

KS. DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB (OPR.)
UKSW, Warszawa

INSPIRACJE HERBARTOWSKIE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI (GŁOSY UCZESTNIKÓW DYSKUSJI PANELOWEJ)

16 listopada 2006 roku odbyła w Instytucie Pedagogiki im. św. Jana Bosko w Warszawie ogólnopolska konferencja naukowa pt. „Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania *Pedagogiki ogólnej* (1806-2006)”. Na jej zakończenie miała miejsce dyskusja panelowa, której uczestnicy zastanawiali się nad inspiracjami płynącymi z dzieła Johanna Friedricha Herbart (1776-1841), niemieckiego klasyka filozofii i pedagogiki, dla współczesnej refleksji o wychowaniu.

DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB: *O AKTUALNOŚCI MYŚLI PEDAGOGICZNEJ HERBARTA. WPROWADZENIE DO DYSKUSJI*

Poszukiwanie w teorii J. F. Herbart inspiacji dla współczesnej pedagogiki nie jest łatwym zadaniem. Wynika to już chociażby stąd, że mamy do czynienia z autorem, który oddalony jest od nas przestrzenią czasową prawie dwóch stuleci. Przystąpienie do tych rozważań zakłada moim zdaniem rozstrzygnięcie wcześniejszej kwestii: czy myśl Herbartowska może być jeszcze aktualna. Nie chodzi mi oczywiście o ten rodzaj aktualności, który posiada każde zdarzenie dziejowe jako fakt historyczny, aktualizujący się przez jego wspomnienie, lecz o swoistą „równoczesność” pedagogiki Herbart w stosunku do naszych czasów. Tę równoczesność chciałbym przedstawić za pomocą parafrazy *adagium* wyrażającego uniwersalizm idei humanizmu chrześcijańskiego. W ujęciu Ojców Kościoła każdy człowiek, już z racji bycia człowiekiem, jest w jakimś sensie też chrześcijaninem: *anima naturaliter christiana*. Myśl tę odnajdujemy w koncepcji pedagogicznej prof. S. Kunowskiego, który za zwieńczenie wszystkich czynności wychowawczych uważa *christianizare*, czyli integrację osobową w duchu Chrystusa (por. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 251).

Chciałbym przeformułować tę łacińską sentencję w następujący sposób: *pedagogica naturaliter herbartiana* i na tej podstawie postawić tezę, że każda peda-

gogika, która podejmuje pewien fundamentalny problem, jest w jakimś sensie pedagogiką herbartowską. Ta zaś w pełni zasługuje na przydawkę *perennis*. Co to za problem?

O współczesnych kłopotach szkoły (nie tylko w Polsce) pisał już kilkadziesiąt lat temu Sergiusz Hessen. W swoim dziele dydaktycznym pt. *Struktura i treść szkoły współczesnej* pisał on, niejako przewidując trudności, których jesteśmy świadkami, w następujący sposób: „wszystkie techniczne sposoby i chwytły straciły w szkole współczesnej na swym dawnym znaczeniu” (s. 238). Chodziło mu przy tym o metody nauczania, środki dydaktyczne itp. Wobec powyższego „dążeniem szkoły nowej jest organizacja samodzielnej pracy uczniów i zgodnie z tym w dydaktyce współczesnej wysuwają się na plan pierwszy formy organizacyjne uczenia się samych dzieci. [...] Dlatego też zamiast «metod nauczania» bada się formy, czyli «plan» organizacji czynności młodzieży. W czynnościach uczniów bierze udział nauczyciel organizujący i kierujący pracą uczniów. [...] Ażeby być wzorem aktywności i zapału do pracy, nie może ukrywać się za metodą, ale jest sam zaangażowany” (tamże).

Zdaniem S. Hessena receptą na sukces nowego sposobu pracy w szkole jest rozbudzenie w uczniach chęci do nauki. Jeśli tak, to nauczyciel z góry stoi na przegranej pozycji, gdy uczniom brakuje woli pracy. Wówczas musi przestać być nauczycielem i przyjąć rolę albo policjanta, albo w najlepszym przypadku menagera. W obu znajduje się poza obszarem swobodnego uczenia się.

Świadomie czy nieświadomie, współczesna szkoła podąża w kierunku wskazanym przez S. Hessena. Wystarczy przypomnieć sobie najważniejsze pytania, którymi żyją dzisiejsi pedagodzy; nietrudno znaleźć je również w piśmiennictwie pedagogicznym. Zwiastunem nowego trendu jest szeroko rozpowszechniony w szkole termin „menagement”. Moim zdaniem najlepiej wyraża się w nim porażka, jaką poniosło nauczanie szkolne.

Przez te rozważania starałem się wykazać, że nasze podejście do wychowania zagubiło coś bardzo istotnego, co – jak mi się wydaje – dostrzegł Herbart jako jeden z nielicznych. Aby ustrzec się przed niedomówieniami, trzeba wyraźnie powiedzieć, co takiego zwróciło uwagę Herbarta. Sprawa jest o tyle prosta, że dydaktycy (teoretycy i praktycy) z góry ją zakładają – inaczej bowiem ich teorie i wysiłki praktyczne nie odnosiłyby żadnego skutku. Kuriozalność dzisiejszej sytuacji leży jednak w tym, że laicy wychowania jeszcze „ślepo” wierzą w funkcjonowanie tego „czegoś”, natomiast pedagodzy *ex professione* jakby o tym zapomnieli.

Pytanie: co „to” jest? Odpowiadając najkrócej, można by powiedzieć, że jest to realna więź łącząca nauczanie-uczenie się ze stawianiem się człowiekiem, albo inaczej: związek między tym, czego i jak się uczyć (jestem nauczany), a tym kim (tzn. jakim człowiekiem) jestem.

