

Lietz, Natalia

Ogólnopolska konferencja naukowa
"Herbart znany i nieznany. W dwusetną
rocznicę wydania Pedagogiki ogólnej" -
zorganizowana przez Uniwersytet
Kardynała Stefana Wyszyńskiego w
Warszawie dnia 16. listopada 2006 r.

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 52/2, 290-298

2007

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.



na temat kierunków badawczych, realizowanych w regionalnych ośrodkach naukowych.

- b) W 2006 r. Komitet Historii Nauki i Techniki PAN kontynuował współpracę ze środowiskiem naukowym na Kaszubach w zakresie badań nad historią tego regionu oraz procesu kształtowania się literackiego języka kaszubskiego. Rezultatem tej współpracy w roku 2006 jest wydana przez Komitet praca zbiorowa pod redakcją Jerzego Tredera, licząca około 200 s., zatytułowana: *Kaszubszczyzna w przeszłości i dziś*. Każdy rozdział tej książki zawiera obszernie streszczenie w języku kaszubskim. Pracę recenzował prof. Edward Breza – językoznawca i kaszubolog.

2. Działalność ekspercka, opinie i konsultacje

Spośród członków Komitetu najszerszą działalność ekspercką prowadził inż. Jerzy Jasiuk, którego dorobek w roku 2006 obejmuje ponad 30 ekspertyz dla urzędów konserwatorskich (służby konserwatorskie w Kraju) z dziedziny mechanizacji, mechaniki precyzyjnej oraz fotokinotechniki.

Halina Lichočka
Instytut Historii Nauki PAN
Warszawa

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA
HERBART ZNANY I NIEZNANY. W DWUSETNĄ ROCZNICĘ
WYDANIA PEDAGOGIKI OGÓLNEJ
– ZORGANIZOWANA PRZEZ UNIWERSYTET
KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
W WARSZAWIE DNIA 16. LISTOPADA 2006 R.

16 listopada 2006 r. w Instytucie Pedagogiki im. św. Jana Bosko przy ul. Kawęczyńskiej 53 w Warszawie, odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa dla uczenia dwusetnej rocznicy wydania *Pedagogiki ogólnej* Jana Frydryka Herbarta.

Organizatorem konferencji była Katedra Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki im. św. Jana Bosko Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Ryc. 1).

Obrady konferencji rozpoczęły się o godzinie 9.30 (Ryc. 2). Przemówienia inauguracyjne wygłosili kolejno: prof. UKSW dr hab. Jan Piskurewicz – kierownik Katedry Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki im. św. Jana Bosko, J. M. ks. prof. zw. dr hab. Ryszard Rumianek – rektor UKSW oraz prof. UKSW dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz – dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych UKSW.

W przemówieniach wstępnych podkreślano, że warto jest powracać do sposobu ujmowania przez Herbartu rzeczywistości wychowawczej. Dało to początek pedagogice jako naukowej teorii wychowania i kształcenia. Herbartowi właśnie zawdzięcza się syntezę dotychczasowego dorobku z zakresu wychowania z podejmowaną przezeń oryginalną filozoficzną refleksją. Jak podkreślano, mimo że wkład Herbartu i kontynuatorów jego myśli w rozwój nowożytnej pedagogiki jest różnie oceniany, nie ulega wątpliwości, że *Pedagogika ogólna* była swoistym katalizatorem zmian i to nie tylko w dziejach wychowania, ale i w samej naukowej refleksji. Stwierdzenie to nie było dotychczas dostatecznie jasno sformułowane, dlatego celem zorganizowanej konferencji stało się ponowne podjęcie rzetelnej lektury *Pedagogiki ogólnej*, pozbawionej znanych uprzedzeń i stereotypów.

Po otwarciu I części konferencji zatytułowanej *Kontrowersje wokół Herbartu i jego myśli*, jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Dietrich Benner – kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie im. W. von Humboldta w Berlinie. Prelegent rozpoczął swoje rozważania od przedstawienia Herbartu jako krytyka edukacji szkolnej, odkrytego dopiero w kontekście reformy oświaty, mającej miejsce w Federalnej Republice Niemiec w latach 60. XX w. Przy tej okazji przywoływał m. in. takie prace Herbartu, jak: *O wychowaniu przy publicznym współudziale (Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung)* z 1810 r. i *Listy pedagogiczne, albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice (Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik)* z 1832 r., w których autor zastanawiał się nad problemem, czy szkoła jest w istocie instytucją działania pedagogicznego i na ile genetyczna struktura nauczania może zostać uwzględniona w nauczaniu szkolnym.

