

# LISTY PEDAGOGICZNE ALBO LISTY O ZASTOSOWANIU PSYCHOLOGII W PEDAGOGICE<sup>1</sup>

## LIST PIERWSZY

Zbyt długo, mój drogi Przyjacielu<sup>2</sup>, zwlekasz po zebraniu tak bogatego doświadczenia z opublikowaniem wyników Twoich pedagogicznych obserwacji. Zapomnij o ryzyku bycia niezrozumiałym. Spokojny ton wzbudzi zastanowienie i usunie przesady. W odniesieniu do zasad zgadzamy się ze sobą. Mam nadzieję, że Twoje doświadczenia będą podobne do moich. Dostarcz mi cennych dowodów praktycznych na to, co wyrażam za pomocą pojęć ogólnych.

Piszę te listy nie tylko, aby Cię upomnieć. Mam stary dług, a właściwie obietnicę daną wiele lat temu samemu sobie. Znasz moją *Pedagogikę ogólną*. Wiesz również, że książka ta pozostała niepełna, gdyż wprawdzie wyprowadziłem ją z celu wychowania, jednak brakuje w niej psychologii, której w tamtych czasach dopiero poszukiwałem<sup>3</sup>. Od tamtej pory wiele się zmieniło<sup>4</sup>. Jeśli nauka ta jeszcze wciąż istnieje, to nie po to, aby młodzi uczyli eksperymentów starych pedagogów<sup>5</sup>. W moim wieku lubi się wygodę, a pisanie do Ciebie listów takie właśnie jest. Wystarczy, aby psychologii dostarczyć koniecznych uzupełnień, a przy tym spłacić ów pedagogiczny dług.

System wyrażony w listach byłby prawie tak samo śmieszny jak przedstawiony w rymach. Mówienie o pedagogice bez aparatu naukowego *wydaje się* zbyt łatwe, abym miał coś podobnego Ci zaproponować. Im bardziej wychowanie powszednie, tym konieczniejsze jest zastanawianie się nad nim w określony sposób, aby nie pogubić się w

rozmaitych poglądach. Oczywiście, zupełnie inaczej miałyby się rzecz, gdyby moim zamiarem było przedstawienie metody i zachęcenie innych do jej stosowania. Wówczas jednak nie pisałbym do Ciebie listów.

Zacznijmy najpierw od omówienia pewnej abstrakcji, która służy wyłącznie wyjaśnieniu jednego pojęcia i nakreślenia kierunek dalszego badania.

Pedagogika przez pojęcie celów wychowawcy nawiązuje do filozofii praktycznej. Rozważając jednak środki i przeszkody w jego działaniu odnosi się do psychologii. Więcej na temat tego pierwszego rozróżnienia nie będziesz się chyba domagał. Zrozumiesz, co mam na myśli, jeśli poświęcisz temu choć trochę uwagi. Psychologiczny element pedagogiki jest jednak tak złożony, że dobrze nam zrobi, jeśli najpierw zajmiemy się tylko pojęciem ogólnym i poszukamy jego pierwotnych składników. Nie musimy obawiać się rezultatów naszej pracy.

Wyobraź sobie jakiegoś siwego dyplomatę. Jego kamienna twarz nie zdradza najmniejszej emocji w chwili powodzenia lub nieszczęścia. Dostrzega on, skąd przychodzi wiatr i zgodnie z nim obraca swoją chorągiewkę. Tak powinna wyglądać pedagogika psychologiczna. Uwzględnia to, że dorastający człowiek pod wpływem okoliczności może stać się taki lub inny. Potrafi określić przyczyny działania dobrego i złego wychowawcy. Zgodnie z jej wskazaniem jeden może stać się lepszy, drugi – gorszy. Tylko czy istnieje taka dyscyplina czy raczej trzeba byłoby jej sobie życzyć? Dzięki niej źli wychowawcy mogliby zweryfikować swoje postępowanie. Nam doradziłyby, jak osiągać szlachetne *cele*. Oczywiście całkowicie byśmy jej nie posiadali, podobnie jak nie ogarniamy całej filozofii historii, jak by tego chciała szkoła neospinozjańska, wyliczająca konieczne przekształcenia ducha świata w konkretnych wydarzeniach<sup>6</sup>. Zastanówmy się raczej, jaką formę nauki można by w niej wyodrębnić.