Nieco przerysowując można by stwierdzić, że od zarania dziejów dydaktycy dostrzegali tę więź i uzurpowali sobie prawo do rzeczywistego wpływu na to, kim staną się odbiorcy ich oddziaływań. I tak np. Wincenty Okoń w przedmowie do *Wprowadzenia do dydaktyki ogólnej* pisze: „podręcznik ten [...] szeroko uwzględnia [...] rozwój uczuciowy dziecka, tudzież kształtowanie – za pośrednictwem treści i metod kształcenia – świadomości oraz ich postaw i systemów wartości (sic!)” (por. tamże, s. 4). Warto w tym zdaniu zwrócić uwagę na połączenie, na którym bazuje cała dydaktyka. Jeśli je dostrzeżemy, możemy przejść do myśli Herbarta.

Oczywiście Herbart nie był pierwszym i jedynym, który zauważał związek między nauczaniem-uczeniem się i stawaniem się człowiekiem. Zamiast jednak bezrefleksyjnie przyjmować istnienie tej zasady jako „realnego warunku możliwości” nauczania-uczenia się, postawił pytanie: dlaczego tak się dzieje? W kontekście przytoczonego zdania z dzieła W. Okonia można by sformułować to pytanie jeszcze inaczej: dlaczego, gdy uczę się i jestem nauczany, staję się równocześnie (lepszym?) człowiekiem? Wydaje mi się, że jest to centralne pytanie myśli wychowawczej Herbarta.

Bliższe określenie tego, na czym polega owa więź łącząca proces dydaktyczny z egzystencjalnym stawaniem się człowiekiem, Herbart zawarł w koncepcji nauczania wychowującego. Aktualność tej koncepcji wynika moim zdaniem przede wszystkim z tego, że podejmuje ona wskazany ponadczasowy problem dydaktyki i jednocześnie wychowania.

PROF. W. P. ZACZYŃSKI¹: *OBECA NIEOBECNOŚĆ J.F. HERBARTA W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ*

Spotkanie to poświęcone jest recepcji myśli pedagogicznej J. F. Herbarta w naszej ojczyźnie. Jestem realistą i chciałbym na podstawie własnego doświadczenia powiedzieć, jak ja odczytywałem ją jako uczeń, jako student, i później – jako dydaktyk, który uprawiał rzecz tę w sposób naukowy. Otóż, wystarczy wziąć do ręki książkę Kazimierza Sośnickiego *Myśl pedagogiczna na przełomie XIX i XX w.*, by dowiedzieć się, że dla większości pedagogów Herbart był idealistą. Dydaktyk zaś, a nim jestem, choć emerytowanym, przyjął skwapliwie stwierdzenie prof. K. Sośnickiego. I tak powstała sytuacja wyjątkowo – bym powiedział – schizofreniczna. Bo w historii myśli dydaktycznej o Herbarcie niewiele się mówi, choć mówi się o formalizmie, za którego klasycznego przedstawiciela uważa się właśnie Herbarta.

¹ Emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Autor wielu znanych książek z zakresu metodologii i dydaktyki m.in.: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce* (1967), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* (1988), *Uczenie się przez przeżywanie* (1990), *Praca badawcza nauczyciela* (1995).

A skądże wynika nasz współczesny kłopot z odczytaniem pedagogiki Herbarta? Wystarczy znowu wziąć książeczkę – powołuję się na nią, aby wesprzeć się autorytetem – J. J. Jadackiego *Spór o granice poznania*. Opublikowany jest tam, albo raczej wzmiankowany jeden z tekstów Herbarta pt. *Wstęp do filozofii*. W tekście tym nawołuje on do dbałości o czytelność języka i wypowiedzi. Gdy natomiast weźmie się dzieła samego Herbarta, to raczej czytelnością nie grzeszą.

Dla dydaktyka podstawową kwestią przy rozważaniu rozwoju myśli dydaktycznej jest tzw. paradygmat epistemiczny. Staramy się prowadzić nasz tok myślenia według następującego schematu: tu sensualizm, tu formalizm, a tu pragmatyzm. Przy czym z góry zakładamy, na czym polega sensualizm i pragmatyzm. Jednak *de facto* formalizm nie jest kategorią epistemologiczną, bo nie jest to nic innego, jak stwierdzenie prostego faktu – *nota bene* trafnego – że metody poznawania otaczającej nas rzeczywistości dają się przenosić – oczywiście w określonych granicach – z jednej rzeczy na drugą.

I ostatnia uwaga w kontekście wystąpienia ks. dr. D. Stępkowskiego. Do *praxis* Herbart wszedł za pośrednictwem Tuiskona Zillera. Jeżeli bowiem mamy stopnie formalne, które później zostały rozbudowane w strukturę procesu dydaktycznego, to nie jest to ta sama koncepcja jasności, kojarzenia, systemu i metody, którą w *Pedagogice ogólnej* przedstawił Herbart. Stopnie formalne, opisywane i krytykowane przez Wincentego Okonia we wszystkich jego pracach, są produktem Zillerowskim, a nie Herbartowskim.

