

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Eksperymentalne uczenie wychowania¹

Summary

AN EXPERIMENTAL TEACHING OF EDUCATION

In the teaching of future and present educators, an ability to experiment plays a significant though little appreciated role. Even Immanuel Kant already drew attention to an experimental character of modern education. Contemporary educators, like never before, have to be taught how to educate via experiments.

The text consists of three parts. In the first one, the author focuses on a relation between pedagogy and experiments. In the second one, Johann Herbart's views on practical training of education teachers are reconstructed. Simultaneously, there are some references to his experience from the period he was a director of The Didactic Institute and The Pedagogical Seminary in Königsberg. Finally, in the third part, there are put questions for people responsible for an academic education of future pedagogues. The programme of innovative pedagogical education, suggested by Teresa Hejnicka-Bezwińska, is mentioned as well.

Key words: pedagogy, experiment, academic education, experience.

red. Paulina Marchlik

To, czy można nauczyć wychowania, wydaje się kwestią niepodlegającą żadnej wątpliwości. Już samo istnienie uczelni wyższych proponujących studia w zakresie pedagogiki może uchodzić za wystarczający dowód na to, że kompetencje pedagogiczne mogą i powinny być przekazywane przez nauczanie i uczenie się.

¹ Polska wersja referatu *Experimentelles erziehen lernen*, wygłoszonego podczas VIII Sympozjum Międzynarodowego Towarzystwa Herbarta w Karlsruhe (9–11 marca 2015 r.). Oryginał niemiecki opublikowany w: *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*, red. R. Bolle, W. Halbeis, Garamond Verlag, Jena 2016, s. 39–56.

Traktowanie tej sprawy jako oczywistości zaciemnia jednak problem, który chciałbym rozważyć w niniejszym artykule. Chodzi mi o eksperymentalne uczenie wychowania. Aby odzyskać świeżość spojrzenia na tę sprawę, proponuję na początku odwołać się do dwóch autorów, którzy reprezentują nieco odmienne podejście do wyuczalności wychowania.

Friedrich D.E. Schleiermacher uważał, że wychowanie jest sztuką, której w zasadzie nikomu nie trzeba objaśniać. Taka jest wymowa zdania, od którego rozpoczyna on swoje *Vorlesungen über Pädagogik* (Wykłady z pedagogiki) z 1826 r.: „To, co w ogólności rozumie się przez wychowanie, należy założyć jako znane” (Schleiermacher 2000: 7). Według innego niemieckiego myśliciela, Immanuela Kanta, źródłem wglądu w istotę wychowania jest własne doświadczenie każdego człowieka. W traktacie *O pedagogice* pisze na ten temat następująco: „Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. Należy zauważyć jeszcze, że człowiek wychowywany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu” (Kant 1999: 43). Ostatnie zdanie z cytatu Kanta ukazuje pewien zamknięty krąg zależności, w którym własne działanie wychowawcze warunkowane jest przez bycie wychowanym.

Z zestawienia obu powyższych opinii wypływa wniosek, że wychowania nie trzeba nikogo uczyć, gdyż każdemu zostało ono zaszczerpione przez doświadczenie, które jest nie tylko indywidualne, lecz nawet unikatowe. Wiedza na temat wychowania musi jednak podlegać ciągłej modyfikacji. Na tę konieczność wskazuje Kant w następujących słowach:

Wychowanie w części tylko człowieka uczy, w części go rozwija, nie można zatem powiedzieć, jak duże możliwości dała mu natura. Gdyby przy wsparciu możnych i wspólnym wysiłkiem wielu osób wykonano przynajmniej jeden [...] **eksperyment** [podkr. D.S.], wyjaśniłoby to nam, jak bardzo człowiek jest w stanie swój potencjał rozwinąć. [...] Być może wychowanie będzie się stawać coraz lepsze, a każde następne pokolenie jednym krokiem będzie się zbliżać do udoskonalenia ludzkości, w edukacji kryje się wielka tajemnica doskonałości natury ludzkiej. [...] Wspaniałą sprawą jest wyobrażać sobie, że natura ludzka będzie przez wychowanie coraz lepiej rozwijana i że można ją ująć w pewną stosowną dla ludzkości formę (Kant 1999: 43–46).

Według Kanta postępowanie, dzięki któremu kolejne pokolenia będą krok po kroku zbliżać się do ideału przyświecającego rozwojowi ludzkości – pełni człowieczeństwa, polega na tym, że „jedno pokolenie przekazuje swe doświadczenie i wiedzę następnemu, a to znowu doda coś od siebie i [...] przekaże potomnym” (Kant 1999: 46). Gdyby wypracowane do tej pory sposoby działania pedagogicznego przekazywano w niezmienionej postaci z pokolenia na pokolenie, godziłoby to w pedagogikę jako naukę i sprzeciwiało się właściwemu pojęciu wychowania.