Gdziekolwiek dostrzegamy działanie na coś i doznawanie czegoś, widzimy, na co to drugie może pozwolić i co może stać się dzięki pierwszemu. Do bliższych określeń

dochodzi wówczas, gdy coś trzeciego połączy te dwa i przez to wyodrębni się rzeczywiste zdarzenie. Pewnie wiesz, co myślę o ukształcalności wychowanka<sup>7</sup>, o środkach wspierających kształcenie i instytucjach publicznego i prywatnego wychowania. Jest oczywiste, że w pedagogice psychologicznej należało by poddać gruntownemu rozważeniu różne sposoby kształcenia wychowanków, zarówno w odniesieniu do ich uzdolnień naturalnych, jak i do sprawności uzyskanych w określonym wieku. Trzeba by też pomówić o książkach i aparatach, zachętach i środkach przymusu, aby na ich podstawie opisać niektóre tylko idealne typy uczniów, których należało by wyćwiczyć, aby z każdego środka dydaktycznego wynikało odpowiednie działanie. Musiano by też zająć się szkołami, seminariami<sup>8</sup> itp.

Ty jednak, mój znakomity Przyjacielu, czy uśmiechasz się już na widok systemu wyrażonego w listach, który zbliża się jak szara chmura deszczu? Nie sięgaj zbyt pośpiesznie po parasol! Zaproponowałem Ci pewną część, nie obiecywałem żadnego traktatu. Sam zobaczysz, jak właściwie rozumiałem moją wygodę, gdy wybierałem formułę listów.

## LIST DRUGI

Gdy przypominam sobie czasy, gdy razem myśleliśmy nad pedagogiką ogólną, jeszcze zanim udałeś się do Szwajcarii, to po porównaniu tego z chwilą obecną, uważam, że się ona mniej zmieniła, niż można było się tego spodziewać po przeminieciu ćwierć wieku. Już wówczas obowiązywały *Zasady wychowania* Niemeyera<sup>9</sup>. Były szeroko rozpowszechnione i przestrzegano ich staranniej niż dziś po tym, gdy przez Niemcy przeszła fala wstrząsów. Swoje działanie rozpoczynał właśnie Schwarz<sup>10</sup>, wkrótce potem pojawił się Jean Paul<sup>11</sup>. O „nauczaniu wychowującym” zacząłem mówić jako pierwszy. Z pewnością przypominasz sobie, że największy nacisk kładliśmy przy tym na to, że edukację zbyt mocno akcentuje się jako *wtórny* w wychowaniu, aczkolwiek jest *ono* tym,

co zazwyczaj trwale oddziałuje na ucznia – zdobyte wiadomości pozostają, podczas gdy przyzwyczajenia i zwyczaje się zmieniają.

Wyrażenie: „nauczanie wychowujące” przejęto później ode mnie i zastosowano niezgodnie z moim zamiarem<sup>12</sup>. Oczywiście niezbyt wiele zależy od samego słowa, jeśli tylko sprawa przekształci się w rzeczywistość. Tak więc należy zapytać, czy dzisiejsze nauczanie zasługuje na miano wychowującego. Na pewno jest pełniejsze. Złagodzone połowiczność kształcenia filologicznego, przez którą zaniedbywano grekę na rzecz łaciny. Również matematyka zdobyła o wiele większą przestrzeń i nie zdarza się już dzisiaj to, co mnie spotkało pewnego razu, gdy przechodziłem przez klasę pewnego znanego gimnazjum. Na tablicy było napisane łatwe równanie pierwszego stopnia, a na pytanie: „Z pewnością jest to *tertia*?”, otrzymałem w odpowiedzi: „Nie, to *prima*”. Poziom nauczania w gimnazjum znacznie się podniósł. Zamożne rodziny przywykły, że ich synowie muszą się natrudzić, jeśli chcą dojrzeć do kształcenia na uniwersytecie.