Mam jeszcze jedną uwagę. Całą naszą konferencję zatytułowałbym inaczej, a mianowicie: Herbart jako kłopot myśli pedagogicznej. Rzeczywiście bowiem, mamy z nim nie lada problem. Bo to, co dzisiaj wysłuchaliśmy chociażby na temat doświadczenia krytycznego, było podejmowane przez wielu innych autorów, którzy w tej kwestii nie odwołują się do Herbarta. O doświadczeniu krytycznym w przeciwstawieniu do rutyny pisał chociażby Zygmunt Mysłakowski. Ów dziewięćdziesięcioletek mógł być właśnie rutyniarzem. A przecież już po kilku latach praktyki nauczycielskiej można stać się refleksyjnym nauczycielem, jak to w tej chwili określają miłośnicy nowego języka. Co zrobić więc z tym Herbartem? Mnie się mocno wydaje, że należy przełamać jedną rzecz: od samego początku Herbart był poznawany tylko częściowo. Nie mamy nawet pełnego tłumaczenia *Pedagogiki ogólnej*. Nasza wiedza o nim i jego teorii jest zapośredniczona i zawdzięczamy ją czy B. Nawroczyńskiemu, czy K. Sońnickiemu, czy innym jeszcze autorom, którzy w swoich pracach przedstawiali to, co odpowiadało dominującej wówczas teorii.

Na zakończenie podzielę się osobistą refleksją. W czasie mojego wzrastania intelektualnego byłem poddany silnej presji, w której za wszelką cenę – bez bliższego definiowania – starano się udowodnić, że Herbart jest nie tylko formalistą, ale też idealistą z pejoratywnym akcentem. Argumentowano to tak, że głosi on jasność nie wykazując źródeł tej jasności. Możemy to wyczytać m.in. u J. J. Ja-

dackiego. Wydaje mi się, że możemy mówić o paradoksie Herbarta. Z jednej strony bowiem mamy jego obecność, czego wyrazem jest wiele cennych, trafnych i powtarzanych bez wskazywania źródła myśli, a z drugiej strony jest on wciąż nieobecny w polskiej myśli pedagogicznej.

PROF. D. BENNER²: *KOGO DZIŚ NAZYWAMY KLASYKIEM PEDAGOGIKI?*

Uważam, że klasykom nie przysługuje żadne ponadhistoryczne znaczenie. To, czy dzisiaj ktoś jest klasykiem, musi się okazać w świetle współczesnych problemów. Oczywiście, pierwszym warunkiem jest, że się w ogóle czyta i zna jego dzieła. I na tej podstawie należy rozróżnić nierzadko całkowicie odmienne sposoby podejścia do danego klasyka. Teoretyk pedagogiki – jakim jestem – studiuje klasyka jak nowoczesny malarz malarstwo renesansowe. Nie zajmuje się nim po to, aby je naśladować, lecz po to, aby wzmocnić swoje spojrzenie, swoje oko, zakres swojego języka artystycznego.

Historyk „czyta” klasyków zupełnie inaczej. W czasie lektury układa ich w większe historyczne całości, rozróżniając między historią oddziaływania a dziejami rozwoju danego systemu pedagogicznego. Dla pedagoga-empiryka dzieło klasyczne jest przede wszystkim źródłem hipotez. Pedagodzy szkolni, dydaktycy, pedagodzy społeczni mogą je odczytywać jako projekt działania pedagogicznego.

Oprócz tego można podejść do lektury klasyków od strony poszczególnej dyscypliny naukowej, stawiając sobie pytanie: jaki wkład wnieśli oni (tj. klasycy) do rozwoju danej dziedziny wiedzy teoretycznej (na ten temat wysłuchaliśmy dzisiaj referatu p. prof. T. Hejnickiej-Bezwińskiej). Odnośnie tej właśnie sprawy chciałbym zgłosić moją uwagę i spostrzeżenie.

Uwaga dotyczy pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej. Czym różni się pedagogika jako *praxis* i dyscyplina naukowa od innych form *praxis* i innych nauk?

Zgadza się z moim kolegą z Uniwersytetu Humboldta, prof. Heinzem-Elmarem Tenorthem, chciałbym w tej kwestii powiedzieć, co następuje. Fundamentalnym pojęciem wychowania i nauki o wychowaniu jest termin „ukształcalność” (*Bildsamkeit*) albo „zdolność człowieka do uczenia się” (*Lernfähigkeit des Menschen*). Jednakże to podstawowe pojęcie nie jest jeszcze samym uczeniem się. A to dlatego, że również bez wychowania człowiek dużo się nauczył. Co więcej, możliwość uczenia się bez wychowania jest mu bardzo potrzebna.

² Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie im. W. von Humboldta w Berlinie. W latach 1990-1994 był przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*). Do jego najważniejszych publikacji należą: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (1973), *Die Pädagogik Herbarts* (1986), *Allgemeine Pädagogik* (1987), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (1990), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (2004).

Ukształcalność jest pojęciem, które odnosi się do interakcji. Dorosły dostrze- ga w dziecku, które mało się jeszcze nauczyło, istotę zdolną do uczenia się (*lernfähig*). Właśnie ta interaktywna strona uczenia się jest podstawą jego realnej możliwości. Dlatego też nie można nigdy wyprowadzać form działania pedago- gicznego z uczenia się (*lernen*), lecz z nauczania (*lehren*), ćwiczenia (*üben*), wy- wierania wpływu (*einwirken*) czy współdziałania (*interagieren*), a nie – jak przed chwilą powiedziałem – z uczenia się.

Myślę, że patrząc od tej strony na pedagogikę, możemy we współczesności uczyć się od Herbartu rozróżnienia między podstawowymi formami działania pedagogicznego. Pierwsza z tych form, którą nazywa on „rządzeniem dziećmi” (*Regierung der Kinder*), polega na utrzymaniu porządku po to, aby wychowanie było w ogóle możliwe. Aby można było działać pedagogicznie i uczyć się, ko- nieczne jest uprzednie zaprowadzenie porządku. Porządek ten nie posiada jednak żadnego znaczenia sam dla siebie, lecz jest warunkiem możliwości uczenia się. Jeśli się go nie pielęgnuje (*kultiviert*), wówczas pozostałe formy działania peda- gogicznego kończą się klęską.