To ostatnie opiera się zdaniem Kanta na zasygnalizowanym tu własnym doświadczeniu bycia wychowanym i refleksji optymalizującej to doświadczenie. Na tych dwóch filarach opiera się nowożytna idea wychowania eksperymentalnego. Immanuel Kant sam wskazywał na pojęcie eksperymentu, aczkolwiek punktem odniesienia była dla niego relacja międzypokoleniowa, a nie pojedynczy wychowawca. Chciałbym zapytać, kiedy pedagog powinien mieć możliwość eksperymentalnego uczenia się wychowania? Czy musi czekać z tym aż do chwili, gdy znajdzie zatrudnienie odpowiadające zdobytemu wykształceniu? Czy eksperymentalne obchodzenie się z wychowaniem nie powinno rozpoczynać się raczej już w trakcie studiów pedagogicznych, tak żeby w późniejszej pracy zawodowej uchronić się przed zabijającą wszelkie doświadczenie rutyną (Dewey 2014: 17–24)?

Postawione pytania mają charakter retoryczny. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że postulat eksperymentalnego uczenia (się) wychowania obejmuje zarówno okres przygotowania do zawodowej działalności pedagogicznej, jak i jej spełnianie. W tym artykule odnoszę się nie tylko do kształcenia przyszłych pedagogów, lecz także do działalności pedagogów praktykujących zawodowo. W pierwszym punkcie dookreślę zależność panującą między pedagogiką a eksperymentowaniem. Odwołam się przy tym do interesujących, choć mało znanych badań, jakie na początku lat 90. minionego wieku w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy przeprowadził Roman Leppert. Następnie, w drugim punkcie, zrekonstruuję poglądy Johanna F. Herbarta na temat praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli. Odwołam się przy tym do doświadczeń, jakie zdobył on w założonym przez siebie w 1809 r. Instytucie Dydaktycznym, który dekadę później został przekształcony w Seminarium Pedagogiczne. Na zakończenie, w trzecim punkcie, sformułuję kilka pytań adresowanych do odpowiedzialnych za akademickie kształcenie współczesnych pedagogów i przypomnę zgłoszony swego czasu przez Teresę Hejnicką-Bezwińską program innowacyjnego studiowania pedagogiki.

Pedagogika a eksperymentowanie

Ciągłe zmiany charakteryzujące współczesne wychowanie zmuszają pedagoga do tego, żeby odpowiednio modyfikował swoje interwencje wychowawcze, dopasowując je nie tylko do zmieniających się warunków, ale również do możliwości i umiejętności zarówno wychowanka, jak i swoich własnych. U podstaw

tej konstatacji leży zaprezentowane we wstępie przekonanie Kanta, że eksperyment mieści się w samej naturze nowożytnego wychowania. Ponieważ jednak wychowanie ma do czynienia z żywym człowiekiem, eksperyment, o jaki chodziło mędrcom z Królewca, nie może być rozumiany jako techniczny, lecz tylko i wyłącznie jako praktyczny (Benner 2001: 319–338).

Jak należy odczytywać specyfikę praktycznego eksperymentu pedagogicznego? Na pewne tropy w odpowiedzi na to pytanie, naprowadza nas lektura powieści edukacyjnej Jeana Jacques’a Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu*. Jak pamiętamy, jest to fikcyjna opowieść o trwającym ponad dwadzieścia lat procesie wychowania tytułowego bohatera – Emila. Korzystając ze współczesnej terminologii, moglibyśmy powiedzieć, że jest to projekt edukacyjny. Przedstawione w nim sytuacje wychowawcze są nierealne, co wcale nie oznacza, że bez znaczenia. U podstaw wymyślonych zabiegów wychowawczych Jana Jakuba spoczywają normy czy kryteria modyfikacyjnego pojęcia wychowania. Z jednej strony kryteria te determinują działania pedagogiczne projektowane przez autora, z drugiej natomiast umożliwiają ocenę sposobów działania odziedziczonych z przeszłości. Ich bezrefleksyjna aplikacja w teraźniejszości prowadzi do tego, co można określić za Jackiem Filkiem słowem „pseudowychowanie”. Używa on tego terminu do oznaczenia „zjawiska, które ukrywa to, czym jest, a przedstawia się jako to, czym nie jest [...]”. To przedstawianie siebie jako wychowanie możliwe jest poprzez przyjęcie pewnych, najczęściej zewnętrznych znamion samego wychowania” (Filek 2001: 101).

Przywołanie Rousseau’ańskiego *Emila* nie służy wsparciu tezy, że nowoczesne wychowanie polega jedynie na fantazjowaniu. Zamiarem moim jest raczej podkreślenie tego, że charakterystycznym rysem współczesnego profesjonalnego działania pedagogicznego jest myślenie koncepcyjne, które odwołuje się do imaginacji, w celu przygotowania doświadczeń naprawdę kształcących (Hogan 2010). W tym układzie projektowanie i wykonanie zaprojektowanych czynności stapiają się w jednolitą całość, którą można opatrzyć mianem pracy badawczej pedagoga.

