w miarę możliwości sama z siebie jak następstwo z przyczyny, czy jak zasada z pryncypium. Czym jest natomiast sztuka? To suma umiejętności, które po połączeniu ze sobą realizują określony cel. A zatem, nauka wymaga myślenia filozoficznego, czyli wyprowadzania twierdzeń z danych wniosków. Sztuka zaś postuluje nieustanne *działanie*, ale takie, które jest zgodne z wynikami tej pierwszej. Aby jej czynności nie gubiły się w spekulacjach podczas realizacji celu, musi ona uprzednio wiedzieć, dokąd zmierzać.

Z kolei należy rozróżnić sztukę wykształconego wychowawcy od poszczególnych jej aktów. Pierwsza opiera się na zdolności obchodzenia się z każdym człowiekiem w dowolnym wieku, druga zaś – na przypadku, sympatii i miłości rodzicielskiej.

Który z tych trzech zakresów¹⁰ będzie przedmiotem naszych rozważań? Niestety nie będziemy mieć okazji do ćwiczenia się w sztuce wychowania, musimy więc skupić się na nauce¹¹. Zastanówmy się nad stosunkiem między teorią a praktyką.

Ze względu na swoją ogólność teoria obejmuje szeroki zakres problemów, z których każdy dotyka poszczególnego wychowawcę i jego działanie tylko w nieskończenie małej części. Z kolei z powodu swojej nieokreśloności zakres ten pomija wszystkie szczegóły i indywidualne uwarunkowania, w których działa on jako praktyk, oraz wszystkie osobiste reguły, refleksje i wysiłki, poprzez które stara się odpowiedzieć na zastane warunki. Dlatego ze względu na praktykę w „szkole nauki” zdobywa się jednocześnie za dużo i za mało wiedzy. To powoduje, że prawie wszyscy praktycy w swoich działaniach niechętnie powierzają się teorii, choćby nawet była ona właściwa i gruntownie zbadana. Natomiast o wiele chętniej podkreślają wartość swoich własnych doświadczeń i obserwacji. Jednakże obszernie i aż do znużenia było już dyskutowane, że sama praktyka prowadzi do bylejakości i doświadczenia, które jest zawężone i nie może niczego rozstrzygnąć¹². Nieraz mówiono też, że teoria musi wskazać, jak

⁹ Aluzja do kolokwium habilitacyjnego Herbarta, które odbyło się 23 października 1802 roku na Uniwersytecie w Getyndze. Młody naukowiec przedstawił wówczas dwanaście tez, z których trzy ostatnie dotyczyły zagadnień pedagogicznych.

¹⁰ Wyodrębnione przez Herbarta zakresy to: doświadczenie, sztuka i nauka.

¹¹ Dopiero w Królewcu udało się Herbartowi urzeczywistnić zamysł uzupełnienia teoretycznych wykładów z pedagogiki przez praktyczne ćwiczenia. Temu właśnie celowi służyło Seminarium Pedagogiczne, które założył w 1810 roku i prowadził bez przerwy aż do 1833 roku, kiedy to opuścił rodzinne miasto Kanta (por. Stępkowski, 2007).

¹² Podobnie na ten temat pisał Herbart w swojej *Pedagogice ogólnej*: „Lecz zastanówmy się wszyscy nad jednym, że każdy doświadcza tylko tego, czego sam wypróbował (zmieniam nieco tłumaczenie – D.S.). Dziewięćdziesięcioletni nauczyciel wiejski posiada doświadczenie swego dziewięćdziesięcioletniego kroczenia po tej samej wydeptanej ścieżce; posiada on poczucie swych długich trudów, lecz czy posiada także krytycyzm wobec swej działalności i swojej metody?” (Herbart, 2007, s. 20).

należy zdobywać wiedzę na podstawie natury, czerpiąc z niej odpowiedzi za pomocą prób i obserwacji. Dotyczy to również praktyki pedagogicznej.