W swoim wystąpieniu prof. Benner wskazywał m. in., że mimo iż Herbart nie uczestniczył w pruskiej reformie szkolnictwa ani jako członek, ani jako dyrektor Królewskiej Delegacji Szkolnej (*Königliche Schuldeputation*), to objąwszy katedrę filozofii, dążył do powołania seminarium pedagogicznego mającego nie tylko służyć „praktycznemu zapośredniczeniu” między teorią i praktyką, ale także umożliwić nauczycielom nabycie wiedzy naukowej i kompetencji. Co więcej, postulował utworzenie w obszarze prowincji Prus Wschodnich instytucji nauczycieli domowych, których celem miało stać się kierowanie nauczycieli początkujących do określonych rodzin. Chociaż projekty Herbartu nie zostały w żadnym stopniu zrealizowane formalnie, nie ulega wątpliwości, że ów Oldenburczyk postrzegał więc między polityką i pedagogiką jako cechę właściwą każdej zinstytucjonalizowanej formy wychowania państwowego. Wyznawał również pogląd, że żaden ustrój państwowy nie może być zainteresowany rozwojem kształcenia ogólnego jednostek pod kątem wszechstronności czy praktycznych kompetencji, a to z tego względu, że każde państwo siłą rzeczy

tworzy uporządkowaną całość, w której wszystkie czynności zdeterminowane są systemem podziału pracy, a przy okazji gwarantowania ładu społecznego nie uwzględnia jednostek jako indywidualności, lecz ogarnia całokształt czynności podejmowanych przez ludzi.

Prelegent przypominał, że w ogóle – zdaniem Herbart – kształcenia jednostek nie można zadekretować przez państwo, natomiast należy zinstytucjonalizować pedagogiczną *praxis*. Co więcej, każda państwowa szkoła niezależnie od ustroju stanowi swoisty instrument „przedwczesnego oznaczenia przeciwieństw między ludźmi”. Nauczanie szkolne, natomiast, prowadząc do „przedwczesnego rozpadu dziecięcego świata przez (wprowadzenie) podziałów panujących w państwie”, nie jest w stanie przygotować jednostek do samodzielnego uczestniczenia w życiu publicznym zgodnie z ideami wewnętrznej wolności. Co więcej, niejako zmusza jednostkę, by ta „wystawiła na sprzedaż to, czego się nauczyła, starając się sprzedać to najdrożej w zamian za zysk, jaki spodziewa się odnieść z tego, co robią inni”. Jak przypominał prof. Benner, Herbart utrzymywał, że system szkolny nie służy bynajmniej uniwersalnemu kształceniu wszystkich jednostek, lecz celem jego jest wzmacnianie selekcji jednostek warunkowanej społeczną przydatnością. Stąd Herbart przewidywał tylko jedno zadanie dla państwa, polegające na podejmowaniu pedagogicznej *praxis* zgodnie z zasadami sztuki wychowawczej. Owszem, Oldenburczyk akceptował publiczne wspieranie i finansowanie profesjonalnie zorganizowanej pedagogicznej *praxis*, pod tym jednak warunkiem, że ta ostatnia zależeć będzie od odpowiedzialności i pedagogicznych kompetencji. Prof. Benner uwydatniał fakt, że zdaniem Herbart a poszczególni wychowawcy mieli pełnić rolę pośredników podejmujących swoją działalność między wychowaniem rodzinnym i nauczaniem szkolnym poprzez przewycięzanie granic powstałych pomiędzy tymi ośrodkami. Stąd też wynika, że proponowany przez Herbart model stanowił swoistą hybrydę systemu wychowania rodzinnego, szkoły państwowej i wolnej *praxis*, w której obszarze żaden z powyższych systemów nie może zostać podporządkowany wybranemu układowi społecznemu. Prelegent podkreślał, że według Herbart jednolity system szkolny może jednak gwarantować równe wykształcenie wszystkim jednostkom i swoistą sposobność do „wydobycia” ich naturalnych zdolności.