Przedsięwzięcie Pestalozziego znasz lepiej ode mnie. Możesz także ocenić, czy rzecz była tak bezwartościowa, jak się ją od tamtego czasu przedstawia. Ja bynajmniej nie wstydę się moich ćwiczeń poglądowych, których pomysłem właśnie on mnie natchnął<sup>13</sup>. Co więcej, używam ich aż do dziś dnia. Oczywiście wszystko, co głosi się i stosuje z przesadą, musi zostać „wygładzone”. Metoda Pestalozziego spełniła swoje zadanie przez to, że przekształciła ociążałość nauczania w aktywność i dokładność. Obyśmy tylko tak samo pochlebnie mogli mówić o szkołach filozoficznych tamtego czasu! Czyż nie dostrzegaliśmy również tam ospałości jako następstwa nadmiernego napięcia i po części gorączki, która doprowadziła do niektórych rozwiązań?

Moim zdaniem, o pedagogice moglibyśmy powiedzieć, że od Locke’a znajduje się w ciągłym postępie, aczkolwiek nie obrała jeszcze odpowiedniej drogi. Oczywiście wiele pozostaje jeszcze do życzenia. Gdyby Niemeyer pisał swoje dzieło dopiero dzisiaj, czerpałby doświadczenia z zupełnie innego kręgu niż ten z tamtych czasów. Choć

zasadnicze myśli byłyby może te same, to jednak przyjąłby nowe określenia w ich zastosowaniu. Pedagogika zmienia się powoli. Nigdy nie podąża się w niej tylko za spekulacją ani też tylko za doświadczeniem. Oba kierunki nawzajem się łagodzą i dopełniają.

Czy Ty, mój drogi Przyjacielu, potrząsasz głową, gdy czytasz, co właśnie napisałem? Zaprawdę, chciałbym to wiedzieć! Poglądy na temat zmian są zazwyczaj niejednorodne. Dzisiejsze nauczanie, szczególnie w gimnazjach, jest pełne w przeciwieństwie do tego z naszej młodości. Niekiedy chcielibyśmy, aby jeszcze raz stać się uczniem i przerobić program gimnazjum tak doskonale, jak to się dzisiaj proponuje otwartym umysłem. Bez wątpienia współcześni nauczyciele odczuwają, jak bardzo są szanowani i w ten sposób również ich zapał i miłość do nauczania może się dłużej utrzymać niż kiedyś. Przez to pozostają dłużej użyteczni, a ich dojrzałość wieku, doświadczenia i umiejętność prawidłowego oceniania łączą się z bardziej oszczędzaną zdolnością ich wykonywania. Na pewno obecne czasy mają wielką przewagę względem wcześniejszej epoki, która wcześniej gorzej traktowała mniej poważanego nauczyciela, a chcąc go dalej wykorzystywać, nie mogła, gdyż po pewnym czasie nie nadawał się już do niczego.

Gdyby jeszcze raz o władnęło nami marzenie młodości, aby przez doskonalenie nauczania spowodować coś znaczącego, czy wówczas tak bardzo naciskalibyśmy na to, aby dać w programie szkoły więcej czasu na grekę niż łacinę, na matematykę niż naukę języków nowożytnych? Jestem niemal pewny, że nasze życzenia byłyby teraz inne – większość została już spełniona, aczkolwiek nieco inaczej, niż się tego spodziewaliśmy.

Ale dosyć z nimi, przynajmniej teraz! Ważniejsze jest, aby się zastanowić, czego można oczekiwać jako prawdopodobnego rezultatu dalszego rozwoju pedagogiki.

Gdy ostatnio dokonano poszerzenia programów nauczania na podstawie reformy kształcenia, którą zapoczątkowano przed prawie dwudziestoma laty<sup>14</sup>, spora część opinii publicznej wyraziła swoje niezadowolenie z dodatkowego ciężaru, który nałożono na