Wychowawca w swoim działaniu ciągle postępuje naprzód i czy tego chce, czy nie, zawsze działa na dobrze lub źle, nawet wtedy, gdy „tylko” zaprzepaszcza okazje mogące przynieść pozytywne skutki. Tak samo nieustannie wracają do niego rezultaty jego czynów. Jednak nie widzi on w nich tego, co by się wydarzyło, gdyby postąpił inaczej, jaki osiągnąłby efekt, gdyby zareagował bardziej zdecydowanie lub miał do dyspozycji środki pedagogiczne, o których mu się nawet nie śniło. O tym wszystkim nic mu nie mówi doświadczenie, które zgromadził. Wychowawca doświadcza tylko *siebie*, *swojego* stosunku do ludzi, niepowodzeń *swoich* planów, bez możliwości odkrycia błędów, które leżą u ich podstaw. Zna skuteczność tylko swojej metody, nie mając szansy na porównanie jej z innymi, być może, o wiele lepszymi sposobami działania. Tak więc może się zdarzyć, że leciwy nauczyciel stojący u kresu swoich dni, a nawet całe pokolenie czy cały ciąg pokoleń nauczycieli, którzy zawsze postępowali w ten sam lub tylko mało zmodyfikowany sposób, nie mają nawet pojęcia, czego młody adept sztuki pedagogicznej doświadcza natychmiast i z całą jasnością w trakcie pierwszej godziny zajęć dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności i właściwie zaprojektowanemu eksperymentowi. Nie tylko *może* się tak zdarzyć, ale dzieje się tak na pewno.

Każdy naród ma swój horyzont narodowy, a idąc dalej – każdy wiek ma swój horyzont czasowy, w którym zawiera się każdy pedagog w taki sam sposób, jak inni ludzie wraz ze swoimi ideami, pomysłami, próbami i wynikającymi z nich doświadczeniami. Inne czasy będą doświadczać czegoś innego, gdyż będą robić coś innego i w taki sposób pozostanie wieczną prawdą stwierdzenie, że żadna sfera doświadczenia bez swojej zasady *a priori* nie tylko nie ma prawa przemawiać z całkowitą pewnością, lecz również nie może nigdy podać choćby w przybliżeniu, jaka odległość dzieli ją od tej pewności. Stąd nasuwa się wniosek, że kto podchodzi do wychowania bez filozofii, ten łatwo może wmówić sobie, że dokonał głębokich reform już przez samo to, iż poprawił co nieco w manierze. Z tego powodu rozeznanie filozoficzne nie jest nigdzie tak bardzo konieczne jak właśnie w wychowaniu, w którym codzienne zabieganie i indywidualne doświadczenia w różnoraki sposób odciskają swoje piętno, zawężając nasz horyzont myślowy.

W tym momencie mimowolnie pojawia się między teorią a praktyką u każdego, nawet najlepszego teoretyka, który realizuje swoją teorię, nie postępując z danymi przypadkami pedantycznie jak uczeń z zadaniami matematycznymi, pewien człon pośredni, a mianowicie *takt*. Jest on spontaniczną oceną i decyzją, które w przeciwieństwie do bylejakości nie pozwalają na ciągłe postępowanie w ten sam sposób ani na przechwalanie się, że wiadomo, jak *powinno* wyglądać doskonale urzeczywistniona teoria trafiająca z pełną konsekwencją i jasną świadomością reguł w realne potrzeby pojedynczego przypadku. Ponieważ roztropności i umiejętności doskonałego stosowania twierdzeń naukowych można by się domagać tylko od istoty nadludzkiej, a nie człowieka, charakterystyczny sposób postępowania wytwarza się u tego ostatniego z całego szeregu czynności, które najpierw zależą od uczucia, a potem – przekonania. Uczucie najwcześniej uwalnia wewnętrzną energię, przez którą człowiek wyraża siebie bardziej niż przez wszystko, co od zewnątrz na niego oddziałuje, wskutek tego zaś stan umysłu staje się rezultatem myślenia. Jakież to wychowawca – spytacie zapewne – będąc tak bardzo zależny od swojego nastroju, jest w stanie zaufać upodobaniu lub nieupodobaniu, które wzbudzają w nim wychowankowie? Odpowiadając, postawię wam również pytanie: Cóż to za pedagog, który bez zaangażowania serca chwali lub gani swoich wychowanków jak jakąś martwą księżkę, który nie zastanawia