Podejmując problematykę dotyczącą aktualności herbartowskiej krytyki szkoły, prof. Benner wskazał na trzy pojęcia, które mogłyby określać, jakie wymagania stawiać instytucjom pedagogicznym: 1. pojęcie nieokreślonej i otwartej na największą wielostronność ukształcalności człowieka; 2. pojęcie interaktywnego współdziałania dorastających w ich procesach uczenia się; 3. pojęcie praktycznych idei doskonałości i życzliwości. Przy tej też okazji prelegent polecał pedagogom i wychowawcom weryfikować między innymi to, czy uczący się posiadają w szkołach umiejętność uczenia się, czy umiejętności nabyte w społecznie wyodrębnianych instytucjach pedagogicznych będzie można wykorzystać

we wspólnie podejmowanej *praxis* oraz czy pytania i problemy pedagogiczne nie będą przypadkiem ograniczane wyłącznie do „wewnątrz – instytucjonalnego” procesu nauczania i uczenia się.

W swoim referacie zatytułowanym *Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki*, prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska podkreślała między innymi, że w odróżnieniu od innych systemów pedagogicznych, doktryna Oldenburczyka posiłkowała się twierdzeniami powstającymi na gruncie nauk szczegółowych, a w szczególności psychologii. Jeśli chodzi zaś o samą recepcję propozycji „nauczania wychowującego” i herbartowskiego modelu wytwarzania naukowej wiedzy pedagogicznej, to nastąpiła ona dopiero po trzydziestu latach od śmierci Herbart i podejmowana była przez ruch herbartowski, gromadzący się w ośrodkach w Jenie, Wiedniu i w Lipsku przy Towarzystwie Naukowej Pedagogiki, założonym w 1868 r. Prelegentka przypominała, że recepcja doktryny Herbart przybrała w końcu postać ortodoksyjną i praktyczną w tzw. szkole tradycyjnej, tworzonej m. in. przez Tuiscona Zillera (1817–1882) i Wilhelma Reina (1847–1929). Co interesujące, doktryna szkoły tradycyjnej znalazła w końcu zastosowanie w kształceniu średnim, w obszarze nie tylko niemieckojęzycznym, ale także tym włoskim, rosyjskim, angielskim, francuskim, polskim, a nawet amerykańskim. Autorka przypominała, że herbartyści dokonali dzieła „instrumentalizacji” pedagogiki, pozbawiając ją pedagogiki ogólnej. Z tą ostatnią Herbart wiązał szczególnie nadzieje, a to z tego względu, iż wiązał rozumowe poznanie z ulogicznieniem wiedzy możliwej do „wytwarzania” w ramach pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Natomiast jeśli chodzi o sam proces instytucjonalizacji pedagogiki jako dyscypliny, to, jak podkreślała prelegentka, związany on był z budowaniem akademickiej struktury wytwarzania wiedzy naukowej, kształtem studiów i odpowiedzialnością przy dysponowaniu autorytetem nauki. Wskazała 3 fazy w procesie instytucjonalizacji pedagogiki: 1. dążenie wiedzy o celowościowych procesach edukacyjnych do uzyskania miana dyscypliny naukowej; 2. podejmowanie eksperymentów pedagogicznych w strukturach akademickich i kształcenie akademickie; 3. kształtowanie się pedagogiki poprzez jej kryzysy na poziomie akademickim. Zdaniem referentki herbartyści wnieśli wkład jedynie w pierwszą fazę rozwoju pedagogiki, a to dlatego, iż cała koncepcja jej „naukowości” stała się swoistym źródłem awansu wiedzy o edukacji do statusu wiedzy naukowej właśnie w formie dyscypliny naukowej nazwanej pedagogiką.

W referacie zatytułowanym *Herbart – realista czy idealista?* dr Maria Boużyk podkreślała, że sam Herbart zwykł określać się mianem realisty. Już w jednym ze szkiców z 1798 r. zatytułowanym *Pierwszy problematyczny zarys teorii wiedzy* Oldenburczyk podjął krytykę ograniczonej do refleksji filozofii idealistycznej. Sam zaczął kłaść nacisk na znaczenie refleksji, ale już w perspektywie bytu, a nie tylko myśli, co miało miejsce w systemie Fichtego. Herbart utrzymywał, że jedynie pluralistyczna rzeczywistość stanowi realny warunek możliwości

poznania i działania, a jeśli chodzi o czystą jaźń (*blosse Ichkeit*), to należy pamiętać, że zdolna jest ona do przyjmowania również pochodzących z zewnątrz zakłóceń (*Störungen*).