młodzież i z wyższych wymagań co do objęcia posad państwowych. Nieco później okazało się jednak, że jest to do udźwignięcia i dla dobrych uczniów oznacza właściwie korzyść. Wzrosła zatem odwaga, rodzice przykładają więcej znaczenia do nauki w gimnazjum. Oni sami bowiem dobrze wiedzą, że zostali wykształceni niezadowolająco. Dlatego też wyżej szanują ów podarunek, który uczyniono ich dzieciom. Nietrudno jednak wybiec w przyszłość i stwierdzić, że musi się nieco zmienić stosunek szkoły do społeczeństwa. Wkrótce nadejdą czasy, gdy osiągną dojrzałość ci, których z całych sił kształcono w mądrości. Wtedy rodzice będą zadowoleni, jeśli ich dzieci nauczą się tyle samo co oni, gdyż nie da się już powiększyć zakresu treści nauczania. Minie wówczas owe wzruszenie teraz tak często odczuwane przez ojców widzących, że ich synowie dokonali o wiele więcej niż oni. Pocieszą swoich potomków tym, że przecież towarzysze ich młodości nie mogą być tak bardzo zepsuci przez to, co niczemu nie służyło. Tak właśnie będą mówić ci wszyscy, których obecnie poddaje się w gimnazjach uczoneму nauczaniu, zapominając o wskazaniu właściwego stosunku do ich *zdolności* naturalnych. Pod presją konkurencji otwiera się przed nimi drogę do urzędów państwowych albo zbyt późno, albo wcale. Oni zaś poświęcają się życiu wiejskiemu, służbie wojskowej, zajęciom wyższej albo niższej kategorii. Czyżbym się mylił w tej ocenie? Czy ogromna większość egzaminów maturalnych nie dostarcza nam oprócz bardzo wielu pocieszających wniosków również jednej czy drugiej smutnej próby, jak trudno w gimnazjach pozbyć się gorszych osób? Jeśli tacy ludzie mają rozum praktyczny, będą się wystrzegać, aby nie wystawiać swoich dzieci na to samo niebezpieczeństwo, któremu oni kiedyś ulegli przez brak zainteresowania tym, co *natura* wymaga, a co odrzuca. Prawdą jest, że gimnazja zachowały swoich wielbicieli, ale są to tylko ci, dla których okazały się one przydatne. W przyszłości owe uczucie się ochłodzi, gdyż osiągnięcia, które w tej chwili wzbudzają podziw, będą wkraczać coraz bardziej w sferę tego, co zwyczajne.

Ty, mój Przyjacielu, byłeś swego czasu bliski poglądom Pestalozziego, kiedy to przygotowywano dzisiejsze szkoły gimnazjalne. Jednak powinienes rzucić okiem na *Mowy do narodu niemieckiego* Fichtego<sup>15</sup>, aby uprzytomnić sobie coś, czego być może nie zaobserwowałeś wówczas dość jasno. Były to czasy, gdy mężczyźni w dojrzałym wieku prawie zupełnie zwątpili w siebie. Cała nadzieja skierowała się na młodzież narodową, której w Niemczech nie było! Nauczyciele domowi do niczego się nie nadawali, zatem potrzeba ich kształcenia była oczywista. Nawet z ich pracowitością nie było nadziei na radykalną zmianę. W najlepszym razie można było ich użyć jako pomocy w zachowaniu ducha rodzinnego zapobiegającego wyobcowaniu w domach. Chciano wywołać ogólne wystąpienie przeciw despotyzmowi napoleońskiemu, dlatego zarzucano guwernerom nieporadność i wychwalano szkoły publiczne, które miały ich zastąpić.

### LIST TRZECI

Niejeden już powiedział mi, że za mało troszcę się o moich przeciwników. Jednak chyba mogę pozwolić sobie na wygodę odpokutowania w przyszłości tego przewinienia. Zgodnie z tym, chciałbym teraz wykorzystać okazję i wymyślić do mojego poprzedniego listu drwinę, która ośmieszyłaby moją dotychczasową nieporadność. Albowiem nie da się już niczego zrobić bardziej nierozsądnie niż zaanonsować pedagogiki, jak gdyby nie była ona państwową. Zwłaszcza w naszych czasach, gdy wszystkie umysły wypełnione są zdarzeniami z życia politycznego, nikt nie wychowuje i nie wspiera wychowania w żadnym innym celu, jak właśnie po to, aby za jego pomocą służyć państwu albo jakiejś partii. Z łatwością uda się tu podburzyć przeciwko mnie jakiegoś Trazymacha<sup>16</sup>, który wygłosi takie mniej więcej rozumowanie:

*Prawo działa na korzyść silniejszych.*

*Ponieważ państwo jest o wiele silniejsze niż rodzina,*

*więc prawo sprzyja bardziej państwu niż rodzinie.*

Teraz trzeba tylko pod pojęciem prawa subsumować termin „właściwe wychowanie” i wniosek jest już gotowy:

*Właściwe wychowanie przynosi o wiele większą korzyść państwu niż rodzinie.*

*Zgodnie z tym, musi ono kierować się celami państwa, gdyż w przeciwnym razie nie jest właściwe.*

