

## CIEMNA STRONA PEDAGOGIKI<sup>1</sup>

Po lekturze ostatniego traktatu psychologicznego<sup>2</sup> nie trzeba już chyba przypominać, którą stronę pedagogiki nazywa się ciemną. Niemniej jednak pozostaje jeszcze daleka droga od wstępnego badania siły wrażenia zmysłowego, ujętej jako funkcji jego trwania do pełnej teorii kształcenia charakteru. Mnóstwo tu nierozstrzygalnych kwestii.

Aby nawiązać do poprzednich badań, zastanówmy się najpierw, jakie znaczenie mogą mieć one dla pedagogiki. Niewielkie – dostarczają bowiem tylko odrobiny informacji z dziedziny teorii uwagi, która jest wyłącznie częścią pedagogiki psychologicznej. Dlatego też trzeba raz jeszcze przyrzeć się wynikom obserwacji i porównać je z ogólną wiedzą pedagogiczną.

Wychowawca musi nieustannie skupiać uwagę swojego wychowanka. Szczególnie szkodliwe jest w tej sytuacji stosowanie pewnych środków (np. nagród) wymyślonych, aby ułatwić zapamiętywanie, które mimo wszystko pozostaje niedokładne. O wiele korzystniej jest angażować wychowanka w program zajęć bez stosowania tych zabiegów.

Uważam, że gdy kieruje się czymś zapamiętywaniem, a właściwie kształtuje się uwagę w podmiocie, można odczuć, że wola jednostek w różnym stopniu jest skłonna do panowania nad koncentracją.

Poprzednie badania dowiodły, w jaki sposób razem wzięte: siła wrażenia zmysłowego, świeża wrażliwość, stopień przeciwieństwa danych przedstawień oraz pobudzenie umysłu mniej lub bardziej zaabsorbowanego określają to, co jest pasywne w uwadze\*. Na tej tylko podstawie nie można wprawdzie zrozumieć, na czym polega aktywność ducha wykształconego, który potrafi kierować swoim zapamiętywaniem, ale na pewno można

---

\* A dokładniej to, w czym wydajemy się sobie pasywni, ponieważ dusza właściwie nigdy taka nie jest.

stwierdzić, na czym powinna oprzeć się interwencja wychowawcy, aby odnieść oczekiwany skutek. Sztuka celowego zapamiętywania polega bowiem na właściwym sterowaniu wrażliwością fizjologiczną, odnajdywaniu silniejszego wrażenia zmysłowego, a przede wszystkim tłumieniu niepokoju i budowaniu obrazów, które w jak najmniejszym stopniu będą się przeciwstawiały postrzeganiu. Ono bowiem jest tym, co ma zostać utrwalone.

To wszystko przypomina o tym, czego jeszcze nie ma w dotychczasowych badaniach teorii uwagi, a co należy zlecić uwadze wychowawcy jako jedno z jego najważniejszych zadań. Od samego początku zapamiętywanie przywołuje starsze przedstawienia, które są po części identyczne względem tego, co zostało właśnie spostrzeżone, a po części przeciwstawne. To, *które* z nich i z *jaką siłą* będzie przywoływane, zależy od dotychczasowego stanu umysłu oraz zdobytego wykształcenia. Wychowawca, który żąda uwagi bez należytego przygotowania wychowanków, gra na instrumencie bez strun.