Referentka zwracała uwagę, że w ramach swojej realistycznej metafizyki Herbart oddzielał porządek poznania od porządku bytu, twierdząc, że to oczywisty przedmiot stanowi kryterium poznania. Swoiste *novum* w jego filozoficznym systemie stanowiło odbudowanie więzi z rzeczywistością poprzez wzbudzenie zaufania do prawdziwości aktów poznawczych (realizm teoriopoznawczy) przy jednoczesnym uwzględnieniu kartezjańskiego „punktu wyjścia”. Podkreślała też, że filozofia Herbarta – nie wychodząc od metafizyki, lecz ku niej zmierzając – stanowiła swoistą próbę przekroczenia przez Oldenburczyka słabości filozofii idealistycznej od samego jej wnętrza. Jak konkludowała prelegentka, „takim sygnałem sprzed wieków mówiącym o wadze realizmu poznania w ludzkim myśleniu o kulturze, może być epistemologiczna filozofia Herbarta – realisty, który był idealistą”.

Jako następny referat swój wygłosił ks. dr Dariusz Stępkowski SDB. W swoim wystąpieniu zatytułowanym „*Punkt wyjścia*” myślenia pedagogicznego J. F. Herbarta analizował m. in. związek zachodzący między *praxis* a doświadczeniem, podkreślając, iż pierwszy z czynników odegrał szczególną rolę w kształtowaniu się teorii pedagogicznej Herbarta. Ustosunkowując się do zagadnienia aporii teorii i praktyki pedagogicznej, referent przywoływał jednego z badaczy teorii kształcenia Herbarta – Josefa L. Blassa, który wyróżnił podwójną funkcję refleksji w paidei Oldenburczyka. Pierwsza z funkcji miała polegać na podejmowaniu refleksji dążącej do uczynienia wychowawczej praktyki przejrzystą, wskazywaniu punktów orientacyjnych i realizacji określonych zadań wychowawczych. Druga miała koncentrować się na podejmowaniu refleksji pedagogicznej i to nie tylko w celu dokonania oceny konkretnej sytuacji wychowawczej, ale także dla określenia odpowiednich sposobów działania. W kontekście rozważań dotyczących relacji zachodzących między teorią i praktyką, Stępkowski przypominał, że Herbart analizował je już w *Pierwszych wykładach o pedagogice* z 1802 r. Jeden z najznakomitszych znawców myśli Oldenburczyka – prof. Dietrich Benner – w tekście tym wyróżnił 4 modele tej relacji (1. model koła praktycznego; 2. model koła hermeneutycznego; 3. model koła nowożytnej nauki i technologii; 4. model ukierunkowania praktyczno-teoretycznego w prymacie), spośród których Herbart preferował ostatni. Według założeń czwartego modelu nie istnieje możliwość zweryfikowania teorii pedagogicznej w praktyce ani wy tłumaczenia wychowawczej *praxis* samą teorią. Innymi słowy, ani teoria, ani praktyka nie mogą stanowić punktu wyjścia dla pedagogicznych rozważań.

Przy okazji analizowania estetycznych podstaw pedagogiki Herbarta, referent wskazywał, że poza teorią i praktyką w systemie pedagogicznym Oldenburczyka istnieje inne źródło wiedzy, dzięki któremu doświadczenie staje się zrozumiałe, i które *de facto* stanowi „punkt wyjścia” dla myślenia pedagogicznego

Herbarta. To cnota wyznacza ten punkt. W związku z tym prelegent przypomniał, że w omawianym systemie cnota tożsama jest ze stanem, w którym obserwowana jest swoista harmonia pomiędzy wglądem poznawczym (*Einsicht*) i wolą (*Wille*), która w procesie urzeczywistniania się cnoty podąża (*Befolgung*) za sądem smaku. Podsumowując, referent podkreślał, że oparta na cnocie wolność wewnętrzna jest faktycznym „punktem wyjścia” myślenia pedagogicznego Herbarta, dając początek doświadczeniu pedagogicznemu i pedagogice jak teorii naukowej. Biorąc pod uwagę, że transcendentna sfera jest moralnie warunkowana przez ideę wewnętrznej wolności, nie dziwi, iż wychowanie staje się możliwe właśnie dzięki niej. Związana zaś z ideą wolności wewnętrznej moralność sprawia, że wychowanek podatny jest na oddziaływania wychowawcze i sam siebie formuje poprzez wybory.