Wyrażenie „praca badawcza pedagoga” pojawiło się w pedagogice polskiej pod koniec lat 60. minionego wieku nie tylko dla oznaczenia nowej sfery aktywności zawodowej nauczycieli i wychowawców – prowadzenia badań pedagogicznych, lecz również dla ponownego odkrycia specyfiki doświadczenia pedagogicznego. Władysław P. Zaczynski, autor monografii *Praca badawcza nauczyciela*, wyjaśnia to w następujący sposób:

Obecnie [...] chętniej [w pedagogice – przyp. D.S.] odwołujemy się do takich wyrażań, jak *innowacja*, *innowatyka* lub wprost *twórczość*, *kreacja*, *kreatywność*, w domyśle – działań nauczyciela. Tytuł *Praca badawcza...* brzmi może banalnie, ale oddaje to, co jest wartością trwałą w nauczycielskiej pracy i co jest jednocześnie przyjętym w tej książce założeniem. Tą wartością trwałą w zawodzie nauczycielskim jest *doświadczenie*, w tym także zawodowe. [...] Obecnie, często nie wiadomo dlaczego, utożsamia się doświadczenie z rutyną, schematyzmem działań. I przez takie fałszywe w istocie utożsamienie przeciwstawia się doświadczenie innowacyjności, i to za wszelką cenę, wbrew temu, co podpowiada nauczycielom właśnie (!) ich doświadczenie (Zaczyński 1995: 7).

Oczywiście mówiąc tutaj o doświadczeniu, trzeba wyraźnie dokonać rozróżnienia między doświadczeniem pedagoga znajdującego się w praktyce zawodowej a tym, jakie jest udziałem studentów pedagogiki.

Inny współczesny polski pedagog, Stanisław Palka, w swojej książce *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie nauczycieli*, opisuje sylwetkę nauczyciela-badacza w taki sposób:

Nauczyciel przyjmuje rolę badacza, gdy: (a) organizuje pracę badawczą uczniów w trakcie zajęć lekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych i nauki domowej; (b) wykonuje zadania badawcze, rozwiązuje problemy naukowe w obrębie tej dziedziny, która jest związana z jego specjalnością przedmiotową i której odpowiednikami są określone przedmioty szkolne, np. historia, biologia; (c) rozwiązuje **problemy badawcze pedagogiczne** [podkr. D.S.], związane ze swoją pracą dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, profilaktyczną, upowszechniającą oświatę – na terenie klasy szkolnej, szkoły i w środowisku lokalnym (Palka 1989: 91).

Wśród wymienionych obszarów aktywności nauczycielskiej warto zwrócić uwagę na ostatni element – „problemy badawcze pedagogiczne”. Rozwiązywanie tego rodzaju problemów zakłada posiadanie szeregu umiejętności wstępnych, takich jak: (1) rozpoznawanie trudności *stricte* pedagogicznych, (2) projektowanie innowacyjnych działań, (3) wcielanie w życie opracowanych projektów i (4) ocenianie skuteczności wprowadzonych zmian. Wydaje się, że ten krótki i niewyczerpujący katalog należy odnieść również do studiujących pedagogikę i potraktować go jako kryterium efektów kształcenia, jakie powinni oni osiągnąć w trakcie studiowania wybranej przez siebie dyscypliny naukowej. Aby wyrobić sobie pogląd na temat tego, jakie umiejętności rzeczywiście nabywają studenci pedagogiki, chciałbym odwołać się do wspomnianych już tutaj badań Lepperta.

Tłem teoretycznym badania przeprowadzonego przez bydgoskiego pedagoga na początku lat 90. minionego stulecia był spór o źródła i prawomocność wiedzy pedagogicznej. W szczególności chodziło mu o konflikt rozgrywający się w świadomości studentów pedagogiki między teoriami potocznymi a wiedzą naukową.

Roman Leppert postawił sobie za cel – z jednej strony, zrekonstruowanie potocznych teorii wychowania, którymi dysponują debiutujący w roli studentów, a z drugiej – ustalenie zmian, jakie nastąpiły w tych teoriach pod wpływem konfrontacji z koncepcjami naukowymi (Leppert 1996: 39). Aby zrealizować te cele, przeprowadził dwa pomiary – pierwszy na początku roku akademickiego 1992/93 i drugi pod koniec tego samego roku. W badaniu uczestniczyło łącznie 304 studentów pierwszego roku (tamże: 64). Mimo że wyniki nie mogą być uznane za reprezentatywne ze względu na ograniczony zasięg badania, są jednak niezwykle interesujące z uwagi na problem, którego dotyczą.

W przedłożonej konstrukcji wiedzy potocznej Leppert szukał odpowiedzi na dwa pytania: po pierwsze, co to jest wychowanie, i po drugie, co należy robić, gdy się kogoś wychowuje. Pierwszy z wymienionych zakresów bydgoski pedagog opatrzył mianem „struktura”, drugiemu zaś przyporządkował rzeczownik „treść”. Jeżeli chodzi o strukturę, starał się ustalić preferencje respondentów w odniesieniu do celów wychowania, sposobów uzasadniania potrzeby wychowania, programów działań wychowawczych, aktorów procesu wychowawczego i roli przypisywanej pedagogice w procesie wychowania. Na treść składały się dyskutowane wówczas cztery ideologie wychowania, a mianowicie transmisji kulturowej, romantycznej, progresywnej i antypedagogicznej, i ich wariacje, w sumie więc szesnaście możliwych typów teorii wychowania (tamże: 29–35).