się ani nie rozmyśla, jak lepiej postąpić, gdy widzi, że chłopcy robią jedne głupstwo po drugim, który nie jest w stanie przeciwstawić energii i męskiej woli porywczosci młodzieńczych natur? Być może odpowiadając pytaniem na pytanie, doprowadziłem do stanu równowagi. Wracam więc do mojego spostrzeżenia, że takt wkracza w to miejsce, które jako puste pozostawiła teoria. Tym sposobem staje się on bezpośrednim zarządcą praktyki. Zaiste szczęśliwie by się ułożyło, gdyby ów zarządca był jednocześnie sługą teorii, której słuszność się zakłada. Najważniejsze pytanie, od którego zależy, czy ktoś będzie dobrym czy złym wychowawcą, brzmi: *jak* wykształci się w nim ów takt i czy będzie on wierny prawom, które wypowiada nauka, czy nie.

Zastanówmy się, z jakich powodów on w nas się rodzi. Powstaje podczas działania i kształtuje się dzięki wypływowi uczuć, które powstają w nas podczas doświadczenia. Jego oddziaływanie w dużej mierze zależy od tego, jaki mamy nastrój. Stąd powinniśmy wpływać na niego przez namysł, gdyż od tego zależy, czy opanujemy nasze uczucia *przed* rozpoczęciem zajęć, w jaki sposób będziemy kierować doznawaniem w czasie ich realizacji i, w końcu, czy wykształcimy takt, od którego zależy powodzenie lub porażka naszych wysiłków. Innymi słowy: przez przemyślanie, zastanawianie się, badanie i wiedzę naukową wychowawca musi przygotować nie tyle swoje przyszłe działania w odniesieniu do konkretnych przypadków, ile raczej siebie samego, swoje usposobienie, umysł i serce na właściwe przyjęcie, odczucie, zrozumienie i ocenę zjawisk, które go spotkają, oraz położenia, w którym się znajduje. Jeżeli snuje zbyt odległe plany, to najprawdopodobniej okoliczności zadrwią sobie z niego. Jeśli natomiast uzbroił się w zasady, to jego doświadczenie będzie wyraźne i za każdym razem mu podpowie, co ma dalej czynić. Jeżeli nie potrafi odróżnić tego, co ważne, od tego, co obojętne, wówczas przegapi również to, co konieczne i będzie się trudził nad tym, co całkowicie zbędne. Jeżeli pomylił braki w wykształceniu z upośledzeniem, nieokresanie ze złośliwością, to jego wychowankowie będą codziennie go mamić i wprawiać w przerażenie, jak nierozwiązywalne zagadki. Jeżeli natomiast poznał najważniejsze punkty, główne pojęcia nauczania i nie są mu obce zarówno dobre, jak i złe predyspozycje młodych umysłów, to zdobędzie dla nich i dla siebie wolność, której wymaga pogoda ducha. Nie będzie przy tym pobłażać głupocie ani wadom podopiecznych ani nie zaniedba swoich obowiązków.

Należy zatem – oto moja konkluzja – *przygotować się do praktykowania sztuki przez naukę* i wykształcić rozum i serce przed przystąpieniem do wychowania. Mocą tego przygotowania doświadczenie, które zdobędziemy przez wykonywanie naszych zajęć, będzie dla nas pouczające. Tylko przez *działanie* człowiek uczy się sztuki, zdobywa takt, biegłość, ogładę i zręczność. Jednak nawet w działaniu tylko *ten* nauczy się sztuki, kto przedtem zapoznał się przez namysł z wiedzą naukową, przyswoił ją sobie, wykształcił odpowiedni nastrój i niejako zawczasu określił wrażenia, które w przyszłości będzie na nim wywierać doświadczenie.

