

Herbart i el seu text a propòsit del 'tacte pedagògic' (I)

Anna de Monserrat i Vallvè*

Resum

Aquest article presenta el text original de la lliçó inaugural que Johann Friedrich Herbart llegí l'any 1802 a la Universitat de Göttingen. L'esmentada lliçó va anar adreçada als joves estudiants d'Educació que aquell any iniciaven el curs acadèmic. També aporta una primera traducció d'aquest text, de l'alemany clàssic al català. L'estudi d'aquesta font documental ens possibilita afegir més elements per valorar el llegat i la influència herbartiana sobre la pedagogia del segle XIX i XX. En aquest article es presenta el text original, la seva traducció i algunes de les conclusions que se'n poden extreure. En un article futur s'inclourà l'estudi realitzat sobre el text i el context des del qual va ser escrit.

Paraules clau

tacte pedagògic, Herbart, història de l'educació, teoria i pràctica educatives

Recepció de l'original: 21 d'octubre de 2011

Acceptació de l'article: 24 de novembre de 2011

Introducció

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fou elegit el 1802 per dictar la lliçó inaugural del curs acadèmic de la Facultat d'Educació de la Universitat de Göttingen. De tots els possibles interessos que Herbart tenia en aquell moment, va triar el tema del *tacte pedagògic*, conferència que va titular: *Vom pädagogischen Takt*. Això resulta rellevant atès que és el primer text que tracta explícitament i desenvolupa les seves idees sobre el tema del tacte en la vessant educativa i perquè restaura i redibuixa la figura i el seu pensament, sovint considerat com a pedagog «positivista» pel fet de voler formalitzar —que no independitzar— el seu pensament. D'aquí que també s'esdevingui la voluntat de posar en qüestió la idea o les interpretacions que s'han realitzat de la pedagogia herbartiana. Ens trobem, doncs, davant del primer text, que coneguem, que encunya el terme *tacte pedagògic* i que ens ve de la mà d'un Herbart acabat de doctorar i que comença a encarrilar la seva carrera docent a la Universitat de Göttingen on hi restarà fins el 1809, moment que ocupà la càtedra de Kant a Königsberg. Herbart tornarà a Göttingen vuit anys abans de la seva mort, el 1833, un cop esvaïda l'esperança de ser cridat des de Berlín per ocupar la càtedra de Hegel.¹

(*) Professora de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Doctora en Pedagogia per la Universitat Autònoma de Barcelona, Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona i Diplomada en Magisteri per l'Escola de Mestres Blanquerna. Adreça electrònica: annamv@blanquerna.url.edu

(1) El text que presentem va ser trobat a la biblioteca de la Universitat de Göttingen i no disposa actualment de cap traducció coneguda, per la qual cosa m'he vist amb la necessitat de dur a terme una primera traducció i interpretació de l'alemany clàssic al català, tasca que he realitzat juntament amb el professor Wolfgang Joseph Wegscheider, traductor i intèrpret de textos alemanys i professor de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, i la col·laboració d'Adam Casals per alguns fragments del text. Cal agrair d'una manera especial el Dr. Ove Volquartz que em va ajudar a trobar el document a la Biblioteca de la Universitat de Göttingen. El text i la traducció formen part de les aportacions de la tesi doctoral de l'autora *El tacte educatiu. Bases per a una proposta de formació*, dirigida per Joan-Carles Mèlich i Sangrà (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, 2011).

Text original²

Vom pädagogischen Takt

aus: „Zwei Vorlesungen über Pädagogik“ 1802

An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann eine Lobrede, eine Geschichte, einen Überblick desselben.

Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Überlegung werden. Wer das Abzuschneidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Überraschung, als Unterstützung des eigenen Denkens. Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das bloße Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale soweit herausheben, als nötig ist, um die Fäden der fernern Untersuchung anzuknüpfen.

Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohltätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat; die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu tun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Übermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft; und daß sie in ihren allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar *erwartet*, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt, als gestört werden wird. – Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vor-

7

(2) Herbart, J. F. (1802) *Vom pädagogischen Takt*. Göttingen, Universität de Göttingen.

Traducció i interpretació del text

Del tacte pedagògic

De: «Dues classes magistrals sobre Pedagogia» 1802

En començar la lliçó magistral hom espera sobretot una definició del subjecte de la conferència, uns elogis, una història, un resum o sinopsi del mateix.

Després del primer intent de separar allò que és transcendent [substancial]³ del que és aleatori, es pot arribar a una definició com a expressió rellevant del resultat d'aquesta reflexió.

Aquell que no té clar què és allò que cal separar, no podrà apreciar la validesa de la separació que conté la definició en sí mateixa i la veurà més com a una cosa sorprenent que com a una confirmació de la pròpia manera de pensar.

Així doncs, en comptes de partir de la definició, [la lliçó magistral] es basarà en la tosca idea d'allò que la paraula nua «educació» ens recordi, per tal d'extreure'n les característiques principals i lligar-les als fils de la investigació.