Na podstawie zaprezentowanych przez Lepperta wyników można w dużym uproszczeniu powiedzieć, że rozpoczynający studiowanie pedagogiki dysponowali wyraźnie określonymi, choć chaotycznymi i niespójnymi poglądami na strukturę i treść wychowania. Źródłem tych poglądów były niewątpliwie doświadczenie osobiste i wiedza potoczna. Po roku studiowania pedagogiki nie dokonały się zdaniami badacza radykalne zmiany. Wypowiedzi studentów były nadal chaotyczne i niespójne (Leppert 1996: 162). Poza tym studenci z rocznym stażem częściej pozostawiali pytania testowe bez odpowiedzi lub bez dokończenia. Zdaniem Lepperta wiązało się to z rosnącym niezdecydowaniem i „dostrzeganą w coraz większym stopniu problematycznością każdej możliwej odpowiedzi” (tamże: 155) oraz obojętnością „wobec niektórych twierdzeń (np. wychowanie należy zastąpić wspieraniem dziecka)” (tamże: 157). Mimo że w obu pomiarach stabilność wyników była duża, najmniejsza rozbieżność wystąpiła w odniesieniu do programów działań wychowawczych. Interpretując ten fakt, należy wskazać, że studenci okazali się wierni swoim przekonaniom sprzed studiów co do tego, jakie czynności należy podejmować przy wychowywaniu. Jako przeciwwagę warto wskazać, że „po I roku studiów zmienia się repertuar językowych wypowiedzi badanych” (tamże: 158). Innymi słowy, zdobywają oni fachową terminologię, która służy

im do uzasadniania swojego stanowiska w takich sytuacjach, jak egzamin czy rozmowa z innymi specjalistami.

W nawiązaniu do ustaleń Lepperta, Hejnicka-Bezwińska sformułowała tezę o oporze studentów pedagogiki wobec wiedzy naukowej (Hejnicka-Bezwińska 2008: 52). Zamiast twórczego przenikania się wiedzy potocznej i wiedzy naukowej oraz świadomego kreowania własnej „pedagogii” (tamże: 493), czyli refleksyjnego sposobu działania profesjonalnego, u studentów z rocznym stażem ujawnił się wyraźny rozdźwięk między jawną wiedzą naukową a niejawną wiedzą potoczną. Przeznaczeniem tej pierwszej jest dostarczenie „naukowych” argumentów umożliwiających udział w publicznym dyskursie o wychowaniu, np. w sali wykładowej lub na egzaminie. Drugi rodzaj wiedzy służy do zdefiniowania tego, jak jest naprawdę. W kontekście badań Lepperta można ubolewać, że spotkanie studentów z wiedzą naukową nie doprowadziło do odkrycia ich niewiedzy, lecz – po pierwsze – wzmocniło zdroworozsądkowe przekonania o słuszności swoich poglądów (zwłaszcza tych pragmatycznych), i – po drugie – spowodowało powstanie antywiedzy. Teresa Hejnicka-Bezwińska uważa, że: „W umyśle przeciętnego człowieka antywiedza jest tak silnie wbudowana w jego struktury poznawcze, że utrudnia mu, a nawet uniemożliwia jej przewyciężenie i wyzwolenie się z tej blokady poznawczej” (tamże: 56). W przypadku studentów pedagogiki owa blokada polegała na tym, że gromadzili wiedzę naukową w bezrefleksyjny sposób, to znaczy bez odniesienia do osobistego doświadczenia. Prowadziło to do niemal schizofrenicznego stanu, w którym studiujący pedagogikę z jednej strony przyswajali coraz to nowszą profesjonalną wiedzę, z drugiej natomiast, w niezmiennym stanie przechowywali to, czego już się nauczyli przez własne doświadczenie.

W następnym punkcie zastanowię się nad tym, jak można zaradzić temu, żeby nie dochodziło do blokady poznawczej w rozwoju profesjonalnych umiejętności pedagogicznych. Odwołam się przy tym do doświadczenia Johanna Friedricha Herbarta, który przez blisko ćwierć wieku prowadził w Królewcu instytucję przygotowującą przyszłych pedagogów.

Prymat *praxis* i priorytet teorii

Na wstępie warto zwrócić uwagę, że w pierwszym tomie przekrojowego opracowania autorstwa Dietricha Bennera i Herwarta Kempera *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (Teoria i historia pedagogiki reformy) zabrakło

osobnego rozdziału o założonej w 1809 r. przez Herbarta instytucji kształcenia pedagogów (Benner, Kemper 2001). Wydaje się to o tyle zastanawiające, że pierwszego ze współautorów można z całą pewnością uznać za największego znawcę i reinterpretera myśli Herbarta. Czyżby założona i prowadzona przez niego blisko ćwierć wieku instytucja nie wniosła nic do rozwoju pedagogiki, a w szczególności kształcenia nauczycieli?