Drugą formą jest nauczanie (*Unterrichten*). Nauczać znaczy poszerzać krąg patrzenia i myślenia (horyzont umysłowy). Jest ono wówczas wychowujące, gdy przed dorastającym otwiera się nowy świat, on zaś dzięki temu staje się innym człowiekiem.

Trzecią formą działania pedagogicznego nie jest dyscyplinowanie (*Diszipli- nierung*) ani nauczanie (*Unterricht*); tę formę nazwałbym doradzaniem (*Beraten*). To doradcze działanie pedagogiczne dokonuje się wówczas, gdy interakcja dotar- ła do pewnej granicy sytuacji pedagogicznej, kiedy to dorastający młody człowiek powinien podjąć samodzielne działanie, przejmując za siebie w pewnych obsza- rach społecznych odpowiedzialność. Rządzenie, nauczanie i doradzanie są zatem trzema podstawowymi formami działania pedagogicznego, których ważność do- tyczy wszystkich zawodów pedagogicznych.

Chciałbym dopowiedzieć do tego jeszcze tylko jedno zdanie. *Pedagogika ogólna* Herbartu jest ogólną pedagogiką z trzech powodów. Po pierwsze, dotyczy ona wszystkich, zarówno synów książąt, mieszczan, jak i chłopów. Po drugie, aspiruje do ważności we wszystkich obszarach i zawodach pedagogicznych. I po trzecie, rozróżnia trzy podstawowe formy działania pedagogicznego: rządzenie, nauczanie i doradzanie. Herbart nie mówi nam jednak, w jaki sposób możemy ją (tj. jego pedagogikę ogólną) sformułować jako program dla współczesności. To pozostaje naszym zadaniem.

Tłum. Dariusz Stępkowski SDB

DR ADAM FIJAŁKOWSKI³: *GŁOS W SPRAWIE IDEI NAUCZANIA WYCHOWUJĄCEGO*

Chciałbym nawiązać do podejmowanych tutaj prób zdefiniowania tego, czym jest nauczanie wychowujące. Jako historyk wychowania muszę zaprotestować, że szkoła dawna, przed Herbartem, w ogóle nie wychowywała. [...] Z pewnością nie było to tak sformułowane. Od wieków jednak wiadomo było, że szkoła ma nie tylko kształcić, ale również wychowywać. Jeśli patrzymy do przepisów szkół jezuickich, zwłaszcza do *Ratio studiorum* – był to wiek XVI – mamy tam wprost wyliczone zadania wychowawcze szkoły. Tak samo, jeśli byśmy przyjrzeni się traktatom średniowiecznym, czy to Wincentego z Beauvais czy Tomasza z Akwinu, to również tam odnajdujemy wskazania o potrzebie, a nawet konieczności łączenia wychowania i kształcenia. Nie jest więc tak, że Herbart powiedział w tej sprawie coś całkowicie nowego, tylko raczej wpisał się w pewną – od dawna już funkcjonującą – praktykę i w nowy sposób ją nazwał. W starożytności aż tak wyraźnie nie było to formułowane, ale jeżeli Kwintylijan pisze o tym, że nauczyciel, który ma uczyć retoryki, ma także swoją postawą – chodzi o postawę ciała, a więc nauczycielem nie mógł to być człowiek chromy czy jąkający się – zachęcać wychowanków do godnego postępowania, to nie chodzi tu wyłącznie o kształcenie, lecz także o wychowanie i to jak najbardziej dosłowne: uczniowie mają naśladować nauczyciela czy wychowawcę nie tylko pod kątem treści kształcenia, ale również wychowania. Jeszcze raz więc podkreślam, że Herbart wpisuje się w istniejącą już teorię. W związku z tym nie można powiedzieć, że Herbart był w tym względzie prekursorem. Z pewnością nie.

Drugą sprawą, w której chciałbym wyrazić moje stanowisko, jest obraz szkoły w PRL-u. Nie chciałbym bronić szkoły tamtych czasów, bo to nie o to chodzi. Niemniej jednak zwrócę uwagę, że według Herbarta kształcenie wychowujące wcale nie polega na tym, aby przeprowadzić większą liczbę godzin wychowawczych. O ile dobrze rozumiem Herbarta, chodziło mu przede wszystkim o to, żeby w treściach kształcenia znalazło się wychowanie, a nie o to, żeby codziennie była lekcja wychowawcza. Stąd też sądzę, że należałoby się jeszcze raz przyjrzeć, co oznacza definicja nauczania wychowującego. Moim zdaniem z takim nauczaniem mieliśmy do czynienia także w okresie Polski Ludowej. [...] Oczywiście, ówczesna szkoła miała swoje niedoskonałości, ale wszystko zależy od tego, jak rozumiemy kształcenie wychowujące. Powtórzę raz jeszcze, warto by zbadać, co sam Herbart rozumiał pod tym pojęciem.

³ Adiunkt w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Obszary badań to m.in.: historia wychowania, dzieje dawnych książek szkolnych i dawnych metod nauczania, życie codzienne dawnej szkoły, historia dzieciństwa oraz historia średniowiecza.

PROF. D. BENNER: NA CZYM POLEGA KIEROWNICTWO ROZUMU WEDŁUG HERBARTA?

Odpowiadając na pytanie: Na czym polega kierownictwo rozumu według Herbarta, chciałbym podkreślić, że kierowanie wychowaniem przez rozum ujmuje on jako aktywność rozumu, który znajduje się dopiero *in statu fieri*. Podobnie jak dla Kanta, rozum jest dla Herbarta jeszcze nie w pełni gotowy. Dlatego właśnie Kant mógł napisać *Krytykę czystego rozumu*, czyli rozumu teoretycznego. Jeśli więc – jak chciał tego Kant – rozum ma w nas przejąć kierownictwo, należy najpierw postawić pytanie: jak się to dzieje, że rozum czy rozumność może w człowieku obejmować stopniowo kierownictwo.