W referacie zatytułowanym *Czy J. F. Herbart był kontynuatorem dawnej myśli oświatowej?* dr Adam Fijałkowski podjął m. in. analizę problematyki dotyczącej poglądowości, elementarnej nauki czytania i pisania, nauki pamięciowej i książek szkolnych, neohumanizmu i metody nauczania języków klasycznych oraz szczegółowych postulatów wychowawczych. Nawiązując do poglądowości, referent przywoływał m. in. *Zbadane i naukowo wywiedzione Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego* oraz *Zarys wykładów pedagogicznych* autorstwa Herbarta. Podkreślając zaś, że na temat tego zagadnienia wypowiadali się m. in.: Wolfgang Ratke, Jan Amos Komeński, Valentin Ickelsamer, Jacob Grüssbeutel, Peter Jordan, Ortolph Fuchssberger i Mikołaj z Kuzy, przypominał, że sam Herbart poszukiwał inspiracji w tym względzie w myśli Johna Locke’a, Friedricha Eberharda von Rochowa, Augusta Hermanna Niemayera i wymienionego już wcześniej Johanna Heinricha Pestalozziego. Odnosząc się do wieku dziecięcego i chłopięcego, Oldenburczyk nie tylko polecał nawiązywać w praktyce nauczania „do spostrzeżeń zmysłowych”, ale także podkreślał rolę ilustracji w nauczaniu, kształtującej wyobraźnię przy pomocy wrażeń zmysłowych. W odniesieniu do elementarnej nauki czytania i pisania Fijałkowski przypominał, że w stworzonym przez siebie systemie Herbart nawiązywał do wielowickowej tradycji nauczania elementarnego (Kwintylian, św. Hieronim, Johannes Rhenius). Świadczyć o tym może wysuwany przez Oldenburczyka postulat dotyczący potrzeby praktykowania nauki liter i liczb poprzez wypisywanie ich na tekturze. W dalszej części referatu prelegent przypominał o postulowanej przez Herbarta memoryzacji, a więc uczeniu się na pamięć i to nie dla samej wartości tekstów, lecz w celu ćwiczenia pamięci. Przypominał również, że Herbart, będąc gorącym zwolennikiem szkoły neohumanistycznej, już na kartach *Zarysu wykładów pedagogicznych* opowiadał się za nauczaniem chłopców „czystego i nieskażonego wzoru męskiej wielkości” zawartego w *Odysei*. Stąd Oldenburczyk polecał podejmowanie tej lektury w języku oryginalnym najpierw przez wgląd na gramatykę, a dopiero później ze względu na autora.

Podsumowując, referent przywołał najbardziej znamienne, jego zdaniem, sformułowane przez Herbarta uwagi szczegółowe dotyczące wychowania. Szczególne znaczenie przypisał on wychowaniu do cnoty i samopoznania, kształtowaniu charakteru, unikaniu sentymentalizmu, eliminowaniu budzących namiętności gier oraz nauczaniu sztuk pięknych.