Jak dotychczas najwięcej uwagi Instytutowi Dydaktycznemu i Seminarium Pedagogicznemu poświęcił Walter Asmus w drugim tomie opracowania biograficznego *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biografie* (Johann Friedrich Herbart. Biografia pedagogiczna) (1970). W połowie lat 60. XX wieku ten sam autor wydał ponownie, przygotowany w 1809 r. przez Herbarta projekt placówki pedeutologicznej i niektóre raporty z jej wieloletniej działalności (Herbart 1965: 13–40). Waltera Asmusa interesowało przede wszystkim możliwie jak najdokładniejsze zrekonstruowanie zdarzeń historycznych, które doprowadziły do powstania Instytutu Dydaktycznego (Asmus 1970: 48–56), a następnie przekształcenia go w Seminarium Pedagogiczne, przeżywającego swoje wzloty i upadki (Asmus 1970: 92–102, 133–136, 169–179, 208–211, 215–218, 232–241), aż do zawieszenia działalności w 1832 r. (Asmus 1970: 241–243) i całkowitej likwidacji po opuszczeniu Królewca przez Herbarta (Stępkowski 2007: 160–167). Z historyograficznego punktu widzenia nietrudno zrozumieć, dlaczego Asmus kończy swój wywód o praktycznych usiłowaniach Herbarta następującymi słowami:

Sześciedziesięcioletni radca dworu Herbart na pytanie „Gdzie są korzyści moich wysiłków na rzecz pedagogiki i sztuki nauczania?” mógł pod wpływem sceptycznego humoru udzielić sobie 26 lipca 1836 roku pesymistycznej odpowiedzi: „Te ruiny leżą w Królewcu”. Mimo to wcale a wcale nie żałował, że owe troski pedagogiczne były jego udziałem. I kiedy pisał dalej: „Kto porzywa się na coś, musi się liczyć z tym, że coś straci”, w rzeczywistości więcej zyskał, niż stracił, a mianowicie **świadomość** [podkr. D.S.], że dla wielu młodych nauczycieli stał się wzorem pedagoga na całe ich życie. Nawet po opuszczeniu Prus pamięć o nim nie wygasła, co więcej, przeżyła silny «wzlot», gdy jeden z jego uczniów, Castell, odważył się stwierdzić: „Herbart był wielki, na Seminarium Pedagogiczne za wielki” (Asmus 1970: 243).

Wydaje się, że na nowatorską działalność pedeutologiczną prowadzoną przez Herbarta w Królewcu można spojrzeć jeszcze z innej perspektywy niż historyograficzna. Instytucja założona przez autora *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* miała do spełnienia właściwie jeden jedyny cel – przygotować przyszłych nauczycieli do praktycznego wykonywania zawodu. Jak ten cel interpretował sam Herbart?

Na to pytanie chciałbym odpowiedzieć, skupiając się na trzech kwestiach: po pierwsze, jakie wymagania organizacyjne powinna spełniać instytucja, w której dokonuje się eksperymentalne uczenie wychowania, po drugie, jakie predyspozycje powinni posiadać kandydaci na nauczycieli, i po trzecie, jakich efektów kształcenia należy się spodziewać.

Odpowiedź na pierwsze z powyższych pytań chciałbym oprzeć na analizie recenzji książki *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, und ihre zweckmäßige Einrichtung* (Konieczność seminariów pedagogicznych na uniwersytetach i ich właściwe urządzenie) autorstwa byłego praktykanta w Seminarium Pedagogicznym, a następnie profesora Uniwersytetu w Jenie Heinricha Gustava Brzoski. Recenzję tę sporządził Herbart i opublikował w renomowanym czasopiśmie „Göttingischer Gelehrte Anzeigen” w 1837 r., a więc pięć lat po opuszczeniu Królewca. Na szczególną uwagę zasługuje apel recenzenta o umiar w formułowaniu zbyt wygórowanych oczekiwań wobec instytucji kształcenia pedagogów. Johann F. Herbart pisze między innymi: „Autorowi, który rozprawia o właściwym urządzeniu seminarium pedagogicznego, łatwo może się przytrafić, że sformułuje postulaty, które co prawda dobrze wyglądają na papierze, ale w praktyce nie są możliwe do spełnienia” (Herbart 1907: 317). Patrząc niezwykle trzeźwo na sprawę, recenzent książki Brzoski stwierdza pod koniec: „Seminaria pedagogiczne trzeba prowadzić przede wszystkich zgodnie z zamysłem tych, przez których one zostały powołane do istnienia i są kierowane; później zaś ujawnią się konieczności, z którymi początkowo się nie liczone” (tamże: 319). Wobec tej nieokreślonej przyszłości kluczową rzeczą jest „tak urządzić praktyczne wychowanie w małym kręgu wychowanków, żeby młodym mężczyznom pragnącym poświęcić się stanowi nauczycielskiemu dana była okazja do prowadzenia **koniecznych ćwiczeń wstępnych** [podkr. D.S.]. To właśnie jest zadaniem seminarium pedagogicznego” (Herbart 1907: 317). Mówiąc o „koniecznych ćwiczeniach wstępnych”, Herbart nie ma bynajmniej na myśli swoistego poligonu, na którym studenci w kontrolowanych warunkach będą przeprowadzać swoje pierwsze próby zastosowania teorii pedagogicznych. Takie próby są zdaniem Herbarta pozbawione sensu. Wyjaśnia to Dietrich Benner w komentarzu do *Die erste Vorlesung über Pädagogik* (Pierwszy wykład o pedagogice): „wypowiedzi teoretyczne na temat pedagogicznej *praxis* nigdy nie powinny rościć sobie pretensji do posiadania znaczenia praktycznego na mocy jakiejś wyabstrahowanej naukowości, [...] lecz muszą to znaczenie uczynić *explicite* przedmiotem swoich rozważań” (Benner 1997: 9). Problem praktycznego wymiaru wiedzy pedagogicznej Herbart przedstawił w koncepcji taktu pedagogicznego. Według Bennera