[Sobre els elogis:]

L'art de la formació dels joves és en ella mateixa un art jove, que prova de fer coses, que exerceix les seves forces, que espera tenir uns resultats adequats, però que reconeix que els seus intents fins al dia d'avui han ensenyat més sobre allò que calia evitar que no pas sobre allò que calia fer. En cada pas encara té por de la supremacia d'allò que és aleatori, i se n'esmuny en comptes de combatre-la; i que encara en els seus principis generals *espera* [en cursiva a l'original] els preceptes i oposicions de la filosofia, però sense saber si aquesta, com a mínim de manera preliminar, hi aporta res o bé en sortirà perjudicada.

Els elogis en una ciència com aquesta no ho són tant pels resultats reals sinó com a senyal d'esperança de cara al futur. Però són precisament els motius per a l'esperança els que mitjançant aquesta conferència s'han de poder veure com a justificats o no.

(3) El text introduït entre claudàtors, vol aclarir-ne la interpretació mitjançant termes, notes o especificacions al text, per a una millor comprensió.

träge ins Licht setzen soll. In dem Maße, wie ich Ihnen die Idee der großen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche Sie gewiß der Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

Ebensowenig Geschichte! – Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen, und, wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurteilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Übertreibung und Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige, vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.

Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, daß Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigene Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er andere hat erzogen werden sehn, ins Gedächtnis zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder mit Geringschätzung an ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Teil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentlicher Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiderbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wieviel der damalige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene

En tant en quant sigui possible de desenvolupar la idea de la pedagogia com a un gran art, i en la mesura en què el desenvolupament d'aquesta idea es pugui demostrar, es veurà elevat el respecte del públic envers la pedagogia cap a la confiança i fins i tot la veneració.

[Sobre la història:]

Què conté la història d'una ciència? Els intents / experiments que és necessari realitzar per tal de poder-se convertir en ciència. Qui pot jutjar el valor d'aquests experiments, i els possibles avenços? Sens dubte aquell qui passi per alt el camí millor i més curt entre els experiments i llur objectiu. Per aquest motiu la història d'un art no comença a ser interessant i comprensible fins que es coneixen els principis generals pels quals poder jutjar els molts experiments que ens explica aquella història; és a dir, quan podrem distingir allò que és veritat, allò que és important, d'allò que és superflu, irrellevant o perillós.

[primer mètode]

En el cas de la història de la pedagogia és necessari situar-se de manera prou clara davant de la situació actual d'aquest art. Per a això l'autor recomana dos mètodes:

Primer mètode: Cadascú ha de situar-se en la pròpia joventut i recordar com fou educat i com va veure educar a d'altres al seu voltant. Fent això, a molts els vindran sentiments d'estimació o menyspreu envers els seus mestres i educadors. Però la joventut ja està prou lluny per a anar més enllà del primer pensament lliure i extreure'n una experiència instructiva / de la que se n'apregui quelcom.

Especialment quan es creu haver patit per culpa d'errors substancials que hagin influït negativament en el grau de desenvolupament de la persona, aleshores és difícil d'oblidar que malgrat els obstacles contra els que es va lluitar, malgrat quina fos l'alçada de l'educació rebuda, malgrat quin fos el deute contret per l'esperit de l'època; sense aquella educació tot hauria anat molt pitjor.

Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; – wie viel übler man sich ohne sie befunden haben würde. Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einfluß der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen, und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite, hinstellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennenzulernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer zu vermeiden; – um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientieren: dazu bedarf es der aufmerksamsten Hinsicht auf das Gegenwärtige; darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen: dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werks vor; ich meine NIEMEYERS Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und viel erfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich, als konzentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hochverdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwendung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß. Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von NIEMEYER entfernen

Però aquí es tracta d'identificar els errors com a tals, tant és com es puguin explicar a partir de l'entorn de la situació creada; aquí es tracta d'alliberar-se completament de la influència dels costums, segons els quals un pare tracta al seu fill així com ell fou tractat pel seu pare. Fins i tot d'alliberar-se de la pròpia època actual, en tant en quant la manera de fer de les autoritats ens podria enlluernar el sentit comú. Així ens podrem situar al bell mig del que per un costat és l'ideal pur, i de l'altre els mitjans que tenim per a dur-lo a terme, i intentar així fer-ho el millor possible ja des del moment de la planificació.

En relació als mitjans disponibles, i d'entre ells, especialment per tal de conèixer aquells que la pedagogia ja ha preparat per al seu ús, i per evitar de la manera més segura les falses decretes a les que duu ben fàcilment l'època present, i de les quals la pedagogia actual n'adverteix de la manera més sorollosa; per tal d'orientar-se en una qüestió d'experiència com ho és l'educació, mitjançant l'experiència més recent; per a tot això cal prestar l'atenció més exquisida al temps present.

[segon mètode]

En comptes de qualsevol altra lectura, es proposa l'estudi de la coneguda i ben difosa obra de Niemeyer *Fonaments de l'educació* [*«Grundsätze der Erziehung»*]⁴, que constitueix un excel·lent compendi de la pedagogia actual i que hauria de mantenir-se sempre en el rerefons d'aquesta lliçó magistral, tot i que en alguns punts l'autor vol anar més enllà de Niemeyer.