Nie wolno oczekiwać, że samo przygotowanie ukształtuje nieomylnego mistrza sztuki wychowawczej. Nie należy też żądać, żeby dostarczyło ono szczegółowych wskazówek dla postępowania. Konieczna jest raczej pomysłowość, aby rzeczy istotne realizować we właściwym momencie. Warto też uczyć się na błędach, które się popełniło¹³. W pedago-

¹³ W zakończeniu *Pedagogiki ogólnej* Herbart umieścił następujące słowa: „Niechaj wychowawca zdobędzie się na odwagę, aby spojrzeć na skutki swych błędów i jeżeli zbłądził, niechaj zdobędzie się na odwagę, aby i z tego się uczyć. I tak młody człowiek niechaj «gdy dorósł, słucha inne mowy»” (Herbart, 2007, s. 196).

gice jest to dozwolone o wiele bardziej niż w innych rodzajach zajęć, ponieważ pojedynczy czyn wychowawcy jest sam w sobie właściwie obojętny. Nieskończenie więcej liczy się całokształt postępowania. Odnośnie do pamięci nie należy wymagać, aby obarczano ją niezliczonymi drobnostkami, które rzekomo muszą być nieustannie w zasięgu ręki.

Trzeba za to dogłębnie rozważyć problem godności i znaczenia środków w wychowaniu. Wychowawca powinien ciągle mieć przed sobą obraz czystej duszy młodzieńczej, która rozwija się intensywnie pod wpływem umiarkowanego szczęścia i delikatnej miłości oraz przez zachęcanie i przymus, jaki wywiera konieczność przyszłego samodzielnego działania. Musi zaufać własnej wyobraźni, lecz jedynie na początku i tylko po to, aby przyozdobić ów obraz tym, co zachęci go do jeszcze większego poświęcenia. Niech jednak później dopuści krytykę, która mu wskaże, co w jego obrazie było wymysłem, wizją bez pokrycia i odniesienia do rzeczywistości oraz jaki stąd wynika postulat rozumu odnośnie do najważniejszej cechy ideału, ku któremu zdąża. Jeżeli unaoczniał sobie wychowanka nie tylko takiego, jakiego *chciałby* wychowywać, lecz również takiego, który naprawdę jest godny właściwej edukacji, to wówczas niech dołączy do niego w myślach odpowiedniego nauczyciela – nie towarzysza na każdym kroku, jak zrobił to Rousseau¹⁴, ani troskliwego opiekuna, ani spętanego niewolnika, któremu chłopiec kradnie wolność i *vice versa*, lecz zdystansowanego myśliciela, który przez słowa zapadające głęboko w pamięć i stanowcze zachowanie potrafi sprawić, że wychowanek go nie zawiedzie i będzie kroczył drogą własnego rozwoju. Choćby znalazł się w centrum gry lub kłótni z rówieśnikami, nauczyciel zawsze będzie ufał w jego dążenie do czynu i męskiej chwały oraz w pogardę wobec wad, którymi uwodzi nas świat, o ile sami na to przyzwalamy.

Zastanówmy się nad charakterem tego przewodnika. Na pozór czas, który ów przyjaciel młodzieży z ochotą poświęca swoim zajęciom, jest niewystarczający, a zatem – można by sądzić – wychowanie jest w ogóle niemożliwe. Jeśli bowiem miałby ofiarować, jak to się często postuluje, wszystkie swoje godziny i najlepsze lata życia albo przynajmniej znaczną ich część, to wówczas musiałby zaniedbać samego siebie. Mimo to relacja między nim a wychowankiem pozostanie zawsze stosunkiem wymuszonym, sprzecznym z naturą, a siła kształcenia, która się w niej kryje, ulegnie zniweczeniu. Młodzież natomiast zyska jedynie stróża, a nie prawdziwego nauczyciela. Dlatego też pedagogika jako nauka musi nas nauczyć sztuki kształtującej w pierwszym rzędzie samego wychowawcę, który działa z takim natężeniem i koncentracją oraz z taką pewnością siebie i dokładnością, że wychowanek nie potrzebuje nieustannej pomocy, a wychowawca gardzi większością przypadkowych zdarzeń i ingerencji losu, które mógłby wykorzystać do swojego dzieła. Los, okoliczności i świat nie oddziałują na wychowanie ani wyłącznie pozytywnie, ani tylko negatywnie. Bardzo często wychowanie, o ile osiągnęło już pewną moc, może pokierować tymi oddziaływaniami zgodnie ze swoim celem. Świat i natura robią niekiedy o wiele więcej dla dobra wychowanka niż niejeden wychowawca.