Głównym przedmiotem moich starań w licznych pismach pedagogicznych było przedstawienie misji nauczania od początku do końca, z jak największą korzyścią, tak aby to, co poprzedzające tworzyło w wychowanku predyspozycję do tego, co nastąpi. To, co w *Pedagogice ogólnej* powiedziałem o potrzebie następowania po sobie zgłębiania i zastanawiania się jako ciągłym oraz koniecznym procesie duchowego oddychania<sup>3</sup>, można by odnieść do powyższego traktatu w następujący sposób: jeżeli pewne spostrzeżenia spowodowały hamowanie, to, zanim pójdzie się dalej, trzeba najpierw ten efekt zmniejszyć. Jest to *prawo odpowiedniej interpunkcji* w nauczaniu. Nie ukazuje ono co prawda całego znaczenia powyższych badań, gdyż zastanawianie się nie jest zwykłym zmniejszaniem hamowania, lecz stapianiem tego, co wcześniej rozproszona świadomość uznała za pojedyncze. Zarówno przedmiot tej refleksji, jak i cały zbiór odpowiednich zagadnień nie został jeszcze dostatecznie opracowany. Podjęcie trudu badań w tym zakresie doprowadziłoby do zdefiniowania pojęć zapamiętywania i oczekiwania. To, co spostrzegane, osiąga wtedy pełną klarowność, gdy ustosunkuje się względem oczekiwań,

które są dane lub dają się na nowo wzbudzić. Na razie powyższe badanie dostarcza tylko praktycznego wyjaśnienia odnośnie do *prawa stosownego urozmaicenia* toku prowadzenia lekcji. Kto chciałby zastanowić się nad tym, czego najbardziej się oczekuje, ten najczęściej niepotrzebnie się trzyma, ponieważ poza obrazami własnej świadomości nie może niczego więcej zyskać. Kto natomiast przedstawia jakąś nową, zupełnie obcą rzecz, ten musi liczyć się z jakimś silnym oporem wobec tego zjawiska, czyli z już wspomnianą siłą hamowania.

Jednak nie tylko pojedyncze badanie matematyczno-psychologiczne, lecz także wgląd w możliwość przeprowadzenia takich doświadczeń, dostarczają pedagogowi wskazówek, które ochronią go przed popełnieniem błędu<sup>4</sup>.

W takich badaniach nie należy liczyć na aprobatę tych, którzy są zwolennikami popularnej nauki o wolności transcendentalnej. Ten sposób myślenia wymaga pewnej niekonsekwencji wynikającej stąd, że inteligibilny czyn wolności nie może podlegać jakimkolwiek uwarunkowaniom czasowym. Jednak po przyjęciu tego założenia wychowanie okazuje się całkowicie niezrozumiałe, gdyż pominięty zostaje jego początek w czasie, ciąg dalszy, a także odniesienie przyczynowo-skutkowe między wychowawcą a wychowankiem. Pedagogika jest zatem związana z filozofią inną niż Kantowska, Fichteńska czy Schellingiańska lub Leibnizowska, gdyż w wypadku przyjęcia za pewnik harmonii przedustawnej nie pozostaje wychowawcy i wychowankowi nic innego, jak tylko komunikowanie się za pośrednictwem Boskości.

Z drugiej strony, idea psychologii matematycznej pozwala przyjąć nie tylko tezę, że można wpływać na wychowanka, lecz także takie twierdzenie, że określonym oddziaływaniom odpowiadają określone skutki. W ten sposób kiedyś będzie można dotrzeć do wiedzy uprzedniej na temat owych rezultatów... W tym miejscu chodzi jeszcze o usunięcie błędu, który popełniają praktyczni wychowawcy niezorientowani w idei wolności transcendentalnej. Mam na myśli wyobrażenie, zgodnie z którym tzw. ludzkie uzdolnienia tworzą jakąś *organiczną* całość rozwijającą się według swoich wewnętrznych praw. Z jednej strony domaga się dla niej wsparcia, z drugiej natomiast nie można jej

zmusić do żadnego innego rozwoju oprócz tego, który jest jej pierwotnym i własnym. To wyobrażenie przekazują doświadczenia, przez które niektórzy wychowankowie stają się zupełnie kimś innym niż chcieliby ich wychowawcy i nauczyciele. Jednak nie dowodzą one niczego ponad to, że wychowawcy po prostu zniechęcili do swojego programu wychowania zamiast do niego zachęcić.