W odniesieniu do tej kwestii Herbart proponuje wyróżnić, we wspomnianej już przeze mnie, trzeciej formie działania pedagogicznego – doradzaniu (*Beraten*) – następującą sekwencję czynności. Jeżeli staramy się, aby rozumność kierowała nami w naszym własnym działaniu, to musimy się najpierw wyzwolić od naszych motywów. Jednak nie w tym sensie, że mielibyśmy nasze motywy zepchnąć do podświadomości, lecz powinniśmy stać się zdolni do ich zatrzymania (*anhalten*) i oceny (*beurteilen*). Ażeby człowiek był w stanie to zrobić, nie może posiadać tylko jednego motywu, lecz wiele. Np. kto chce być tylko bogaty lub tylko piękny, ten nie jest w stanie zatrzymać swojego motywu. Stąd Herbart mówi, że człowiek musi móc wiele chcieć (*muss vieles wollen können*), musi interesować się wieloma sprawami.

Następnie Herbart pisze o tym, co dotyczy motywów, jakie kierują nami w spotkaniu z innymi ludźmi. Odnośnie tej kwestii trzeba rozróżnić między trzema układami motywów. Wymienię jednak tylko dwa. A mianowicie: motywy wobec kogoś obcego i motywy wobec kogoś znajomego.

Według Herbarta wobec obcych powinniśmy okazywać życzliwość (*Wohll wollen*). Oczywiście nie ma on na myśli tego, że należy być bardziej życzliwym wobec obcych, niż własnej rodziny. W stosunku do człowieka nieznanego, ponieważ jest on jeszcze obcy, należy odnosić się życzliwie. Np. jeśli jakiś Polak spotyka Niemca, weźmy choćby niejakiego Bennera, to myśli się początkowo mnie więcej tak: Benner jest Niemcem, a więc uważaj, to agresor. Herbart w tej sytuacji wskazuje na coś zupełnie innego: Nie znam go jeszcze w ogóle, dlatego chcę wyjść mu naprzeciw z życzliwością.

Jeżeli zdołamy skłonić samych siebie do tego, aby z życzliwością odnosić się do obcych, to będziemy również w stanie – gdy już ich poznamy – rozsądnie z nimi postępować. Można się przy tym rozsądnie spierać. Ponieważ rozum nie jest jeszcze gotowy, należy podjąć poszukiwanie reguły, która rozstrzygnie spór. W tym momencie Herbart wskazuje na cały szereg „stopni”: wolność wewnętrzną, wielostronność, życzliwość i wreszcie spór o rozumność. Reguły, które za pomocą tych „stopni” uzgadniamy, są w ostatecznym rozrachunku produktem

rozumu i jednocześnie formują go w nas. Syntezę tego procesu odnajdujemy w czynnościach doradczych jako trzeciej formie działania pedagogicznego.

Tłum. Dariusz Stępkowski SDB

PROF. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA⁴: *INSTYTUCJONALIZACJA PEDAGOGIKI JAKO DYSCYPLINY NAUKOWEJ*

Powrót do Herbarta z okazji dwusetnej rocznicy wydania jego *Pedagogiki ogólnej* można umieścić w obszarze działań zmierzających do poszukiwania i kreowania klasyków pedagogiki. Prof. Dietrich Benner w dyskusji zwrócił uwagę na to, że klasycy nie służą tylko temu, aby z ich tekstów wydobywać pewne pomysły i wykorzystywać je do rozwiązywania aktualnych problemów *praxis*, wyrażających potrzeby jednostkowe lub potrzeby zbiorowości. Rozwijając tę myśl, chciałabym szerzej zastanowić się nad efektami kreowania klasyków pedagogicznego myślenia o edukacji w pedagogice polskiej.

Brak monografii i podręczników ukazujących historię polskiej pedagogiki XX wieku w kontekście pedagogiki niemieckiej i/lub pedagogiki europejskiej można traktować jako wskaźnik braku zainteresowania pedagogów kreowaniem klasyków pedagogiki. Tej luki nie wypełniają podręczniki historii wychowania, zajmujące się historią obiektu badań pedagogicznych i zmiennością relacji pomiędzy różnymi formami myślenia o edukacji (potocznym, filozoficznym, teologicznym). Porównując ten stan z innymi naukami, trzeba zauważyć, że przedstawiciele innych nauk humanistycznych wykazują znacznie większą troskę o rekonstrukcję ewolucji tożsamości naukowego wytwarzania wiedzy i przedstawienia jej w formie narracyjnej, będącej na ogół autorską interpretacją ciągłości i zmiany w wytwarzaniu wiedzy naukowej lub rejestracją tego, co Thomas Kuhn określał mianem „rewolucji naukowych”.

Przynależność pedagogiki do nauk humanistycznych pozwala wykorzystać dorobek innych dyscyplin naukowych, aby uzasadnić z jednej strony potrzebę kreowania klasyków pedagogiki, a z drugiej strony wzmocnić przesłanie skierowane do uczestników tego spotkania, aby sięgali do klasyków nie tylko z intencją bezpośredniego wykorzystania ich pomysłów do rozwiązywania aktualnych problemów praktycznych.