Ta dziwna logika jest nadal wystarczająco dobra dla ogromnej rzeszy tych, którzy nie tylko żywią podziw dla siły, lecz również ją czczą oraz dla tych, którzy zepsuwszy najpierw swój smak estetyczny, teraz przezornie dołączają się do silniejszych. Obserwując ich przy tym, trudno jest zauważyć zakłopotanie jak u owego Trazymacha. Jest on postacią, którą można bezpośrednio napotkać w Niemczech. Bo czyż daleko odeszliśmy od podziwu dla Napoleona, który sięga aż do akceptacji poglądu, że prawo jest przywilejem silniejszego? Blask siły i przepych zwycięstwa do dziś myli pojęcia aż do nonsensu sprzecznego z prawem.

Jednak potrzeba już mało czasu, aby doprowadzić do tego, żeby dwuznaczne zdanie: „Właściwe wychowanie jest przywilejem państwa” zdobyło aprobatę. Albowiem nikt nie ma wątpliwości, że dla państwa jest bardziej korzystne, gdy żyjący w nim obywatele są lepiej wychowani. W naszym wieku pomyłek i paralogizmów<sup>17</sup> oba zdania: (1) „Właściwe wychowanie jest przywilejem państwa” oraz (2) „Wychowanie jest o tyle właściwe, o ile przynosi państwu większą korzyść”, znajdują się zbyt blisko siebie, aby nie dochodziło do ich mieszania, jak to często się dzieje, gdy jedno jest prawdziwe, a drugie fałszywe. Kto zorganizował szkoły? Państwo. Dla kogo ono je urządziło? Dla siebie. Kto korzysta ze szkół? Rodziny. Tak więc ich pożytek i dobro łączą się tutaj z celem państwa tak, jak jest w wypadku instytucji poczty, która powinna najpierw służyć urzędowi, potem zaś oferować swoje usługi szerszemu kręgowi zainteresowanych.

Czymże jest państwo? Wiele niepewnych punktów leży pomiędzy odpowiedzią: „L'état c'est moi”<sup>18</sup> a innym skrajnym wyrażeniem, zgodnie z którymi byłoby ono zjednoczeniem rodzin. Codzienne doświadczenie wskazuje w sposób jednoznaczny, że dobro państwa i rodziny, ich interes, a w końcu zachwyty względem pierwszego i troska o



drugą są zupełnie różnymi sprawami. Jedni mają większy, inni zaś mniejszy udział w korzyściach, które niesie państwo. W tym „mniej” albo „więcej” dokonuje się ciągła zmiana, której nie można doprowadzić zrównoważyć przez jakąkolwiek sztukę rządzenia.

Nie ulega wątpliwości, że państwo jest zjednoczeniem wszystkich rodzin, ale nie na zasadzie bezpośredniej fuzji, lecz tak, iż grupy krewnych łączą się w różne klasy najpierw według stanu i sposobu życia, następnie według stopnia zamożności, oczekiwań i potrzeb. W ten sposób należą do systemu klasowego jako elementy całości. Zgodnie z celem państwa jedna klasa ma się uczyć tego, co dotyczy rzemiosła, inna tego, co służy obronności kraju, następne zaś tego, co stanowi obowiązki urzędnicze albo co przyczynia się do rozwoju kultury, nauki i sztuki. Tworzy się różne rodzaje szkół, jednak zróżnicowanie między jednostkami sięga znacznie głębiej, i nie da się tego ująć tylko za pomocą rozważania ich przydatności dla państwa. Jeżeli ojcowie będą kierować się w wychowaniu troską o powodzenie ich synów i według tego przystąpią do oceny ich predyspozycji, to wówczas pedagogzy muszą pouczyć ich o istnieniu doskonalszego sposobu oceniania. Państwo niewiele troszczy się o ludzi mniej przydatnych, ich szkoły mają bowiem dostarczać takich podmiotów, których kraj potrzebuje. Najpierw wybiera się z nich jednostki bardziej użyteczne, pozostali zaś muszą sami troszczyć się o siebie.