Nawiasem mówiąc, każdy zbiór myśli i uczuć dzięki temu, że częściowo się rozwija, a częściowo jest wewnętrznie zharmonizowany przez to, co zostało już scalone, jest podobny do organizmu, który odrzuca to, co mu nie odpowiada i asymiluje to, co uważa za przydatne. Ponieważ ludzka dusza nie jest organiczna ani różnorodna, dlatego wychowawcy pozostaje możliwość swobodnego działania. Wychowanek sam we wczesnej młodości tworzy w sobie większą część zarodka. Jest to następstwo rozwoju organicznego.

Tak oto mamy przed sobą pogląd, który leży u podstaw idei psychologii matematycznej powiązanej z pedagogiką. Jednak możliwość wychowania powinna być rozumiana teoretycznie nie kiedyś dopiero w przyszłości, lecz już teraz. Jest to myśl bezsensowna dla kogoś, kto widzi, że zadanie psychologii matematycznej jest jeszcze w znacznej mierze nierozwiązane.

Niedawno pewien człowiek wyznał publicznie, że posiada wgląd teoretyczny w możliwość wychowania. Jaką filozofię posiada ów człowiek? Ta wiedza nie wynika z inspiracji Leibnizem, Kantem, ani Fichtem czy Schellingiem. Nie jest to również moja filozofia, jako że ów człowiek przedstawił bardzo wyczerpujący opis tego, co można wywnioskować z mojej pedagogiki ogólnej, jeśli przystąpi się do jej oceny bez znajomości mojej filozofii\*.

---

\* Por. recenzja w „Jenaische Allgemeine Literaturzeitung”, październik 1811, nr 234 <sup>(1)</sup> (wyjaśnienia oznaczone cyframi arabskimi w nawiasach pochodzą od tłumacza – dop. tłum.). Tenże człowiek z pewnością *uczył się* logiki, gdyż potrafi zapytać o definicję i zasadę, według której dokonano podziału. Jednak jak bardzo osobiście szanuję każdą definicję rzeczową – wynik dedukcji jakiegoś pojęcia ze źródła poznawczego – oraz każde odniesienie do zasady, którą na właściwym miejscu można uznać za konieczną, tak bardzo nienawidzę – przynajmniej w książkach, które zostały napisane z myślą o praktyce, a więc z wyraźną rezygnacją ze ścisłej naukowości – niepotrzebnego i niszczącego wszystko logicznego bogactwa

Przedstawię teraz kilka uwag na temat *jasnej* stronie pedagogiki, aby jeszcze wyraźniej wypowiedzieć, jak bardzo aż do dzisiejszego dnia uważam tę naukę za właściwą. W

---

definicji nominalnych oraz dowolności w dobieraniu sobie zasad podziału. Na tej podstawie wydaje się, że ów człowiek słabo rozpoznał zarówno formę mojej pedagogiki polegającą na ustanowieniu i powiązaniu wielu ciągów pojęć, które są związane ze sobą jak czynniki jednego i tego samego produktu, jak i zasadę rozróżnienia między rządzeniem dziećmi a kierownictwem. Jest ona jako operacja na *pojęciach* nie tylko łatwa, lecz także konieczna, przy czym *praktyka* nie ulega w niej żadnemu podziałowi. Jednak, aby otrzymać wyjaśnienie odnośnie do niejasności pojawiających w moich pismach, ta niefortunna recenzja byłaby środkiem równie nieprzydatnym, co nieskutecznym. A już zupełnie nie nadaje się ona do tego w odniesieniu do owej książki, którą napisałem przed ponad sześcioma laty<sup>(2)</sup> i mimo że ta pozycja nie odwoływała się do sedna moich studiów, teraz stała się obiektem ataków ze względu na powierzony mi urząd<sup>(3)</sup>. Tekst ten mogą pogrzebać jego braki, a w szczególności: niejednorodny styl, zbyt skrótowe uwagi dotyczące niektórych ważnych punktów oraz konsekwencji z tego wynikających, chyba że zdobędzie on lepszą ochronę niż ta, którą mógł jej do tej pory zagwarantować piszący te słowa. Ci, którzy rozumnie i poważnie próbowali postępować według moich rad mogą powiedzieć, jak bardzo różni się rządzenie dziećmi od kierownictwa trwałego, określającego, regulującego i wspierającego niezależnie od tego, czy rezultaty wpływające z mojej praktyki potwierdzają to czy nie. Jest sporo takich, którzy mogliby zabrać głos w tej sprawie. Jednym z nich jest pan *Griepenkerl* z Hofwyl<sup>(4)</sup>, co do którego mam nadzieję, że udoskonali i rozwinię moje poglądy pedagogiczne. Inni także przekazali mi wyrazy swojej sympatii. W tym miejscu chciałbym bardzo serdecznie im za to podziękować.