¹⁴ O krytycznym stosunku Herbartu do idei wychowawczych Rousseau świadczy następujący fragment z *Pedagogiki ogólnej*: „Hartowanie wychowanka – oto jaki cel sobie postawił Rousseau. [...] Rzemiosło, jakiego on uczy, to rzemiosło życia. Lecz z drugiej strony widzimy, że nie uważa on życia za najwyższe dobro, gdyż w myśli czyni ofiarę z całego swoistego życia wychowawcy, którego przydaje wychowankowi jako nieodstępnego towarzysza. Takie wychowanie jest zbyt kosztowne. Życie towarzysza jest w każdym razie cenniejsze od życia wychowanka – chociażby według statystyki śmiertelności; prawdopodobieństwo bowiem życia jest dla mężczyzny większe niż dla dziecka. Lecz czyż samo życie tak trudno przychodzi człowiekowi?” (Herbart, 2007, s. 18-19).

Jak na pierwszą godzinę, moi panowie, chyba wystarczająco jasno zaprezentowałem, czego pragnie nauka, którą zamierzam wam wyłożyć. Jak daleka droga dzieli mnie jeszcze od celu, może ocenić tylko ten, kto dotarł co najmniej do tego miejsca. Zastług, którą chciałbym zdobyć, jest przybliżenie wam owego celu, dokąd być może sami również byście dotarli.

Na zakończenie dodam kilka uwag odnośnie do charakteru pedagogiki i zaproponuję kilka możliwości wykorzystania wiedzy z tych wykładów.

Na podstawie dotychczasowych wywodów widać, że zmierzam ku temu, aby rozwinąć pewien rodzaj zmysłu pedagogicznego oraz ożywić to, co jest rezultatem oddziaływania idei i przekonań na temat natury i ukształcalności¹⁵ człowieka. Wkrótce postaram się wytworzyć, uzasadnić i połączyć ze sobą owe idee, tak aby powstał w was, po pierwsze, zmysł pedagogiczny, a po wtóre, aby rozwinął się z niego opisany poprzednio takt. Jednak wytwarzanie, uzasadnianie i systematyzacja idei jest zajęciem filozoficznym i chociaż należy to do najszlachetniejszych zadań, to jednak jest bardzo trudne. Stopień trudności wzrasta jeszcze bardziej, gdy brak wam podstawy filozoficznej, na której mógłbym oprzeć swoją konstrukcję, w szczególności zaś znajomości psychologii i etyki. Nie mogę szczegółowo wyjaśnić, w jaki sposób uczynię przystępne rezultaty moich spekulacji bez prezentowania samego systemu filozoficznego. Tak więc, zwracam się do waszej znajomości ludzi, a zwłaszcza do waszej zdolności samoobserwacji. W niej trzeba odkryć zaczątki prawidłowej spekulacji, choć tylko w formie zaciemnionej, nieobrobionej i nieokreślonej. Mieście jednak cierpliwość zwłaszcza wtedy, gdy z pojedynczych elementów będę powoli składał moje idee główne i gdy będę przedzierał się przez gąszcz myśli, które staną mi na drodze. W tym wszystkim chodzi o ukazującą się na końcu jasność i pewność, o energię i siłę, z jakimi rezultaty owych spekulacji w was się osadzą, dowodząc swej żywotności. Czy naprawdę tak się stanie, zależy od tego, na ile opanujecie wiadomości i ćwiczenia, w których dostrzegam najważniejsze środki wspierające wychowanie. Wśród tych ostatnich najważniejsze są moim zdaniem literatura grecka i matematyka¹⁶.