Gdybyśmy jednak założyli, że państwo jest tak wspaniałomyślne, iż zrezygnowało ze swoich potrzeb, a poszczególni obywatele kształcą się na miarę potrzeb, to nawet wówczas wszystko dzieje się tak, jak w towarzystwie dobroczynnym. Wsparcia udziela się tam, gdzie spodziewa się największej skuteczności. Przy tym żąda się, aby każdy sam radził sobie na tyle, na ile może.

Jeżeli szkoły mają pomagać rodzinom w zaspokojeniu ich potrzeb, to instytucje muszą zatroszczyć się o to, aby pomoc w nich oferowana trafiała we właściwe miejsce. Ojcom, którzy są bardzo zajęci lub zbyt pobłażliwi, przychodzi w sukurs surowość dyscypliny szkolnej względem silnych, a nie słabych i wrażliwych cech charakteru ich synów.

Przynosi to korzyść, jeżeli nie brakuje opieki również w pozostałych porach dnia, w czasie wakacji oraz w dni świąteczne. Młody człowiek nie może od tego uciekać jak od doznawanej presji. Uczeń ociążony zyskuje na żywości ducha, pracowitości i porządku dzięki przykładowi rówieśników, jednak nauczanie nie może być dla niego za szybkie i zbyt różnorodne. Wtedy nie skorzysta z niczego, a ochota i wrodzony talent będą go kierować w złą stronę. Wprawdzie w nauczaniu publicznym jednostronność jest ośmieszana, ale nie zawsze można się jej wyzbyć. Niejednokrotnie trzeba się temu podporządkować, żeby mimo wszystko coś osiągnąć, a na to z kolei potrzeba dodatkowych godzin nauczania. Uczniowie średniozdolni marnotrawią dużo czasu na mechaniczne ćwiczenia. Chwali się ich, oni zaś cieszą się z pięknych świadectw. Nie potrafią jednak spożytkować nagromadzonego zapasu wiedzy i z czasem tracą go, gdy im się na to pozwoli. Ogromną jej część gubi się w ciągu nauki uniwersyteckiej. Nauczyciele zdobywają w szkołach publicznych wiele spostrzeżeń w związku z różnymi uczniami, ale poznają ich tylko od strony zewnętrznej, którą widać w szkole, w odniesieniu do dyscypliny i nauczania. Do rzadkości należą sytuacje, gdy uczniowie dobrowolnie otwierają się przed wychowawcami. W ten sposób nauczyciel historii widzi człowieka i ludzkość w odniesieniu do wydarzeń z dziejów. Faktów bez historycznych konsekwencji w ogóle się nie dostrzega. Uczniowie zdobywają także znajomość ludzi, którzy są im bliscy. Jednak dla niejednego z nich lepiej by było, gdyby pozostał nieświadomiony tak długo, jak to możliwe. Uczniowie wytwarzają między sobą ducha grupy: niektórzy uczą się być posłuszni tam, gdzie nie powinni, inni – rządzić, gdzie im to nie przysługuje. Jednemu silne mięśnie gwarantują panowanie, innemu – przyzwolenie na nerwowość zachowania. Sprytny chłopiec wie, jak się innym przypodobać, aby wykonywali jego polecenia oraz jak skupić ich uwagę na honorze, poufałości i wzajemnej pomocy w trudnościach. Im większa jest grupa takich osób, tym surowiej należy nią kierować. Ale im więcej można w tej metodzie dostrzec podobieństwa do despotycznych reguł współżycia, tym niechętniej chce

się je popierać z nadzieją, że kiedyś będzie się samemu rządziło. Czy można wierzyć głosom mówiącym, że przeciwdziałanie lub zapobieganie takiemu złu jest sprawą łatwą, skoro wzgardziło się pozytywnym wpływem ducha rodzinnego?