koncepcja ta stanowi nowatorskie i niestety wciąż niedoceniane ujęcie zależności między teorią a praktyką. Odnośnie do tej sprawy współczesny niemiecki pedagog ogólny pisze: „Herbart [przedstawia] model zależności między teorią a praktyką, w którym nie przekazuje i nie interpretuje się doświadczenia i *praxis* pedagogicznej w ramach praktycznego ani hermeneutycznego, ani w końcu technologicznego kręgu [myślenia i działania], lecz jako **producenta sztuki wychowania** [podkr. – D.S.] wspieranego przez naukę” (tamże: 13). Z tego zdania można wyciągnąć wniosek, że sztuka wychowania nie jest czymś gotowym ani tym mniej „zaklętym” w teorii, którą trzeba tylko przyswoić i nauczyć się zastosować w praktyce; jest ona raczej czymś, co każdy działający musi sam „wyprodukować” na podstawie swojej wiedzy i doświadczenia. W tych warunkach pedagogika może jedynie towarzyszyć procesowi produktywnego uczenia się wychowania.

Jak wynika z prowadzonych rozważań, proces uczenia się wychowania jest czymś koniecznym (nikomu nie jest dana sztuka wychowania jako coś gotowego). Aby umożliwić to uczenie się, trzeba stworzyć odpowiednie warunki. Z pewnością ta przesłanka właśnie przyświecała Herbartowi, gdy domagał się, żeby seminarzyści prowadzili zajęcia z niewielką liczbą uczniów. We wspomnianej recenzji pisał na ten temat m.in.: „Krąg [uczniów] musi być możliwie mały już z tego tylko powodu, że każde ćwiczenie, w tym również pedagogiczne, powinno kroczyć od prostego do coraz bardziej złożonego” (Herbart 1909: 117). W małej grupie uczniów adept pedagogiki będzie w stanie nie tylko utrzymać kontrolę nad swoimi podopiecznymi, lecz również obserwować siebie samego i doskonalić własne działania. Prowadzenie zajęć z dużą grupą wychowanków uniemożliwia produktywnie uczenie się wychowania już z racji samej ich liczby. Poza tym „zawsze powstają trudności, które z jednej strony zmuszają do położenia większego nacisku na dyscyplinę, z drugiej zaś wprowadzają nauczanie na pewne tory, z których [...] nie jest wcale tak łatwo je potem wyprowadzić” (tamże: 319). Czy autorowi chodzi tylko o to, żeby ustrzec seminarzystów przez typowymi problemami, z jakimi muszą na co dzień borykać się nauczyciele w szkole? Wydaje się, że nie. W zastanawiający sposób wielkość seminarium dotyka samej jego istoty. Johann F. Herbart pisze: „Im jest ono większe, im bardziej przypomina szkołę, tym więcej traci ze swojej specyfiki” (tamże). Co jest istotą uczenia (się) wychowania w omawianej instytucji?

Na trop naprowadzają rozważania Bennera. W cytowanym już jego komentarzu do *Die erste Vorlesung über Pädagogik* (Pierwszy wykład o pedagogice) zauważa on, że Herbartowski projekt kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli osadza je

„w prymacie pedagogicznej *praxis*” (Benner 1997: 13). Powierzchnownie odczytany może oznaczać on zastąpienie, a nawet wyrugowanie teorii przez działanie praktyczne. W rzeczywistości jednak chodzi o pogodzenie przeciwstawnych elementów – teorii i *praxis* – w koncepcji działania kierowanego przez takt pedagogiczny. Ten ostatni ma być jednocześnie sługą teorii i rządcą *praxis*. W tym kontekście Benner zauważa, że „wykład Herbarta z 1802 roku można odczytywać [...] jako **krytykę** [podkr. D.S.] obecnego kształcenia nauczycieli, w którym nie respektuje się prymatu *praxis*. Dowodem tego jest odrzucenie ukierunkowanego na działanie priorytetu teorii, którego wyrazem jest instytucjonalne rozdzielenie [sfer] kształcenia, działania i doksztalcenia nauczycieli oraz podporządkowanie *praxis* praktycznemu, hermeneutycznemu i technicznemu kręgowi myślenia i działania” (tamże: 16). W tym kontekście warto postawić pytanie, jak Herbartowi udawało się pogodzić prymat *praxis* i priorytet teorii. To naprowadza na drugie z zapowiedzianych na początku tej części pytań, a mianowicie, jakimi (pre)dyspozycjami powinni charakteryzować się kandydaci na pedagogów.