<sup>(1)</sup> Chodzi o recenzję *Pedagogiki ogólnej* autorstwa Reinholda Bernharda Jachmanna (1767-1843), która ukazała się w 1811 roku w „*Jenaische Allgemeine Literaturzeitung*”. Jej autor był uczniem Kanta i jego pierwszym biografem. W latach 1794-1801 pełnił obowiązki kaznodziei i rektora szkoły w Malborku. W 1801 roku został dyrektorem instytutu wychowawczego w Jenkau koło Gdańska. W 1814 roku został mianowany radcą szkolnym w Głębiniu, skąd w 1816 roku przeniósł się do Gdańska, a następnie do Królewca. Jachmann czuł się osobiście dotknięty tym, że kurator uniwersytetu w Królewcu, Hans J. von Auerswald (1757-1833), powierzył Herbartowi, a nie jemu zadanie opracowania spuścizny po profesorze prawa, Christianie J. Krausie (1753-1807). Na zjadliwą krytykę Jachmanna Herbart odpowiedział najpierw krótką repliką, a następnie znacznie obszerniejszą pracą – *Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit* (Mój spór z modą filozoficzną tych czasów) z 1814 roku.

<sup>(2)</sup> Aluzja do *Pedagogiki ogólnej wyprowadzonej z celu wychowania*, która ukazała się w 1806 roku.

<sup>(3)</sup> W 1809 roku Herbart został profesorem filozofii i pedagogiki na uniwersytecie w Królewcu. Objął zaszczytny urząd drugiego następcy Kanta po Wilhelmie T. Krugu.

<sup>(4)</sup> Friedrich Griepenkerl (1782-1849). W latach 1808-1816 pracował on jako wychowawca w Hofwyl koło Bern (Szwajcaria) w Instytucie Fellenberga, który był prowadzony zgodnie z popularną wówczas metodą Pestalozziego. Do niego są adresowane *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*.

ósmym rozdziale drugiej księgi *Ogólnej filozofii praktycznej* podałem miejsce w nauce odpowiednie dla pedagogiki z zachowaną zasadą podrzędności i nadrzędności<sup>5</sup>.

Na pojęciu *cnoty* koncentruje się cała teoria idei. Zostają w nim zestawione zadania kształcenia człowieka i życia obywatelskiego. Od strony kształcenia wychowanie jest wspaniałą częścią i jeśli tylko nauka na ten temat dokładnie zastosuje się do przepisów filozofii praktycznej, wszystkie cele pedagogiczne powinny zostać określone.

Nawet gdy pedagogika z powodu swej popularności nie będzie chciała dostosować się do filozofii praktycznej, będzie musiała znać dokładnie cel, ku któremu zmierza. Choć moja książka o pedagogice ogólnej ukazała się wcześniej niż ta o filozofii praktycznej, to jednak obie nawiązują o siebie. Tekst o pedagogice powstał wcześniej, ponieważ chciałem dać cierpliwemu czytelnikowi *tekst skłaniający do zastanowienia*, który zachęca do realizacji swoich postulatów i jest uporządkowany oraz zrozumiały. Aby jednak od razu nie doszło do błędnego przypuszczenia, jakoby książka ta mogła być rozumiana całkowicie sama z siebie, celowo potraktowano wyjaśnienie *głównego jej pojęcia* tak krótko i aforystycznie, ażeby każdemu ów brak rzucił się w oczy.