W II części konferencji zatytułowanej *Z historii recepcji i oddziaływania pedagogiki Herbarta*, jako pierwsza referat swój wygłosiła dr Andrea R. English. W wystąpieniu *Eksperymentalna struktura ludzkiego uczenia się. Analiza porównawcza roli negatywnego doświadczenia w teorii kształcenia Herbarta i Dewey'a* referentka podjęła bardzo szczegółową analizę wskazanego problemu. Swoją uwagę koncentrowała m. in. na: poglądach Herbarta na temat związku między negatywnością, kształceniem i moralnością oraz ich zawężeniem do dziedziny wychowania moralnego; wolnej od irytacji drodze uczenia się ku wielostronnemu zainteresowaniu; walce i samokrytyce w obszarze uczenia się moralności; stosunku między negatywnością, doświadczeniem, uczeniem się i działaniem u Dewey'a; uczeniu się między wiedzą a nie-wiedzą, czyli o obszarze pośrednim uczenia się i o związku między uczeniem się, nauczaniem i *experience*; kształceniu, negatywnym doświadczeniu i działaniu moralnym; oraz myśli Dewey'a jako przełom w historii pedagogiki i znaczeniu Herbarta dla jego koncepcji, i o zależności między kształceniem i moralnością. English dowodziła, że zarówno Herbart, jak i Dewey stawiali krytyczne pytania dotyczące zagadnienia, na czym miałyby zasadzać się realna możliwość wychowania sprzyjającego samookreśleniu człowieka. Obydwaj wyznawali pogląd, że wszelkie procesy uczenia się zapośredniczane są w irytacjach, konfuzjach, rozczarowaniach i trudnościach, a zadaniem nauczycieli i wychowawców miałyby stać się rozpoznawanie dróg, którymi uczący się dotrą do określonych decyzji i działań, i za które sami poniosą odpowiedzialność.

Dr hab. Andrzej Murzyn w wystąpieniu zatytułowanym *O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J. F. Herbarta* podkreślał, że jeśli chodzi na przykład o polską recepcję jego twórczości, to w latach 60. i 70. XX w. obserwowano głęboko pozytywistyczny kontekst myślenia, który nie pozostawał bez wpływu na interpretację, co więcej – swoistą deformację poglądów Oldenburczyka. Zdarzało się również, że Herbartowi niesprawiedliwie zarzucano m. in.: nieokreślenie powszechnej zasady w stworzonym przez niego systemie filozoficznym (Michał Nowodworski); wygórowany sąd o moralnej doskonałości człowieka, odrzucanie Objawienia i rozumowe badanie Bóstwa (Walenty Gadowski); zajmowanie pozycji między naukowymi i nienaukowymi dążeniami, wynikające z nieumiejętności połączenia przez niego filozofii umysłu z fizjologią mózgu (Anna Wyczółkowska); niekorzystny wpływ metafizycznego charakteru pedagogiki, psychologii i ctyki na dydaktykę (Czesław Kupisiewicz); zaniechanie nauk przyrodniczo-matematycznych; czy nie naukowe ujmowanie życia psychicznego (Stefan Wołoszyn).

Jako następny głos zabrał dr Antoni Gwizdak. W swoim wystąpieniu zatytułowanym *Poglądy pedagogiczne J. W. Dawida i ich związek z pedagogiką J. F. Herbarta* referent uwydatniał fakt, że obaj autorzy wykazywali troskę o dobro każdej jednostki ludzkiej, tym samym uwidaczniając humanistyczne postrzeganie problemów pedagogicznych. Herbart wywarł wpływ na poglądy psychologiczne Dawida dlatego, że właśnie jego psychologia wpłynęła na empiryczną psychologię Wilhelma Wundta, u którego młody jeszcze Dawid pobierał nauki.

Ostatni referat w II części konferencji – *Postulacjonizm w ujęciu J. F. Herbarta* – zaprezentowała mgr Natalia Lietz. Prelegentka podjęła analizę etymologiczną pojęcia „posłuszeństwo” na podstawie głównych pism pedagogicznych Oldenburczyka. Przedstawiła również praktyczne rady Herbarta odnoszące się do proponowanych przezeń metod i środków wychowawczych, wykorzystywanych przy okazji formowania posłuszeństwa. Referentka koncentrowała się m. in. na szczegółowym omówieniu pożądanego skutku karności oraz jej typologii i funkcji, a także innych sposobów kształtowania posłuszeństwa oraz środków pomocniczych w utrzymywaniu karności (karanie, udzielanie nagan, ograniczanie swobody – przymus, wydawanie pozwoleń lub zakazów).