Na podstawie składanych co roku przez Herbarta raportów z działalności prowadzonych przez niego instytucji kształcenia przyszłych pedagogów nie da się ustalić dokładnego katalogu cech, w jakie muszą być wyposażeni kandydaci na nauczycieli. Mimo że ich osobiste uzdolnienia nie uchodziły jego uwagi, to jednak nawet u tych, którym takich naturalnych predyspozycji brakowało, nie wykluczał możliwości ich rozwinięcia. Co więcej, właśnie tę rzecz – rozwijanie umiejętności pedagogicznych – Herbart stawiał jako decydujące kryterium oceny przydatności do zawodu. Zdarzali się bowiem seminarzyści, którzy co prawda odznacжали się wrodzonymi predyspozycjami, jednak brakowało im sumienia i wytrwałości w pracy pedagogicznej, przez co wkrótce tracili złożone w nich talenty.

Szukając uzasadnienia dla takiego podejścia Herbarta do kształcenia praktycznych umiejętności nauczycielskich, warto przytoczyć jego własne słowa z wielokrotnie już cytowanej recenzji książki Brzoski. Píše w niej między innymi: „Nie chodzi o liczbę [wysłuchanych] wykładów, lecz o wykształcenie i uwagę, które się przynosi. [...] Tym, którzy nie są należycie przygotowani, nierzadko się przytrafia, że słuchają wykładu tak, jakby można go było łatwo przetłumaczyć na inny, bardziej przystępny im język. Dla niektórych zbyt uciążliwe jest śledzenie systematycznego toku wywodu” (Herbart 1909: 318). Z licznych obserwacji utrwalonych przez Herbarta zasługuje na uwagę jego nieustanne czuwanie nad tym, żeby w uczących się sztuki pedagogicznej postępował proces kształcenia (niem. *Bildung*). Warunkiem jego realizowania się u seminarzystów było to, że wychowankowie ze swojej strony znajdowali się również w tym procesie. A więc

uczenie umiejętności nauczycielskich przebiegało w ścisłej korelacji z rzeczywistym uczeniem się wychowanków. Odpowiedzialność za ten proces była głównym powodem, dla którego Herbart nigdy nie powierzał seminarzystom całego cyklu nauczania, a jedynie niektóre fragmenty. Za całokształt nauczania był odpowiedzialny właściwy wychowawca – wykwalifikowany specjalista od przedmiotu.

Pozostaje teraz na koniec określenie tego, czego należało się spodziewać po kształceniu w seminarium. Wróć tu do zawartości słowa *Vorübung*, czyli ćwiczenie wstępne. W tym pojęciu wyraża się właściwie wszystko. Celem seminarium nie było wyposażenie seminarzystów w repertuar gotowych sposobów działania pedagogicznego, lecz wdrożenie ich w nieustanne uczenie się nauczania. Dzięki temu ich dalsze życie zawodowe, miało polegać na ciągłym doskonaleniu warsztatu nauczycielskiego. W tym doskonaleniu eksperyment i eksperymentowanie mają do odegrania zasadniczą rolę, przy czym nie chodzi o eksperymentowanie na innych (tj. na wychowankach), lecz przede wszystkim na samym sobie.

Pytania odnośnie do współczesnego kształcenia pedagogów

Akademickie kształcenie pedagogów opiera się (przynajmniej w Polsce) na dwóch, prawie całkowicie niezależnych, ścieżkach – teoretycznej i praktycznej. Jak zostało przedstawione w pierwszej części artykułu, teoretyczna ścieżka kształcenia prowadzi w znacznej mierze do zablokowania rozwoju poznawczego studentów. Z pewnością nie przyczynia się to do właściwego przygotowania młodych adeptów pedagogiki do realizowania późniejszych zadań. W tym kontekście warto przywołać słowa Bennera, który twierdzi, że: „W tezie Herbarta o prymacie *praxis* i priorytecie teorii zawiera się przestroga, żeby zadania poszukiwania zapośredniczenia między teorią a praktyką nie zawierać ustaleniom organizacyjnym, które przewidują okres praktyki w trakcie studiów lub po ich ukończeniu [...]. W tym wszystkim rozstrzygające znaczenie ma pytanie nie o sposób rozplanowania toku studiów, lecz o teorię pedagogiczną” (Benner 1997: 16). W świetle tej wypowiedzi warto sformułować kilka pytań dotyczących kształcenia pedagogów i ich przygotowania do wykonywania zawodu.