Pan, mój Przyjacielu, z pewnością w to nie wierzysz, gdyż posiadasz doświadczenie pedagogiczne. Jednak to, co Fichte przedstawił w swoich wykładach o nowej idei wychowania, zgodnie z którą „wychowankowie zostaliby oddzieleni od społeczności dorosłych i żyjąc we własnej wspólnotce, tworzyliby organizm społeczny sam dla siebie istniejący”, zasługuje dziś na krytykę jeszcze ostrzejszą niż ta, z którą się spotkał. Godny pochwały był ów człowiek, który w pełnym niebezpieczeństwie momencie historii znalazł w sobie dość odwagi, aby głośno i stanowczo przedstawić propozycję ratowania narodu. Jednak i tu nie powinno było zabraknąć roztropności. W żadnym razie nie przemyślał on, że spowoduje to w każdej większej grupie młodzieńców czy mężczyzn surowy mechanizm wzajemnego mierzenia swoich sił bez łagodzącego oddziaływania ducha rodzinnego. Większość mu się podporządkuje. Taka rywalizacja nie niesie ze sobą gwarancji tego, iż zwycięzcami będą najlepsi. Między chłopcami żyjącymi samotnie muszą się od początku wykształcić wszystkie jak najgorsze sposoby barbarzyńskiego myślenia, a gdyby nawet ustąpiłyby one miejsca męskiej przemocy, to złe metody tylko by się przez to utwierdzały. W ten sposób uzbrojone bandy dorastałyby do wojny partyzanckiej i niedługo można by je było wysłać do walki w wąwozach i lasach. Początkowo stanowiłyby one niebezpieczeństwo dla wrogów, potem jednak dla własnej ojczyzny. Tymczasem naród potrzebuje zupełnie innych wybawców. Mimo to pozostało jeszcze pewne upodobanie do szkoły, tak jakby „ocieranie się o siebie” wielu uczniów nie niosło ze sobą żadnego niebezpieczeństwa, a możliwości awansu nauczycieli oddziaływały bezpośrednio lub pośrednio na młodzież. Jeżeli jednak duch rodzinny w ogóle nie oddziałuje lub rozchodzi się w przeciwnych kierunkach, to skutkiem tego nie jest wychowanie, a solidaryzacja uczniów pod wodzą silniejszych, czyli podporządkowanie słabszych i powstanie napięcia

między tymi, którzy zgłaszają te same pretensje do rządzenia. Wychowawca nie porównuje wychowanka z żadnym innym uczniem, lecz z sobą samym. Zestawia to, kim ów młody człowiek się staje z tym, kim prawdopodobnie mógłby. Nie jest przy tym zadowolony z nikogo, kto rozwinął się na tyle, na ile można było się po nim spodziewać. Gdzież znajduje się siła, która każe człowiekowi dojrzewać zgodnie ze swoją miarą? *Każdy przywykł przede wszystkim do swoich najbliższych.* Jednak co robić z sierotami i niewiedzącymi, do kogo należą? Jak chwiejne staje się wówczas wychowanie, wie Pan, drogi Przyjacielu, z własnego doświadczenia równie dobrze jak ja. Ale dość już na tym. Mam nadzieję, że nie jest Pan niezadowolony z tego, że od razu na początku uznałem za bardziej odpowiednie i konieczne mówienie o stosunkach rodzinnych w przeciwieństwie do owej jawnej czy ukrytej pedagogiki politycznej...

---

<sup>1</sup> Tytuł oryginału: *Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. Przetłumaczono na podstawie: SW, t. 9, Hg. K. Kehrbach, O. Flügel, Verlag Beyer, Langensalza 1904, s. 339-462. Całość obejmuje trzydzieści pięć krótkich rozpraw napisanych w formie listów. Tytuł został nadany przez Gustava Hartensteina, redaktora pierwszej pośmiertnej edycji dzieł Herbarta.

<sup>2</sup> Adresatem listów jest były uczeń i przyjaciel Herbarta – Friedrich Griepenkerl (1782-1849). W latach 1808-1816 pracował on jako wychowawca w Hofwyl koło Bern w Instytucie Fellenberga, który prowadzono zgodnie z metodą nauczania Pestalozziego. W 1821 roku został profesorem filozofii i sztuk pięknych na uniwersytecie w Brunszwiku. Griepenkerl opublikował w 1832 roku *Listy do młodszego uczonego przyjaciela o filozofii, a w szczególności o nauce Herbarta*. W tej samej formie literackiej Herbart stara się dokonać przeniesienia wyników swoich dłużejletnich badań psychologicznych na grunt pedagogiczny.

<sup>3</sup> Herbart sugeruje, że *Listy pedagogiczne* należy uważać za uzupełnienie *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania*, która była niejako pierwszą połową całości jego pedagogiki.

<sup>4</sup> Swoje poglądy psychologiczne przedstawił Herbart w *Lehrbuch zur Psychologie* (Podręcznik do psychologii) z 1816 roku i dwutomowym dziele *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Psychologia jako nauka w nowy sposób uzasadniona na podstawie doświadczenia, metafizyki i matematyki) z 1824-1825 roku.