III część konferencji zatytułowaną *Inspiracje Herbartowskie dla współczesnej pedagogiki* rozpoczęła dr Lidia Marszałek. W referacie *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej* podkreślała, że chociaż Herbart nie zajmował się problematyką dotyczącą instytucjonalnej edukacji dziecka przed rozpoczęciem nauki w szkole, to wychowanie przedszkolne ściśle związane jest z ideą nauczania wychowującego. Jak bowiem dowodziła referentka, w wychowaniu przedszkolnym zachodzi ścisła łączność pomiędzy procesami kształcenia i wychowywania. Natomiast pedagogika przedszkolna poprzez jedność procesów wychowawczo-dydaktycznych, jak również uznawanie zainteresowań i aktywności dziecka, bez wątplenia związana jest z herbartowską ideą nauczania wychowującego.

Referat *Poglądy Herbarta na różnicowanie kształcenia a rozwój indywidualizmu w pedagogice* został zaprezentowany przez dr Barbarę Moraczewską. Referentka wskazywała, że Herbart był zwolennikiem promocji kształcenia wielopoziomowego w ramach jednej klasy, w której miało prezentować treści nauczania o różnym poziomie trudności. Będąc zwolennikiem tego modelu, Oldenburczyk podkreślał istotną rolę państwa, którego polityka oświatowa miała być skierowana na wspieranie uczniów zdolnych poprzez różne formy pomocy (stypendia naukowe, wyjazdy na studia zagraniczne czy pomoc w realizacji badań naukowych). Podkreślała, że dążąc do niesienia pomocy jednostkom wybitnie uzdolnionym, Herbart może niejako być uznany za prekursora idei dotyczącej kształcenia uczniów zdolnych.

W ostatnim referacie *Nauczanie wychowujące w koncepcji J. F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną* dr Małgorzata Połusznna przypominała

m. in., że herbartowska teoria nauczania wychowującego wpłynęła na czynności nauczania skoncentrowanego na czterech stopniach formalnych. Prelegentka podkreślała również realny wpływ, jaki Herbart wywarł na rozumienie procesu uczenia się – i to zarówno w europejskim, jak i światowym systemie oświatowym. Herbart wskazywał bowiem na określone prawidłowości zachodzące w procesie przyswajania materiału nauczania. Co więcej, Oldenburczyk wyróżnił również dwie drogi edukacyjnej refleksji: analityczno-dedukcyjną, prowadzącą od doświadczenia do filozoficznych rozważań oraz spekulatywno-syntetyzującą, polegającą na przejściu od systemu filozoficznego do praktyki.

Podczas sesji zaprezentowano konferencyjną publikację zatytułowaną: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania Pedagogiki ogólnej* – pracę zbiorową wydaną pod redakcją naukową prof. dra hab. Jana Piskurewicza i ks. dra Dariusza Stępkowskiego SDB (Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, ss. 216). Publikacja zawiera kompletne teksty wystąpień wygłoszonych przez referentów podczas konferencji.

Konferencję zamknął ks. dr Stanisław Chrobak SDB – Dyrektor Instytutu im. św. Jana Bosko, dziękując prelegentom, dyskusyjantom oraz pozostałym zebrany za wzięcie udziału w tym spotkaniu.

Natalia Lietz
Instytut Historii Nauki PAN
Warszawa

COROCZNY PRZEGLĄD PRAC MAGISTERSKICH Z ZAKRESU HISTORII FARMACJI

W dniu 29 listopada 2006 r. odbył się w Warszawie, w Instytucie Historii Nauki PAN, pierwszy coroczny przegląd prac magisterskich z zakresu historii farmacji, zorganizowany wspólnie przez Zespół Historii Farmacji przy Sekcji Historii Chemii i Farmacji IHN PAN oraz Zespół Sekcji Historii Farmacji przy Polskim Towarzystwie Farmaceutycznym. W przeglądzie wzięli udział historycy farmacji i farmaceutycy z różnych miast Polski.

Zebranych powitała zastępca dyrektora IHN PAN – doc. dr hab. Halina Lichočka, która stwierdziła m. in., że świadomość tożsamości zawodowej jest wśród farmaceutów wyjątkowa na tle innych grup zawodowych. Powitanie wygłosił również dr Jan Majewski – przewodniczący Zespołu Sekcji Historii Farmacji PTF, wyraził przy tym nadzieję, że podobne przeglądy będą się odbywały również w przyszłych latach. Przegląd prowadziła dr Beata Wysakowska – przewodnicząca Zespołu Historii Farmacji przy Sekcji Historii Chemii i Farmacji IHN PAN.