Niekorzystny jest pospolity zwyczaj robienia notatek w trakcie wykładu poruszającego problematykę filozoficzną. Najważniejsze jest bowiem właściwe rozumienie i pełny ogląd tego, co od pierwszego momentu jest przedmiotem namysłu. Dlatego każdemu, kto ma zamiar regularnie uczęszczać na moje wykłady, radzę, aby notował tylko to, co będzie w tym celu dyktowane powoli i z powtórkami. Zamierzam rozpocząć już jutro. Oprócz tego zainteresowanych pogłębiającą rozmową ze mną o tym, co przedstawiał wykład, zapraszam do udziału w konwersatorium, które będzie się odbywać w moim mieszkaniu w domu pastora Fritscha¹⁷ w każdą sobotę od wpół do piątej do szóstej.

¹⁵ Termin „uksztalcalność” (*Bildsamkeit*) jest w pedagogice Herbartowskiej kluczowym pojęciem (por. Herbart, 1967, s. 24; por. tenże, 2007, przyp. 60, s. 208).

¹⁶ Problemowi kształtowania oglądu za pomocą matematyki poświęcił Herbart pierwszą swoją publikację książkową, a mianowicie *Zbadane i naukowo wywiedzione abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*).

¹⁷ Współczesny biograf Herbarta, Walter Asmus, przypuszcza, że Karl Kehrbach, pierwszy redaktor edycji *Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke*, najprawdopodobniej błędnie odczytał nazwisko zapisane w manuskrypcie. Herbart wynajmował mieszkanie u protestanckiego duchownego, pastora Krietscha (por. Herbart, 1964, przyp. 110, s. 130).

Muszę jeszcze podać do wiadomości, że z powodu kolizji z zajęciami pana doktora Winkelmana¹⁸ mój wykład będzie się odbywał o tej samej godzinie, lecz nie w czwartki i piątki, lecz w środy i piątki.

Drugi wykład

W nawiązaniu do poprzedniego wykładu wyobraźmy sobie kogoś obdarzonego silnym charakterem albo – jeśli wolicie – charakterem moralnym. Nie jest to osoba, którą można by nazwać człowiekiem dobrym, szczerym czy prawnym, lecz ktoś, u kogo moralność dojrzała do takiego poziomu zdecydowania, stałości i szybkości w reagowaniu, że zasługuje na miano charakteru. Czym są czyny owego człowieka? Czy jest to może system moralny, który spoczywa starannie zapisany w pamięci? W razie potrzeby zagląda on do niego jak do jakiegoś leksykonu albo lepiej: jak sędziowie do swoich kodeksów, wyszukując odpowiednią regułę dla danego przypadku.

Czy nie jest to raczej pewne proste, stanowcze i niezbywalne „nastrojenie” umysłu, które powstaje przez długie i bezstronne rozważanie ludzkich relacji? W jego wyniku człowiek wskazuje samemu sobie oraz wszystkim wokół niego miejsce, które mu się należy. Nosząc wszędzie ze sobą to poczucie powszechnego ładu, natychmiast zauważa i odmierza bez udziału woli, gdzie i ile komu brakuje do owego porządku. Od razu też jest posłuszny swojemu wewnętrznemu popędowi i nie spocznie wcześniej, zanim nie zrobi wszystkiego, co leży w jego mocy, aby przywrócić ów ład i umocnić na przyszłość.

Działanie owego człowieka jest więc nieomylnym refleksem bodźca, którego doznał. Na tej podstawie można powiedzieć, że jest on określony przez indywidualny sposób, w jaki docierają do niego i pobudzają go do działania zdarzenia, które wokół niego się dokonują, zgodnie z jego wewnętrznym poczuciem ładu i oceną stosunków międzyludzkich.

Moi panowie, z pewnością odkryjecie tutaj owego pośrednika między teorią a praktyką, o którym mówiłem wam wczoraj – takt pedagogiczny. Jest on bardziej pewnym trwałym przyzwyczajeniem czy zwyczajem niż sposobem rozstrzygnięcia i oceny, który można by jasno określić za pomocą reguł skłaniających człowieka obdarzonego charakterem do szybkiego i zdecydowanego działania. Tego taktu właśnie potrzebuje wychowawca, aby od pierwszego momentu wiedzieć, co jest do zrobienia i wykonać to bez wahania. Jeśli wychowawcy go brakuje, wówczas jego osoba nigdy nie stanie się znacząca, jego autorytet zaś nie będzie miał wartości i nigdy też nie zdoła przywołać do porządku chłopca przez samą swoją obecność – jak być powinno. Tylko tak bowiem może zostać najpewniej okiełznana jego żywiołowość bez pomocy jakichkolwiek środków przymusu.

Podobnie jak nie istnieją tylko moralne charaktery, lecz cała paleta różnorodnych odcieni charakteru, tak również jest wiele rodzajów taktu, zwyczaju oraz typów wychowawcy. Jednak na słuszność sposobu wychowania nie wpływa jedynie zdecydowanie i szybkość. Istnieje jeszcze „szkoła charakteru etycznego”, tak samo jak „szkoła taktu pedagogicznego”. W obu tych rodzajach szkół napotykamy na różne nauki. Jest tam nauka moralności, można również znaleźć pedagogikę. Obie, jeśli znają swoje zadanie, dążą do ukształtowania w umysłach nie tyle pojedynczych reguł działania pedagogicznego, co fundamentalnych przeświadczeń, które starają się następnie na

¹⁸ August Stephan Winkelmann (1780-1806) – doktor filozofii i medycyny. Na Uniwersytecie w Getyndze prowadził on wykłady z antropologii i fizjologii.

wszelkie sposoby wzmocnić, utwierdzić i doprowadzić aż do entuzjazmu. W przyszłości dzięki tym przeświadczeniom wychowawca będzie zdolny do zagwarantowania właściwego kierunku swojemu taktowi, który ma w sobie ukształtować.

W ten sposób wyznaczyłem kierunek, w którym pójdą moje dalsze rozmyślenia podczas tych wykładów. Niech wasza uwaga będzie mi pomocą zwłaszcza tam, gdzie będę niedomagał! Nie kryjcie również waszych wątpliwości czy nawet bezpośrednich i stanowczych zarzutów, abyśmy mogli wspólnie jak najlepiej przysłużyć się dziełu kształcenia ludzkości, a nie mącili jeszcze bardziej tego świętego zadania.

Zajmijmy się teraz pojęciem wychowania! Abyśmy mogli powoli wydobyć z niego główne cechy, najważniejsze uwarunkowania i postulaty, przed którymi nas stawia, pozwólcie, że najpierw rozważę *przedmiot*, ku któremu musi zmierzać całe wychowanie¹⁹. Bez wątpienia tym przedmiotem jest – mówiąc ogólnie – *człowiek* jako istota podlegająca zmianie, czyli przechodząca z jednego stanu w drugi, która w owym nowym stanie jest zdolna do trwania z pewną stałością. Dwie właściwości...²⁰

Przetłumaczył i opracował
Dariusz Siępkowski SDB

¹⁹ Całość swojej koncepcji w systematyczny sposób wyłożył Herbart w *Pedagogice ogólnej* z 1806 roku. Pierwszy, przez wiele dziesiątek lat nieznanany projekt tego dzieła odnaleziono i opublikowano na początku XX wieku (por. Herbart, 1913b).

²⁰ Karl Kehrbach, redaktor wydania, z którego korzystano przy tłumaczeniu, umieścił w przypisie zdanie następującej treści: „W tym miejscu urywa się rękopis drugiego wykładu”.