<sup>5</sup> Aluzja do pism psychologicznych Friedricha Beneke (1798-1854), jednego z twórców psychologizmu, który wywarł duży wpływ na dziewiętnastowieczną pedagogikę.

---

<sup>6</sup> Nawiązanie do teorii państwa Georga W.F. Hegla (1770-1831), któremu Herbart zarzucał uleganie wpływom deterministycznej filozofii Spinozy i odnowienie jego błędnego rozumienia wolności woli.

<sup>7</sup> Kluczowy termin systemu pedagogicznego Herbarta. W *Pedagogice ogólnej* pojawia się on zaledwie jeden raz, jednak w późniejszych dziełach, a zwłaszcza w *Zarysie wykładów pedagogicznych* stanowi podstawę konstrukcji teoretycznej. W pedagogice polskiej zwykło się tłumaczyć *Bildsamkeit* jako „ukształcalność”.

<sup>8</sup> Seminarium Pedagogicznym nazywał Herbart „szkołę ćwiczeń” prowadzoną przez siebie w Królewcu w latach 1810-1833. Tam pod jego opieką studenci odbywali zajęcia praktyczne z uczniami.

<sup>9</sup> Chodzi o pracę Augusta Hermanna Niemeyera (1754-1828) pod tytułem *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Podstawy wychowania i nauczania). W *Pedagogice ogólnej* Herbart zaleca jej lekturę jako źródło praktycznych przykładów w nauczaniu analitycznym.

<sup>10</sup> Friedrich H.C.H. Schwarz (1766-1837), od 1804 roku profesor teologii na uniwersytecie w Heidelbergu. Wykazywał duże zainteresowanie problemami pedagogicznymi. Głównym jego dziełem była *Erziehungslehre (Nauka o wychowaniu)*, która ukazała się w czterech tomach w latach 1802-1813.

<sup>11</sup> Johann Paul F. Richter, pseud. *Jean Paul* (1763-1825) – niemiecki pisarz. Głównym jego dziełem pedagogicznym była *Levana, albo nauka o wychowaniu*. Pracę nad nim rozpoczął mnie więcej wtedy, gdy Herbart przystępował do pisania swojej *Pedagogiki ogólnej*. Oldenburczyk cenił w tym tekście znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka. Świadczą o tym schematy wykładów pedagogicznych, które prowadził podczas pierwszego pobytu w Getyndze (1802-1808). Młody profesor filozofii i pedagogiki bardzo dużo korzystał wtedy z dzieła Jeana Paula przede wszystkim odnośnie do analizy etapów rozwoju dziecka. Głównie z powodu poglądów psychologicznych Herbart wzbudzał szacunek Jeana Paula. W jednym ze swoich dzieł autor *Levany* nazwał go „Kolumbem *terra incognita*” (tj. psychologii).

<sup>12</sup> Aluzja do polemicznego pisma Friedricha I. Niethammera (1766-1848) wydanego w 1808 pt. *Streit des Philantropismus und des Humanismus mit der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* (Spór filantropizmu i humanizmu z teorią nauczania wychowującego naszych czasów).

<sup>13</sup> Chodzi o książkę *abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego*, która ukazała się dwukrotnie, raz w 1802, a następnie w 1804 roku.

<sup>14</sup> Herbart nawiązuje tutaj do reformy systemu szkolnego przeprowadzonej w Prusach na początku XIX wieku. Jej inicjatorem był Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

<sup>15</sup> Chodzi o napisany w 1808 roku przez Fichtego zbiór mów, w których rozważa on problemy wychowania na tle aktualnej sytuacji politycznej i w kontekście swoich poglądów filozoficznych.

---

<sup>16</sup> Herbart przywołuje tu Trazymacha, jedną z postaci *Państwa* Platona. Najprawdopodobniej chodzi mu o dyskusję zawartą w pierwszej księdze. Por. Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo AKME, Warszawa 1990, s. 49-61 (338 e – 344 c).

<sup>17</sup> Paralogizm – błąd w argumentacji.

<sup>18</sup> Fr. „Państwo to ja” – słynna wypowiedź króla Francji, Ludwika XIV (1638-1715), zwanego Królem Słońce.