1. Czy kształcenie akademickie prowadzi do uświadomienia przez studentów zmian zachodzących w ich myśleniu potocznym i naukowym, które otwierają ich na uczenie się?
2. Czy studiujący rozumieją szczególny charakter zapośredniczenia między teorią pedagogiczną a *praxis*?

3. Czy studenci mają możliwość skorzystania ze swoich zasobów wiedzy i umiejętności w praktycznym działaniu?

Na konieczność kształtowania w przyszłych pedagogach twórczego (innowacyjnego) podejścia zwraca uwagę wspomniana już Hejnicka-Bezwińska. W 1989 roku przedstawiła ona w swojej rozprawie habilitacyjnej „projekt wprowadzania studentów w kulturę naukową pedagogiki”, który niedawno ponownie przypomniła (Hejnicka-Bezwińska 2008: 67). Warto zapoznać się z nim, gdyż jego zakres pokrywa się z pierwszym z wyróżnionych tutaj komponentów eksperymentalnego uczenia się wychowania – konstruowanie koncepcji zmodyfikowanego działania pedagogicznego. Autorka stwierdza, że „studiujący pedagogikę na poziomie akademickim [...] powinni:

1. Poznać teorie, które dostarczają naukom społecznym założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, aby umieć je rozpoznawać w proponowanych koncepcjach uprawiania określonych dyscyplin naukowych.
2. Poznać różne teorie i twierdzenia dotyczące człowieka i społeczeństwa, które stanowiłyby przesłanki do wnioskowania o szansach i barierach w rozwoju człowieka.
3. Poznać reguły tworzenia rezultatów badań uznawanych za badania naukowe, aby móc krytycznie ustosunkowywać się do prawomocności twierdzeń podawanych jako twierdzenia naukowe.
4. Umieć uczestniczyć w prostych procesach badawczych zgodnie z określoną strategią i procedurą badawczą.
5. Umieć [...] tworzyć dyrektywy praktycznego działania edukacyjnego.
6. Umieć krytycznie odnieść się do różnych działań edukacyjnych, uzasadniając swoje stanowisko twierdzeniami i teoriami naukowymi” (tamże).

Z przedstawionego projektu dość jednoznacznie można wyczytać intencję przyświecającą autorce: studiowanie pedagogiki ma przygotować studentów do eksperymentalnego podejścia do wiedzy, którą zdobywają. Niewątpliwie w tym projekcie dominujące znaczenie przysługuje myśleniu. Łączy się to z Herbartowską ideą nauczania wychowującego, którą w odniesieniu do edukacji wyższej przypomniał ostatnio Dietrich Benner (2015). W świetle jego wywodów można stwierdzić, że najlepszym przygotowaniem do przyszłej profesjonalnej działalności pedagogicznej jest dobre kształcenie, które powinno przede wszystkim odnosić się do własnego doświadczenia i rozszerzać jego horyzont za pomocą form wiedzy przekazywanych przez akademickie nauczanie wychowujące.

Bibliografia

- Asmus W. 1970. *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biografie*, t. 2: *Der Lehrer (1809–1841)*, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Benner D. 1997. *Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie–Praxis–Problem*, [w:] *Johann Friedrich Herbart systematische Pädagogik*, t. 2: *Interpretationen*, red. D. Benner, Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Benner D. 2001. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, UTB Beltz, Weinheim und Basel.
- Benner D. 2015. *Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 1.
- Benner D., Kemper H. 2001. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, t. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Beltz Verlag, Weinheim–München.
- Dewey J. 2014. *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszczyk, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa.
- Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka*, Znak, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. 2008. *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Herbart J.F. 1907. [recenzja:] Brzoska, Dr. Heinr. Gust., Prof. an der Universität zu Jena, *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, und ihre zweckmäßige Einrichtung – Leipzig, bei Barth, 1836, XII u. 350 S.*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, oprac. K. Kehrbach, O. Flügel, t. 13, Verlag Beyer & Söhne, Langensalza.
- Herbart J.F. 1909. *Jahresbericht über das pädagogische Seminar zu Königsber 1817/1818*, [w:] tenże, *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, oprac. K. Kehrbach, O. Flügel, t. 14, Verlag Beyer & Söhne, Langensalza.
- Herbart J.F. 1965. *Pädagogisch-didaktische Schriften*, red. W. Asmus, [w:] tenże, *Pädagogische Schriften*, t. 3, Verlag Küpper, Düsseldorf–München.
- Herbart J.F. 1997. *Die erste Vorlesung über Pädagogik*, [w:] *Johann Friedrich Herbart systematische Pädagogik*, t. 1: *Ausgewählte Texte*, oprac. D. Benner, Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kant I. 1999. *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo DAJAS, Łódź.
- Leppert R. 1996. *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
- Palka S. 1989. *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie*, WSiP, Warszawa.
- Schleiermacher F.D.E. 2000. *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, [w:] tenże, *Texte zur Pädagogik*, t. 2, oprac. M. Winkler, J. Brachmann, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Stępkowski D. 2007. *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3, s. 149–172.
- Zaczyński W. 1995. *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa.