

Baske, Siegfried

Reformatorskie idee Reinholda Bernharda Jachmanna z lat 1811/1812

Rozprawy z Dziejów Oświaty 41, 65-74

2002

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



SIEGFRIED BASKE

REFORMATORSKIE IDEE REINHOLDA BERNHARDA JACHMANN A Z LAT 1811/1812*

Co usprawiedliwia mój zamiar zaprezentowania reformatorskich idei Jachmanna na polsko-niemieckim sympozjum poświęconym bilansowi dziesięciolecia 1989–1999? Jachmann żył w latach 1767–1843, a jego reformatorskie idee opublikowane zostały prawie dwa stulecia temu.

Zamiar ten usprawiedliwiać może fakt, że po 1989 roku myślenie i działanie Jachmanna zaczęło się znowu cieszyć zainteresowaniem zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, a jego reformatorskie idee uznane zostały za znaczący dorobek pedagogiczny. Jachmannem interesowano się wprawdzie także przed rokiem 1989, ale w ostatniej dekadzie interesowano się nim w szczególny sposób.

W Polsce lat dziewięćdziesiątych źródłem ważnego impulsu do zajmowania się Jachmannem stała się szkoła, którą kierował jako jej pierwszy dyrektor w latach 1801–1814. Chodzi tu o szkołę w Jankowie (Jenkau) – od 1900 roku w Gdańsku-Wrzeszczu (Danzig-Langfuhr) – która w 1991 roku ponownie przyjęła odebraną jej w latach pięćdziesiątych nazwę „Conradinum”, w tymże samym roku utworzyła Stowarzyszenie Oświatowe Conradinum, a od roku 1994 wydaje publikacje oraz organizuje sympozja i wystawy poświęcone powstaniu i rozwojowi Conradinum, w tym także w okresie działalności Jachmanna. Od 1997 roku brązowa tablica pamiątkowa przypomina o tym, że to on właśnie w latach 1801–1814 kierował Conradinum. W pracy poświęconej historii Conradinum, opublikowanej przez wspomniane Stowarzyszenie Oświatowe w 1994 roku

* Jest to pełny tekst referatu wygłoszonego przez autora na VIII Polsko-Niemieckiej Konferencji Naukowej *Zehn Jahre danach. Das Bildungswesen und Erziehungswissenschaften in Deutschland und in Polen im Vergleich (Dziesięć lat później. Porównanie oświaty i nauki o wychowaniu w Niemczech i w Polsce)*. Konferencja odbyła się w dniach od 4 do 7 maja 2000 roku w Centrum Konferencyjnym PAN w Wierzbie na Mazurach. Zorganizowana została przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, przy dofinansowaniu przez Wydział Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku oraz Wyższą Szkołę Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach. Wszystkie wygłoszone referaty ukażą się w 2001 (lub 2002) w pracy zbiorowej pod redakcją naukową Mirosława S. Szymbańskiego, oraz Wolfganga Hönera w dwóch wersjach – w wersji polskiej (nakładem Wydawnictwa Akademickiego „Żak”) oraz w wersji niemieckiej (nakładem Waxmann Verlag).

z okazji 200 rocznicy fundacji, określa się czasy reformatorskich idei Jachmanna „najciekawszym okresem”, jako że były one bogate w twórcze idee¹.

Inne podejście do reformatorskich idei Jachmanna przyjęto w projekcie wspieranym przez Niemiecką Wspólnotę Badawczą (Deutsche Forschungsgemeinschaft), który to projekt zrealizowany został wspólnie przez dwie grupy badawcze: z berlińskiego Uniwersytetu Humboldta oraz z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Erfurcie. Projekt ten zatytułowany był „Allgemeinbildung und Schulstruktur” („Kształcenie ogólne a struktura szkolna”) i miał na celu zbadanie znaczących z teoretycznego, czy też naukowego punktu widzenia zależności między pedagogicznymi koncepcjami szkół reformatorskich i zebranymi w nich doświadczeniami. Najwcześniejszymi przedmiotami badań były kierowane przez Basedowa Philantropinum w Dessau oraz kierowane przez Jachmanna Conradinum w Jankowie. Pierwsze analizy ukazały się już drukiem², publikacja przedstawiająca ostateczne wyniki badań ma się jednak dopiero ukazać.

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych także i ja miałem sposobność zająć się Conradinum, a zwłaszcza Jachmannem. Stało się tak za sprawą sympozjum zorganizowanego przez Conradinum w 1997 roku w ramach obchodów 1000-lecia Gdańska, na którym to sympozjum przedstawiłem wykład poświęcony pierwszym latom istnienia Conradinum³.

Przygotowując wykład zapoznałem się ze stanem badań i podjąłem pewne studia m.in. w Państwowym Archiwum Pruskiego Dziedzictwa Kulturowego (Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz), które zakończyły się szczęśliwie, jako że udało mi się odnaleźć – uchodzącą w literaturze przedmiotu za zaginioną – spuściznę po naczelniku Kolegium Szkół Wyższych (Oberschulkollegium), ministrze Eduardzie von Massowie. Obejmuje ona po pierwsze oficjalne obwieszczenie o otwarciu zakładu „Nachricht an das Publikum von den Conradischen Erziehungs- und Schulanstalten, Thorn im September 1811” („Informacja dla publiczności o zakładach wychowawczych i szkolnych Conradinum, Toruń we wrześniu 1801 roku”), oraz po drugie mowę Jachmanna wygłoszoną podczas uroczystego otwarcia Conradinum w dniu 12 lipca 1802 roku zatytułowaną *Über das Ideal eines vollkommenen Erziehers (O ideale wychowawcy doskonałego)*.

Wyniki badań z poprzednich dziesięcioleci przedstawiłem już gdzie indziej, a mianowicie w mojej rozprawie zamieszczonej w pracy zadedykowanej Wolfgangowi Mitterowi na 70 urodziny: *Die neuhumanistische Phase des Jenakauer Conradinums in der deutschen und polnischen Bildungsgeschichte*

¹ Por.: A. Henke, *Conradinum w 200 rocznicę fundacji*, Gdańsk 1994.

² Zob.: D. B en n e r, H. K e m p e r, *Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Studienbrief der Fernuniversität, Kurseinheit 1 bis 3. Hagen 1993.

³ S. B a s k e, *Początki Conradinum*. [w:] *Udział Conradinum w milenijnym dorobku Gdańska, 25–27 września 1997*, Gdańsk 1997, s. 1–13.

(*Neohumanistyczna faza w rozwoju Conradinum w Jankowie w niemieckiej i polskiej historii oświaty*)⁴.

A teraz przejdźmy już do samych idei reformatorskich Jaehmanna.

Ograniczę się do idei reformatorskich Jachmanna z lat 1811/1812, a tym samym do jednej z wielu – różnie akcentowanych – faz reform. Już w 1806 roku opracował Jachmann – wraz z Johannem Wilhelmen Süvernem, który był podówczas dyrektorem gimnazjum w Toruniu – plan utworzenia całościowego systemu oświaty w Prusach Zachodnich⁵. Kolegiurn Szkół Wyższych w Berlinie pochwaliło ten plan, uznając go jednak za nazbyt ambitny⁶.

Jako radca konsystorski w Gdańsku w latach 1816–1832 kierował Jachmann szkolnictwem zachodniopruskim, a jako radca szkolny prowincji kierował w latach 1832–1843 z Królewca (Königsberg) całym szkolnictwem w prowincji Prusy. Pełniąc te funkcje dbał przede wszystkim o stworzenie i rozbudowę szkolnictwa szkół elementarnych. W latach 1819–1842 pomagało mu w tym Conradinum, które jako seminarium nauczycielskie kształciło pilnie potrzebnych nauczycieli⁷. Chociaż w latach 1811/1812 zaangażował się on bardzo silnie w propagowanie niemieckiego kształcenia narodowego, to opowiadał się też za tym, aby dzieciom polskich rodziców umożliwić naukę w ich ojczystym języku. I tak, w 1823 r. wydał rozporządzenie, aby w nadchodzącym roku szkolnym przyjmowano do Conradinum wyłącznie katolicką i polskojęzyczną młodzież męską⁸.

Idee reformatorskie Jachmanna z lat 1811/1812 wyłożone zostały w sześciu rozprawach opublikowanych przez niego w obydwu tych latach, a później wielokrotnie wznawianych⁹. A chodzi o cały kompleks reform, za którym kryją się przede wszystkim *trzy intencje*.

⁴ S. B a s k e , *Die neuhumanistische Phase des Jenkauer Conradinums in der deutschen und polnischen Bildungsgeschichte*. [w:] *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag*, Köln 1997, Bd. 2, s. 583–592.

⁵ Zob.: P. S c h w a r z , *J. W. Süvern als Gymnasialdirektor*, „Zeitschrift für Erziehung und Utericht” 1924, nr 14, s. 75 i następane.

⁶ Zob.: E. v o n M a s s o w , *An die Westpreußische Regierung am 7. März 1806*. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Katurbeitz. Rep. 76 alt I Nr. 237 vol. II , Blatt 120.

⁷ Por.: E. H o f f m a n n , *Theodor von Schön und die Gestaltung der Schule in Westpreußen*, Marburg 1965.

⁸ Zob.: *Verfügung des Königlichen Konsistoriums vom 12. Februar 1823*. „Amtsblatt des Regierungsbezirks Danzig” 1823, nr 9, s. 136–137.

⁹ R. B. J a c h m a n n , *Über das Verhältnis der Schule zur Welt. Berlin 1811*. Przedruk w: *Dokumente des Neuhumanismus I*. Bearbeitet von R. J o e r d e n , Weinheim 1962 (2. Aufl.), s. 88–110; R. B. J a c h m a n n , *Ideen zur National Bildungslehre*. „Archiv Deutscher Nationalbildung”. Hrsg. v. R. J. J a c h m a n n und F. P a s s o w . Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 1–45.

Pierwsza intencja dotyczy określenia na nowo pojęcia szkoły, a mianowicie nie przez *pojęcie doświadczenia* (*Erfahrungsbegriff*), lecz przez *pojęcie rozumu* (*Vernunftsbegriff*). Odpowiednio do tego krytykował i oceniał Jachmann stan istniejących szkół, które były wedle niego określone poprzez *subordynacyjny* (*subordinierte*) lub *koordynacyjny* (*koordinierte*) stosunek do świata.

Wedle Jachmanna większość szkół pozostawać miała w subordynacyjnym stosunku do świata: a były to zarówno „zwykłe szkoły miejskie i wiejskie”, jak i szkoły przemysłowe, rolnicze, rzemieślnicze, budowlane i arystyczne. Główny punkt podjętej przez niego krytyki sprowadzał się do tego, że szkoły subordynacyjne przygotowywać miały uczniów tylko do aktualnych „interesów światowych”, treści nauczania dobierane być miały wyłącznie pod kątem ich użyteczności, a tak w ogóle szkoły przypominać miały „sklepiarskie kramy”¹⁰.

W czasach Jachmanna „szkoły naukowe” („*Gelehrtschulen*”) odznaczać się miały koordynacyjnym stosunkiem do świata. Oznacza to, że miały one służyć częściowo celom światowym (*Weltzwecken*), a częściowo celom rozumowym (*Vernunftzwecken*). W swojej heteromiczności oscyływały jednak między jednymi a drugimi, tzn. służy raz celom światowym, innym zaś razem celom rozumowym, nie przyczyniając się do realizacji ani tych, ani tych. Tak zwane kształcenie humanistyczne wyczerpywać się więc miało na „nędznym, pstrokatym wszystkoizmie” nie przetrwionych wiadomości. Szkoły te wydawać miały ludzi, którzy nie są w stanie ani „najzwyklejszych rzeczy publicznego życia rozumnie ocenić”, ani też swoich myśli w mowie ojczystej właściwie wyrazić¹¹.

Jachmann domagał się natomiast szkół, które pozostawałyby w *preordynacyjnym* (*präordinierte*) stosunku do świata, których cel definiowany byłby *nie* na podstawie *doświadczenia*, lecz *a priori* na podstawie rozumu, tzn. wyprowadzany byłby „*a priori* z najwyższego celu ludzkości”. Dotychczasową sentencję *non scholae sed vitea discimus* należałoby zatem odwrócić: *non vitae sed scholae discimus*.

Dążeniu do użyteczności przeciwstawione zostało „czyste kształcenie” człowieka.

Dyktowany przez rozum najwyższy cel ludzkości wyznaczać miał także dobór i układ przedmiotów nauczania, a także metodę nauczania.

Wedle Jachmanna były przede wszystkim trzy przedmioty, „które szkoła ta zgodnie z ideami rozumu ku idealistycznemu życiu ich uczniów” jednoczyć w sobie powinna¹²:

1. czyste poznanie rozumne (filozofia i matematyka),
2. nauka o starożytności (*Altertumswissenschaft*) oraz
3. religia.

¹⁰ R. B. J a c h m a n n , *Über das Verhältnis der Schule zur Welt*, *ibidem*, s. 90.

¹¹ *Ibidem*, s. 91.

¹² *Ibidem*, s. 98.

Ukierunkowanie programu kształcenia na hellenistyczną starożytność uzasadnione było przede wszystkim założeniem o dużej wartości kształcącej języka greckiego oraz założeniem, że nauka o starożytności przekazuje wyższą kulturę duchową. Nie dlatego uczymy się greki, że jest ona nam potrzebna w życiu zawodowym, i nie dlatego zajmujemy się starożytnością, żeby cofać się w przeszłość, lecz dlatego, żeby móc łatwiej poznać prawdę, dobro i piękno, a tym samym móc określić byt ludzki.

Przedmioty nauczania rozłożone były na pięć klas, a czas nauki szkolnej obliczony był na lat osiem. Mimo ukierunkowania programu kształcenia na starożytność, nauczano jeszcze i kilku innych przedmiotów. W 1912 roku Jachmann opracował dla jankowskiego zakładu plan lekcji, w którym obok greki i łaciny – w łącznym wymiarze 4576 godzin – uwzględnił był jeszcze 15 innych przedmiotów nauczania, a mianowicie język niemiecki (ogółem 1496 godzin), język francuski tylko w *tertii* i *sekundzie* (616), język angielski tylko w *sekundzie* i *primie* (440), język włoski tylko w *sekundzie* i *primie* (440), hebrajski tylko w *primie* (264), religię we wszystkich klasach (528), filozofię tylko w *sekundzie* i *primie* (264), filologię tylko w *primie* (264), matematykę we wszystkich klasach (1364), przyrodoznawstwo od *quinty* do *sekundy* (484), geografii od *quinty* do *tertii* (308), historię od *quinty* do *tertii* (396), rachunki w *quincie* i *quarcie* (264), kaligrafię od *quinty* do *tertii* (396) oraz śpiew we wszystkich klasach (704). Część treści większości tych przedmiotów również mieściła się w ramach „nauki o starożytności”. I tak na przykład nauczanie języka niemieckiego w *tertii* obejmowało „metryczne tłumaczenia z Homeryckich pieśni, z antologii greckiej oraz z *Przemian* Owidiusza”, a w *sekundzie* „kontynuowano ćwiczenia metryczne na trudnych fragmentach z antologii greckiej, z *Przemian* Owidiusza i z *Eneidy* Wergiliusza”. Co się tyczy nauczania historii, to „najobszerniej omawia się historię Greków i Rzymian, a także historię ojczystą”¹³.

W wydanym niedawno *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (*Podręczniku niemieckiej historii oświaty*) stwierdza się, że nauczanie greki było w Conradinum bardzo efektywne. Oto ocena neohumanistycznych prób reform: „W większości zakończyły się fiaskiem, jedynie w internatach – Conradinum w Jankowie (Jenkau), berlińskiego Zakładu Cauer – można było ściśle połączyć ze sobą w kształceniu językowym grekę i niemiecki; i to z takim sukcesem że nawet niespełna jedenastoletnie dzieci czytały i całkowicie rozumiały nie tylko

¹³ R. B. J a c h m a n n , *Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, nach dem Prinzip einer idealistischen Erziehungslehre geprüft*. „Archiv Deutscher Nationalbildung. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 202–247.

wiele Homeryckich pieśni, ale także wiele ksiązek Herodota oraz Platońskiego dialogu *Kriton*, jak i *Apologię Sokratesa*"¹⁴.

Nie tylko kanon i program kształcenia, lecz również metoda nauczania miała przyczyniać się do tego, aby uczeń mógł doświadczyć prawdy, dobra i piękna, i aby udało mu się określić ludzki byt. Wychodząc od nowego pojęcia kształcenia, Jachmann stwierdza: Metoda nauczania „nie naucza tego, co prawdziwe, lecz pozwala uczniowi świadomie rozwijać swoją siłę poznawczą (Erkenntniskraft), samodzielnie postrzegać, samodzielnie myśleć, samodzielnie poznawać prawdę i żyć duchowo w prawdzie. Nie naucza ona tego, co piękne, lecz pozwala uczniowi świadomie rozwijać swoje poczucie piękna, samodzielnie dostrzegać piękno natury i sztuki, głęboko je odczuwać i w swoim wnętrzu idealnie kształtować. Nie naucza ona tego, co dobre, lecz pozwala uczniowi rozbudzać swoją wrażliwość religijną i moralną, uświadamiać sobie mieszkające w nim prawo moralne będące głosem Boga, swój umysł (Gemüt) zatapiać w Bogu, a także w myśli i w czynie objawiać dobro i boskość. I tak szkoła ta prowadzi swego ucznia od ziemskiego życia światowego ku idealnemu życiu rozumowemu, i pozwala mu w ideach prawdy, piękna i dobra żyć i działać”¹⁵.

Reformatorskie myślenie Jachmanna nie ograniczało się li tylko do obszaru pedagogicznego, ale obejmowało ponadto obszary życia społecznego i politycznego. Pedagogika miała mieć prymat nad polityką, pedagogika miała dążyć do przekształcania stosunków społecznych. Zgodnie z tym nowa orientacja szkoły służyć miała społecznym i politycznym reformom.

Orientację społeczno-polityczną Jachmanna najwyraźniej dostrzec można w jego *drugiej idei reformatorskiej* sprowadzającej się do wprowadzenia *jednolitego* kształcenia szkolnego dla wszystkich chłopców do 18 roku życia.

To właśnie dzięki temu, że Jachmann domagał się tej reformy, jego nazwisko znalazło się w *Historii wychowania* wydanej pod redakcją Łukasza Kurdybacy, który przytacza w niej najczęściej cytowaną wypowiedź Jachmanna: „Precz z różnorodnymi szkołami dla stanów i zawodów, które krzewią w narodzie ducha niezgody! Precz z tzw. szkołami naukowymi i nienaukowymi, z gimnazjami, z wyższymi i niższymi szkołami, i jak się one tam jeszcze nazywają! Jest tylko Jedna ludzkość!”¹⁶.

Przekonanie Jachmanna o konieczności jednolitej organizacji szkoły i kształcenia miało swoje uzasadnienie antropologiczne i religijne: „Celem i obowiązkiem

¹⁴ *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III, hrsg. von K.-E. J e i s m a n n und P. L u n d g r e e n . München 1987, s. 194.

¹⁵ R. B. J a c h m a n n , *Über das Verhältnis der Schule zur Welt*, op. cit. s. 98.

¹⁶ R. B. J a c h m a n n , *Die Nationalschule*. „Archiv Deutscher Nationalbildung. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 98. [Cytat przytoczony za *Historią wychowania* pod red. Ł. K u r d y b a c h y – Warszawa 1968, tom II, s. 95 (przyp. tłum.).]

ludzkości jest każdego człowieka od młodości traktować na podobieństwo Boga, i wszystkie zakłady, które tworzymy do jego wychowania tak urządzać, żeby ludzkość w nim została całkowicie rozwinięta i wykształcona. Ponieważ do celu tego może być tylko jedna właściwa droga, to z założenia tego wynika, że istnieje tylko Jedna szkoła dla ludzkości ...”¹⁷.

Jakkolwiek idealizm Jachmanna także i w tej kwestii idzie bardzo daleko, to był on gotów ograniczyć w określonych przypadkach zakres stosowania zasady egalitaryzmu. I tak przyznawał, że należy brać pod uwagę ograniczone zdolności niektórych chłopców oraz ich uwarunkowane środowiskowo wady, tak że nie każdy musi uczęszczać do szkoły aż do 18 roku życia. Dosłownie *stwierdził on*: „... że pojedynczemu przysłemu obywatelowi to nie różnego rodzaju szkoły, lecz tylko jego zdolności i jego ziemskie stosunki wyznaczyć mogą cel, do jakiego szczebla ma on korzystać z owej szkoły ludzkości ... dla swego kształcenia”¹⁸. I nawiązując pojęciowo-stylistycznie do swego nauczyciela Immanuela Kanta pisał Jachmann: „Imperatyw pedagogiczny odnoszącej się do warunków empirycznych czystej nauki o wychowaniu brzmiałby następująco: `Prowadź Twojego wychowanka do praobrazu doskonałej ludzkości tak blisko, jak tylko warunki jego natury na to pozwolą”¹⁹.

Ze stwierdzeniem tym łączył się zresztą postulat uwzględniania w nauczaniu i wychowaniu indywidualności ucznia. Ewentualnej sprzeczności między zasadą egalitaryzmu i zasadą indywidualności poświęcił Jachmann odrębną rozprawę. Stwierdził on w niej wyraźnie, że nie chodzi o to, *czy w ogóle* w wychowaniu należy uwzględniać indywidualność, tylko *na ile* należy ją uwzględniać. Jego rozważania prowadzą do wniosku, że wychowawca musi uwzględniać różne indywidualne właściwości ucznia na korzyść postępującego procesu kształcenia, indywidualność nie może być jednak celem (Ziel und Zweck) wychowania²⁰.

Obcując z wychowankami już od samego początku ich pobytu w Conradi-num przestrzegano zasadę egalitaryzmu, co wyrażało się m.in. w tym, że do szkoły tej przyjmowano dzieci „ze wszystkich stanów”, pod każdym jednak względem – zwłaszcza gdy chodzi o ubiór, wyżywienie, zwracanie się (zrezygnowanie z tytułów szlacheckich) – traktowano ich tak samo. W pewnym przypadku skłoniło to naczelnika Kolegium Szkół Wyższych, ministra Eduard von

¹⁷ *Ibidem*, s. 71. ,

¹⁸ *Ibidem*, s. 77.

¹⁹ R. B. J a c h m a n n , *Ideen zur National Bildungslehre*, „Archiv Deutscher Nationalbildung”. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 8–9.

²⁰ R. B. J a c h m a n n , *Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, geprüft nach dem Prinzip einer idealistischen Erziehungslehre geprüft*. „Archiv Deutscher Nationalbildung”. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 202 i następne.

Massowa do krytycznej uwagi. W protokole swojej pierwszej wizytacji zauważa on: „Co do wyglądu stołu stwierdzić trzeba, że ogólnie rzecz biorąc wydaje się wyglądać za dobrze. Zasiadają przy nim wszyscy chłopcy, także i ci całkiem biedni, tak że staną się oni, zwłaszcza ci ostatni, za bardzo grymaśni”²¹.

Trzecia reformatorska idea Jachmanna krąży wokół takich pojęć, jak naród (Nation), narodowość, szkoła narodowa oraz kształcenie i wychowanie narodowe. Jego najczęściej cytowana wypowiedź, która zaczyna się od słów „Precz z różnorodnymi szkołami ...!” kończy się następująco: „Jest Jeden tylko naród niemiecki! Musi też być tylko Jedna szkoła narodowa!”. Czasopismo które w 1812 roku wydawał razem z Franzem Passowem, ukazywało się pod tytułem: „Archiv Deutscher Nationalbildung” („Archiwum niemieckiego kształcenia narodowego”), a trzy z pięciu opublikowanych w nim rozpraw Jachmanna w samych już tytułach podkreślają wagę tego, co narodowe (das Nationale): *Ideen zur National-Bildungslehre (Idee narodowej doktryny kształcenia)*, *Die National-schule (Szkoła narodowa)*, *Das Wesen der Nationalbildung (Istota kształcenia narodowego)*.

Na pierwszy rzut oka wygląda to na niewesoły niemiecki szowinizm. Jest to jednak wrażenie fałszywe. Podkreślanie przez Jachmanna tego, co narodowe nie ma nic wspólnego z nacjonalizmem i nie jest wymierzone w inne narody. Mówił on raczej o „narodzie, który prawa wszystkich ludów-narodów (Völker) na ziemi uznaje za święte”²². W większości swoich rozważań nie wyróżnia on zresztą narodu niemieckiego, lecz mówi o narodzie jako takim. Rzeczą charakterystyczną było też, że stanowczo odrzucał on wychowanie ukierunkowane na państwo, a także mieszanie ze sobą kształcenia narodowego i wychowania państwowego, i że punktem odniesienia były dla niego wielkości wykraczające poza państwo.

Fakt podkreślenia przez Jachmanna tego, co narodowe można wyjaśnić przede wszystkim sytuacją historyczną w jakiej znalazł się Gdańsk w 1807 roku po zwycięstwie Napoleona pod Jeną i Auerstedt, i w jakiej pozostał aż do czasu wojen wyzwoleniczych z lat 1813–1815. Szczególną rolę odegrała tu polityczna, ale także narodowa izolacja Gdańska w wyniku utworzenia zeń Wolnego Miasta, którego ludność cierpiała pod okupacją francuską, jak również nieustannie rosnące – finansowe zwłaszcza – obciążenia, które ciągle potęgowały antyfrancuskie nastroje. Dlatego rozpowszechniona tendencja, która znalazła wyraz w Fichtego *Reden an die deutsche Nation (Przemowach do narodu niemieckiego)* oraz oczekiwanie wzmocnienia narodu niemieckiego dzięki wychowaniu i kształceniu narodowemu trafiły w Gdańsku na szczególnie żyzną glebę.

²¹ *Protokoll der ersten visitation durch den Chef des Oberschulkollegiums am 1 S August 1802*. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. Rep. 76 alt I Nr. 237 vol. II, Blatt 120.

²² R. B. J a c h m a n n, *Das Wesen der Nationalbildung*, „Archiv Deutscher Nationalbildung“. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 431.

To, czy w latach 1811 i 1812 Jachmann publikował swoje pisma w Berlinie, aby obejść francuską cenzurę w Gdańsku i/lub dlatego, bo chciał, aby miały one ponadregionalny wpływ – musi pozostać kwestią otwartą.

Najważniejszą bodaj cechą wychowania narodowego było to, że było ono podporządkowane wychowaniu do humanitaryzmu (Humanität). Rozwijając swą pierwszą reformatorską ideę pragnął też Jachmann, żeby naczelny cel narodu, doskonałe wykształcenie człowieka, wywodzono nie z doświadczenia, lecz wyłącznie z rozumu. A ponieważ domagał się on zarazem wychowania, w którym uwzględnia się indywidualium, doszedł do ustanowienia hierarchii kategorii, które opisał następująco:

„Pojęcia ludzkości, narodu i indywidualium, którym odpowiadają pojęcia humanitaryzmu, narodowości i indywidualności, są tedy względem siebie pojęciami subordynacyjnymi, stąd pojęcie ludzkości ze wszystkimi swymi cechami mieści się całkowicie w pojęcie narodu, a to z kolei w pojęciu indywidualium. Pojęciom tym odpowiadają odpowiednio pojęcia kształcenia ogólnego człowieka, kształcenia narodowego oraz kształcenia indywidualnego podmiotu; tym samym także i tu niższe pojęcie całkowicie zawiera w sobie wyższe. Kształcenie indywidualium jest kształceniem narodowym ze szczególnym uwzględnieniem właściwości zmysłowej i duchowej natury indywidualnego podmiotu, a kształcenie narodowe jest kształceniem o ólnym człowieka ze szczególnym uwzględnieniem właściwości narodu”²³. Sprowadzając do wspólnego mianownika reasumował Jachmann: „Narodowość pragnie podnieść naturę indywidualium do humanitaryzmu”²⁴.

Możemy zatem stwierdzić, że Jachmann definiuje to, co narodowe wyklucza jakiegokolwiek nacjonalistyczne – nie mówiąc już o szowinistycznych – konotacje przede wszystkim z racji nadrzędnego znaczenia wychowania do humanitaryzmu.

To tyle co się tyczy trzech intencji reform. Jachmann miał możliwość realizacji tych reform zaledwie przez kilka lat. Działania wojenne spowodowały w 1814 roku znaczne zniszczenia zakładu szkolnego i wychowawczego w Jan-kowie, a w zapoczątkowanym w 1815 roku nurcie restauracji nie było już miejsca na rozpowszechnianie jego reformatorskich idei.

Na koniec nasuwa się pytanie, czy idee te mają dla nas jeszcze dzisiaj jakies znaczenie lub też mogą go nabrać.

Ogólnie rzecz biorąc, na pytanie to przyjdzie dać negatywną odpowiedź, pewne kwestie szczegółowe zasługują jednak na aprobatę.

W odniesieniu do intencji i koncepcji preordynacyjnej orientacji kształcenia i wychowania opinia musi być zróżnicowana. Z jednej bowiem strony podnieść

²³ R. B. J a c h m a n n , *Ideen zur National Bildungslehre* „Archiv Deutscher , Nationalbildung. Hrsg. v. R. J. Jachmann und F. Passow. Berlin 1812. Faksymilowany przedruk wydany przez H. J. H e y d o r n a – Frankfurt am Main 1969, s. 10–11.

²⁴ *Ibidem*, s. 73.

tu należy poważne zarzuty, z drugiej zaś można je zaaprobować. A zarzuty są przede wszystkim trzy:

1. Od dawna już grece i „wiedzy o starożytności” nie przypisuje się wartości kształcącej, jak czyniono to w czasach Humboldta i Jachmanna.
2. Jachmanna koncepcja preordynacyjnej orientacji kształcenia i wychowania jest w dużej mierze czy wręcz całkowicie koncepcją kształcenia formalnego. A jest rzeczą bezsporną, że kształcenie formalne nie obejmuje w wystarczającej mierze wiedzy o realnym świecie. Przewyciężenie tej rozbieżności to jednak szczególny problem.
3. Postulat prymatu pedagogiki nad polityką oznacza całkowitą pedagogizację życia – mamy tu do czynienia z kompleksem problemów, który w Niemczech najpóźniej w 1930 roku przewyciężony został jako nie zasługujący na refleksję.

Moim zdaniem można się natomiast zgodzić z Jachmanna krytyką subkoordynacyjnej orientacji kształcenia i wychowania, a zwłaszcza z przyrównaniem szkoły pod względem programu kształcenia do „sklepiarskiego kramu”. Skłonny też jestem sądzić, że jego rozważania dotyczące metody nauczania, które opierają się głównie na refleksyjnym pojęciu kształcenia zachowały swoją aktualność i zasługują na pozytywną ocenę.

Opowiadanie się przez Jachmanna za „czystym kształceniem”, które jest określane *a priori* przez rozum, trzeba wprawdzie ocenić jako nierealistyczne, co nie zmienia jednak faktu, że koncepcji kształcenia formalnego nie można odmówić inspirującej roli dla dzisiejszych i przyszłych rozważań dotyczących kwestii związanych z koncepcjami kształcenia, zwłaszcza kształcenia ogólnego.

A teraz słów kilka o drugiej intencji. W przypadku jednolitego kształcenia szkolnego chodzi o problem, nad którym w Niemczech od stulecia toczą się kontrowersyjne dyskusje – najczęściej w kontekście integracji i różnicowania. Także w Polsce ciągle na nowo podejmuje się dyskusję nad tym problemem, jakkolwiek w drugiej połowie XX wieku siedmio- czy też ośmioletnia szkoła podstawowa odznaczała się zadziwiająco stabilnością.

Ogólnie rzecz biorąc stwierdzić trzeba, że argumenty Jachmanna na rzecz zasady egalitaryzmu w odniesieniu do struktury organizacyjnej szkolnictwa nie są już dzisiaj przekonujące.

Co się tyczy trzeciej intencji, to stwierdzić trzeba, że triada indywiduum – narodowość – humanitaryzm jeszcze i dzisiaj stanowi zasługujący na respekt model pedagogicznego myślenia i działania. Uwaga ta odnosi się zwłaszcza do postępującej integracji krajów europejskich, która wiedzie do powstawania Europy ojczyzn. Tak więc znaczenie rozważań Jachmanna dotyczących stosunku między narodowością a humanitaryzmem pozostaje nadal aktualne.

Z języka niemieckiego tłumaczył
Miroslaw S. Szymański