Pedagogikę z innymi naukami humanistycznymi łączy to, że problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje dotyczące przedmiotu jej badań (społecznej prak-

⁴ Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownik Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na rozpoznawaniu pola myślowego i praktyki pedagogiki – pedagogii w Polsce na przełomie XX i XXI w. Autorka wielu książek, m.in.: *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*; red. naukowy: *Pedagogika ogólna – tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania* i in.

tyki edukacyjnej) są niezmiennie i dotyczą takich kwestii jak: nadawanie sensu ludzkiego życia, akceptacja możliwości manipulowania innymi ludźmi i światem jako całością, granice poznania (szanse i ograniczenia), akceptowane zasady, reguły, procedury wytwarzania wiedzy naukowej i inne. Zmienia się natomiast kontekst kulturowy, w którym aktualne paradygmaty wytwarzania wiedzy naukowej w naukach humanistycznych i poszczególnych dyscyplinach naukowych znajdują uzasadnienie w postaci przyjmowanych założeń.

Nauki humanistyczne kreują swoich klasyków głównie po to, aby pokazać procesy i warunki pojawiania się i zanikania pewnych idei, poglądów (światopoglądów), koncepcji, paradygmatów, teorii. Są to problemy szeroko rozumianej recepcji, które mogą dostarczać praktykom wiedzy o szczególnych warunkach dominacji i marginalizacji, uznania i odrzucenia określonych pedagogii.

Klasyki są szczególnie potrzebni naukom humanistycznym w warunkach „kryzysu”, czyli zmiany o charakterze paradygmatycznym, a z taką mamy aktualnie do czynienia. Wtedy klasyki dostarczają nam pewnych punktów oparcia, kryteriów oceny tego, co aktualnie wydaje się mało zrozumiałe. Warto też jeszcze wspomnieć o roli klasyków w budowaniu tożsamości profesjonalnej, solidarności wspólnotowej, zakorzeniania w tradycji, a nawet budowania poczucia „szlachectwa” poprzez odwoływanie się do wielkich postaci z przeszłości.

Wiele przemawia więc za tym, aby pedagodzy zatroszczyli się o kreowanie klasyków swojej dyscypliny naukowej. Z całą pewnością podjęcie po dwustu latach próby nowego odczytania koncepcji pedagogiki Herbart'a oraz krytycznej oceny recepcji jego doktryny nauczania wychowującego jest działaniem dobrze wpisującym się w kreowanie klasyków pedagogiki. Umożliwia też odbiorcom pełniejsze korzystanie z dorobku intelektualnego tego klasyka pedagogiki europejskiej. Wielu innych pedagogów czeka na podobne zainteresowanie.

DR LIDIA MARSZAŁEK⁵: *PEDAGOGIKA HERBARTOWSKA A WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA*

W moim wystąpieniu chciałabym wskazać na związek między koncepcją pedagogiczną Herbart'a a współczesną pedagogiką przedszkolną. Na pewno niemałym zaskoczeniem może być to, że opracowana w XIX w. przez Jana Fryderyka Herbart'a idea nauczania wychowującego jest tak bliska współczesnej pedagogice przedszkolnej. Zamierzam wskazać na kilka podobieństw.

Na pewno wiemy, że w koncepcji edukacyjnej Herbart'a centralne miejsce zajmuje idea nauczania wychowującego. Czego ona dotyczy? Tego mianowicie, że wychowanie i nauczanie są wprawdzie dwoma oddzielnymi procesami, nie-

⁵ Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki im. św. Jana Bosko w Warszawie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na: pedagogice specjalnej, a w szczególności na psychospołecznym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością oraz na pedagogice przedszkolnej.

mniej jednak muszą być realizowane jednocześnie. Mało tego, nauczanie ma służyć wychowaniu. Nie jest możliwe wychowanie człowieka bez jego nauczania. Nauczanie jest więc pewnego rodzaju narzędziem wychowania, jest mu podporządkowane. Herbart w swoich pracach pisał wprost: „Wychowanie jest możliwe tylko i wyłącznie jako ćwiczenie umysłu, tzn. na podstawie adekwatnego nauczania”. Zdanie to jest potwierdzeniem, iż nauczanie nie polega na przekazywaniu wiedzy i kształceniu umiejętności, ale przede wszystkim winno zmierzać do umacniania charakteru.

W pedagogice przedherbartowskiej rzadko wiązano nauczanie z wychowaniem. Były to niejako dwa odrębne procesy, realizowane niezależnie od siebie. Ta cecha ówczesnej pedagogiki może posłużyć do dokonania pewnego spostrzeżenia w związku z nie tak odległymi czasami, kiedy to również polska szkoła funkcjonowała na zasadzie rozdzielenia nauczania i wychowania. Zgodnie z tym, oddzielnie realizowane było nauczanie, a oddzielnie „się wychowywało”. Wychowanie ujęte było w inne ramy organizacyjne niż proces nauczania. Nauczano dzieci w trakcie godzin lekcyjnych, „wychowywano” podczas godziny wychowawczej, akademii czy akcji społecznych. Ten model szkoły nie sprostał wyzwaniom współczesności, aktualnie poszukuje się dróg odbudowania wychowawczej funkcji szkoły.

Jako przyczynek do dalszej dyskusji można by było postawić pytanie: czy powrót do idei nauczania wychowującego w pedagogice nie byłby czymś o wiele słuszniejszym, niż poszukiwanie nowych i niesprawdzonych pomysłów na współczesne deficyty wychowawcze szkoły? Studiując prace Herbart, znajdujemy w zasadzie gotową koncepcję, przy czym oczywiście nie można zakładać, że jest to koncepcja idealna i opracowana dla naszej współczesnej rzeczywistości oświatowej. Ma ona bardzo wiele słabych punktów. Natomiast generalne założenie, że nauczanie ma służyć wychowaniu i że szkoła ma być instytucją nie tylko nauczającą, ale też wychowującą, jest ze wszech miar słuszne. Czy nie zgodzimy się z tym, że Herbart dwieście lat temu sformułował prostą prawdę, do której dziś powinniśmy powrócić?