Innym osobom, a w szczególności panu kanclerzowi Niemeyerowi<sup>6</sup> należy się podziękowanie za to, że w wyczerpujący sposób przedstawił to, co w pedagogice jest ogólnie zrozumiałe i godne przemyślenia. U podstaw jego dzieła leżą jasne pojęcia etyczne i psychologia empiryczna nie tylko szkolna, lecz także czerpiąca z życia. Jeśliby połączyć taką empirię i wiedzę poszerzoną przez celowe doświadczenie z wyraźnie określonymi pojęciami filozofii praktycznej, wówczas otrzymalibyśmy bez wątpienia najlepszą pedagogikę, która aż do teraz byłaby dziełem doskonałym i we wszystkich swych częściach jednorodnym. Miejmy nadzieję, że kiedyś uda się na jej czele postawić pojęcie cnoty i zapytać psychologię racjonalną o najlepsze środki prowadzące do jej urzeczywistnienia. Wtedy dopiero będziemy mogli chlubić się posiadaniem pedagogiki naprawdę naukowej.

---

<sup>1</sup> Tytuł oryginału: *Über die dunkle Seite der Pädagogik*. Przetłumaczono na podstawie: SW, t. 3, dz. cyt., s. 147-154. Niniejsza praca ukazała się najpierw w 1812 roku w czasopiśmie „Königsberger Archiv”.

<sup>2</sup> Herbart odwołuje się do *Badania psychologicznego na temat siły danego przedstawienia rozważanego jako funkcja jego trwania*, które ukazało się wraz z *Uwagami psychologicznymi na temat nauki o dźwiękach* w „Königsberger Archiv” w 1812 roku. Obie prace tworzyły spójną całość i stanowiły przygotowanie do opracowania „przyszłej psychologii”, którą zapowiedział już *Pedagogice ogólnej wywiedzionej w celu wychowania* w 1806 roku. Charakterystyczną cechą nowego ujęcia problemów psychologicznych miało być według Herbarta ich ścisłe powiązanie z metafizyką i matematyką. Realizacją tych zapowiedzi było dwutomowe dzieło *Psychologia jako nauka w nowy sposób ugruntowana na doświadczeniu, metafizyce i matematyce*, którą opublikował w 1824 i 1825 roku.

<sup>3</sup> W polskiej terminologii pedagogicznej nie przyjęły się niemieckie określenia: *Vertiefung* i *Besinnung* w tłumaczeniu Teodora Stery jako odpowiednio „skupienie” i „przytomność”. Rozpowszechniły się raczej w przekładzie Bogdana Nawroczyńskiego, który oddaje je odpowiednio jako „zglobianie” i „ogarnianie”. Wydaje się jednak, że dla niemieckiego *Besinnung* lepszym odpowiednikiem w języku polskim byłoby „zastanawianie”.

<sup>4</sup> Herbart uważał, że aby móc właściwie ocenić jego pedagogikę, konieczna jest znajomość zarówno jego psychologii, jak i filozofii praktycznej (etyki) oraz metafizyki.

<sup>5</sup> Nadrzędną nauką, o którą tu chodzi, jest filozofia praktyczna (etyka).

<sup>6</sup> August H. Niemeyer (1754-1828) – niemiecki teolog, pedagog, pisarz, współtwórca pruskiej reformy szkolnictwa na początku XIX wieku. Praca, do której nawiązuje tutaj Herbart, to wydane w 1796 roku *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Podstawowe zasady wychowania i nauczania).