Odnosnie wskazanego przeze mnie na wstępie związku między pedagogiką herbartowską a pedagogiką przedszkolną, chciałabym zasygnalizować istnienie między nimi ścisłej zależności. Znaczący przedmiot wiedzą, że pedagogika przedszkolna, od początku swojego istnienia jako nauka, uznawała, podobnie jak Herbart, że nauczanie opiera się na naturalnej ciekawości dziecka, że podstawą wiedzy wytwarzanej przez dziecko jest jego bezpośrednie doświadczenie. Herbart podkreślał znaczenie uwagi mimowolnej, czyli tej, która powstaje samorzutnie na podstawie zainteresowania; twierdził, że jest to najlepszy rodzaj uwagi, jaki można wywołać w trakcie nauczania dziecka, ponieważ świadczy ona o zainteresowaniu przedmiotem nauczania i inspiruje do dalszego i głębszego poznania. W pedagogice przedszkolnej istnieje również nieustannie nastawienie na wzbudzanie u dziecka zainteresowania, na pobudzanie go do działania, do tego, aby

było ono zainteresowane tym, czym się zajmuje. Pedagogika przedszkolna zakłada również, że rozbudzenie samoczynnego zainteresowania aktywizuje samorzutne działania zabawowe dziecka, które są podstawą intensywnego uczenia się. Tak więc zabawa dziecka jest wyrazem jego bardzo intensywnego zainteresowania otaczającym światem, podstawą aktywności, służącej jego poznawaniu. Ponadto pedagogika przedszkolna podkreśla, iż wychowanie i nauczanie to jeden zintegrowany proces – we wszystkich sytuacjach wychowawczych, w jakich uczestniczy dziecko w przedszkolu, występują zarówno treści kształcące, jak i wychowujące, powiązane w jeden system pracy z dzieckiem. Jest to zatem myśl niemalże tożsama z koncepcją Herbarta.

Oczywiście daleka jestem od tezy, że idea nauczania wychowującego jest całkowicie zgodna z pedagogiką przedszkolną, niemniej stanowi ważną jej część, a inspiracje z niej płynące były dla mnie, jako dla kogoś, kto zajmuje się pedagogiką przedszkolną, pewnego rodzaju zaskoczeniem.

Dodatkową inspiracją, która skłoniła mnie do zabrania głosu w tej dyskusji, było pytanie, jakie pojawiło się na prowadzonych przeze mnie zajęciach z historii wychowania: czy pedagogika Herbartowska ma prawo istnieć w dzisiejszym systemie edukacji? Szczerze mówiąc, większość studentów dowodziła, że absolutnie nie, że koncepcja Herbarta nie znajdzie powiązania z aktualną rzeczywistością oświatową. Osoby biorące udział w dyskusji były przekonane, że na powrót do herbartowskiej idei nie zgodzą się ani uczniowie w szkole, ani nauczyciele, ani też rodzice. Gdy jednak następne zajęcia poświęciliśmy próbie wskazania inspiracji Herbartowskich we współczesnej pedagogice i rzeczywistości oświatowej, okazało się, że pedagogika ta nie tylko może funkcjonować, ale cały czas funkcjonuje. Zastanowił mnie przy tym wniosek, jaki wysnuli wówczas studenci. Pozwolę sobie go tu przedstawić na zakończenie. A mianowicie, odejście od pedagogiki herbartowskiej i jego koncepcji nauczania wychowującego, czyli szkoły zarówno uczącej, jak i wychowującej, pojawia się często w dyskusji społecznej jako przyczyna upadku autorytetu szkoły, wszystkich niekorzystnych zjawisk i problemów wychowawczych we współczesności, w której szkoła przestała wychowywać i stała się instytucją tylko i wyłącznie nauczającą, a to nauczanie służy głównie gromadzeniu i powiększaniu zasobów wiedzy uczniów, nie służąc ich wychowaniu.

PROF. W. P. ZACZYŃSKI: *W SPRAWIE NAUCZANIA WYCHOWUJĄCEGO ORAZ TZW. UWAGI DOWOLNEJ*

Aby nauczanie było wychowujące, musi zaistnieć pozytywna emocjonalna więź między uczniem-wychowankiem a nauczycielem-wychowawcą. Żeby ta więź zaś była, to trzeba założyć, że nauczyciel zasługuje w pełni na zaufanie wszystkich, którym na sercu leży troska o dobro wychowanka. W minionym

okresie nauczanie wychowujące przestało być rzeczywistością szkolną z bardzo prostego powodu. Otóż, były dwie rzeczywistości: domu rodzinnego i szkoły. Gdy skrytykowałem pewnego razu domowe wypracowanie mojej chrześniaczki, to ona odpowiedziała mi prosto: „Wujku, nie dla ciebie pisałam, do szkoły”. Wobec tego brak wzajemny zaufania, także między nauczycielami, nie przeszkadzał, że ta więź istniała (w szkole dochodziło często do cichego, podziemnego porozumienia). I proszę zauważyć, że w okresie minionym ukazała się praktycznie tylko jedna książka pod tym tytułem, wielce zastanawiające! Prof. Konstanty Lech napisał książkę o nauczaniu wychowującym, przez które nie rozumiał nic innego, jak respektowanie jego koncepcji nauczania przez więź z praktyką. Nie miało więc nic wspólnego z tym, co należałoby rozumieć przez pojęcie nauczania wychowującego w duchu Herbartowskim. A przy tym możemy mieć kłopoty ze sposobem rozumienia hasła wywoławczego. Bo słuszna była ta uwaga, że nauczanie odbywało się na lekcjach (przedmiotowych), a wychowanie na odrębnej lekcji, a te uczniowie sami nazywali „godziną mowy-trawy”. Tymczasem wychowanie dokonuje się – oczywiście mowa tu o konkretnej sytuacji dydaktycznej (poznawczej) – inaczej. W tej sytuacji, w której znajduje się uczeń, nie ma odrębnego oddziaływania wychowawczego, tylko działamy integralnie na osobę ucznia, starając się ogarnąć nie tylko jego umysł, ale i serce.

Nie wygłaszając kolejnego referatu, chciałbym powiedzieć tylko o jeszcze jednej rzeczy. O wartości uwagi dowolnej i uwagi mimowolnej. Otóż, Herbart ma rację, mówiąc o wysokiej cenie uwagi mimowolnej. Ale ta ma wartość wtedy, kiedy wychowanie jest wychowaniem indywidualnym (jednostkowym). Bo przecież zainteresowania są nie tylko zmienne, ale i zróżnicowane osobniczo. Jeżeli chcemy zaś w gromadce powierzonych nam dzieci uzyskać efekt mniej więcej zbliżony, to akcent kłaść trzeba na uwagę dowolną, której wykształcenie jest warunkiem dobrej naszej egzystencji i orientacji w rzeczywistości nas otaczającej. Książka prof. Stefana Szumana *O uwadze* – polecam tę książeczkę. Stara, cieniutka, nie wiem, czy jeszcze do zdobycia, niewiele czasu się przy jej lekturze traci, ale znakomicie jest tam zilustrowana rzeczywistość lekcji w izbie szkolnej i różne zachowania uczniów, którzy mają skupioną uwagę dowolną i którzy tę uwagę dowolną stracili.

My mamy do czynienia oczywiście z nauczaniem masowym i nauczyciel tedy jest skazany na organizowanie uwagi dowolnej. Różne są sposoby jej pozyskiwania. Grobem zaś, albo inaczej źródłem naszego niepowodzenia nauczycielskiego jest co? Nadmierna liczba uczniów w klasie, której towarzyszy dezorganizacja zainteresowań i rozchwianie uwagi dowolnej.

I na zakończenie, bo chciałoby się powiedzieć jeszcze, że pajdocentryzm to (już) stara rzecz, odrodzona teraz w nowej postaci. To pomnę. Chciałbym jednak powiedzieć jedną bardzo prostą rzecz. W latach 70-tych – nie pomnę dokładnie kiedy – Komunistyczna Partia Francji w okresie przedwyborczym sformułowała hasło, zgodnie z którym klasa albo gromada uczniów w izbie lekcyjnej, przekra-

czająca liczbę 25 osób, przekształca się z jednostek zorganizowanych w tłum, gdzie przestaje działać prawo psychologii różnicowej, a zaczyna działać prawo psychologii tłumu i nauczyciel z „inżyniera dusz” musi się przekształcić w przywódcę zbliżonego do agitatora politycznego. I to jest grób wychowania. Czyli krótko mówiąc, chcąc zrealizować praktycznie czy pragmatycznie ideę wychowania nauczającego, trzeba by dążyć do zmniejszenia liczby uczniów w klasie oraz dzieci w grupach wychowawczych w przedszkolach. Jednak w tej naszej rzeczywistości jaki mamy wybór? Dyrektor nie może uruchomić klasy w szkole publicznej, jeżeli nie nabiera tej wymaganej trzydziestki.

D. STĘPKOWSKI SDB: *SŁOWO NA ZAKOŃCZENIE*

Zamykając tę dyskusję i jednocześnie całą naszą konferencję, wypada podziękować, po pierwsze, referentom za przygotowanie wystąpień, przybycie i ich przedstawienie, po drugie, uczestnikom za okazane zainteresowanie i uwagę. Niewątpliwie znajdujemy się na początku długiej drogi, która – miejmy nadzieję – doprowadzi do odnowionego spojrzenia na Johanna F. Herbarta, tego – jak napisał kiedyś Paul Natorp – „najlepszego filozofa wśród pedagogów i – co może jeszcze ważniejsze – najlepszego pedagoga wśród filozofów”.

INSPIRATIONEN AUS DER HERBARTS FORSCHUNG FÜR DIE PÄDAGOGIK VON HEUTE (BEITRÄGE DER TEILNEHMER EINER PODIUMSDISKUSION)

Zusammenfassung

Anlässlich des zweihundertsten Jahrestages der Ersterscheinung der Allgemeinen Pädagogik von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fand am 16.11.2006 im Institut für Pädagogik der Kardinal-Stefan-Wyszynski-Universität in Warschau eine Fachkonferenz statt, an der zahlreiche Wissenschaftler aus Polen und Gäste aus Deutschland teilnahmen. Zum Abschluß der eintägigen Tagung wurde eine Podiumsdiskussion veranstaltet, die zum Ziel hatte, die Geschichte und den heutigen Standpunkt der Herbartsforschung in Polen zu billanzieren, sowie die Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen. Am Gespräch beteiligten sich sowohl die Referenten, wie auch die Teilnehmer der Konferenz: Prof. D. Benner (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof. T. Hejnicka-Bezwinska (Kasimir-der-Große-Universität in Torun), Prof. W. P. Zaczynski und Dr. A. Fijalkowski (Warschauer Universität), Dr. L. Marszalek und Dr. Dariusz Stepkowski SDB (Kardinal-Stefan-Wyszynski-Universität in Warschau). In diesem Artikel wurden ihre Beiträge wiedergegeben.

Słowa kluczowe: J. F. Herbart, herbartyzm, nauczanie wychowujące, rządzenie dziećmi, dydaktyka, filozofia wychowania