(⁴) Es podria tractar de l'obra Niemeyer, A.H., Ruhkopf, F.E. (1837). *Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte*. Document digital consultat (16/02/08) a: http://books.google.com/books?id=2AY0HQAAAJ&dq=NIEMEYER+Grunds%C3%A4tze+der+Erziehung&hl=ca&ei=FRnTTd32NUKq8APv0b3rCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA

werde, mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich außer dem Raisonement höchstens meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, daß dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.

Auch keinen Überblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem *Unterricht, der zugleich Erziehung sei*, – von einer allgemeinen Einteilung der Methode dieses Unterrichts in *synthetischen* und *analytischen*, – von der *ästhetischen Darstellung der Welt*, als dem Ideal der Erziehung, hier schon reden wollte? Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt; und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesamten pädagogischen Aufgabe zu verraten, daß ich die *Bildung der Phantasie* und des *Charakters* für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. – Paradoxien tun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüt sich versetzen muß.

Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. – Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, – philosophisches Denken; – die Kunst erfordert stetes *Handeln*, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begebnisse fordern ihren Widerstand herbei.

Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgebildeten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst. Zu jener ge-

[Definició de Pedagogia]

Distingim en primer lloc la Pedagogia com la ciència de l'art de l'educació. Quin és el contingut de qualsevol ciència? El contingut de qualsevol ciència és la recopilació de teoremes, d'axiomes que reflecteixen un pensament, un conjunt d'idees que van sorgint com a conseqüència de principis i com a fonaments a partir de principis.

Què és un art? L'art constitueix la suma d'habilitats que en el seu conjunt són necessàries per a assolir un objectiu determinat.

Així, la ciència requereix la deducció de teoremes o axiomes a partir de les seves raons o fonaments. Això es refereix al pensament filosòfic; l'art sempre exigeix *acció, actuació, reacció* [handeln], en funció dels resultats del pensament científic i reflexió anteriors.

L'art, durant la seva execució, quan actuem, no s'ha de perdre en especulacions. Aquest és el moment concret que reclama que l'art ajudi. Hi ha mils d'adversitats que exigeixen que l'art s'hi oposi [a aquestes adversitats].

Distingeixin vostès l'art de l'educador experimentat de l'exercici individual d'aquest art. Forma part d'aquest art de l'educador experimentat (en la seva execució) el saber tractar adequadament, conforme a la seva edat [das Alter] i el caràcter o la forma de ser de cadascú [das Naturell], a cadascuna de les persones.

Aquest tracte adequat, propi de l'educador experimentat, es pot aconseguir per casualitat o atzar, per simpatia o bé per amor paternal, l'amor d'un pare o una mare vers el seu fill.

hört, daß man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unserer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsre Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maße von der pädagogischen Praxis. Die Tätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; – und ebenso unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, – aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm vielleicht nur nicht

Quin d'aquests tres àmbits constitueix les nostres observacions? És obvi que no tenim l'oportunitat de l'autèntic exercici o execució d'aquest art i encara menys l'oportunitat d'intents, assaigs, exercicis o experiments diversos o exercicis diferents d'experimentar. Només és a partir d'aquests experiments que es podria aprendre aquest art, [el de l'educació]. D'una banda ens manca l'entorn com a oportunitat i de l'altra l'exercici. L'art de l'educació seria el resultat d'experiència i d'experimentació. L'educació no acaba mai, és un procés continu d'aprenentatge per part de l'educador.]

[Teoria i *praxis*⁵]

La nostra esfera, el nostre entorn, el constitueix la ciència [l'autor és molt contundent en aquest punt] i en aquest punt els prego que reflexionin en la relació entre la teoria i la *praxis*.

La teoria, en termes generals, abraça un ventall tan ampli, que aquell que l'exerceix tant sols pot tocar una ínfima part del total de la teoria. La teoria fa cas omès –al seu torn en la seva indefinició que és resultat de la seva generalització– [fa cas omès] dels detalls que trobem en les circumstàncies individuals en les que el que practica [Praktiker] es trobarà. I fa cas omès a totes les normes individuals, reflexions i esforços a través dels quals ell [el pràctic] ha de respondre o correspondre a aquelles circumstàncies.

A l'escola de la ciència, sempre i paral·lelament, s'aprèn per una banda massa per a la *praxis* i per altra banda massa poc per a la *praxis*. I és per això que a cap dels pràctics [Praktiker] en l'exercici del seu art no els agrada dependre, o dependre excessivament, de la teoria pura i profundament investigada [rebutgen el que és l'essència de la teoria]. Prefereixen, i molt més, fan prevaldre el pes de les seves experiències i de les seves observacions. Tanmateix i alhora, s'ha debatut, comprovat i repetit que la *praxis* «pura i dura» a vegades tant sols és superficialitat i el reflex d'una experiència molt limitada i en cap cas decisiva. En aquests casos la teoria hauria d'ensenyar què podem aprendre de la naturalesa a través de l'assaig [entre l'intent i l'experiment] i l'observació per tal que la teoria aportí determinades respostes.

Tot això és plenament vàlid en la *praxis* pedagògica [pädagogische *Praxis*]. L'activitat de l'educador [des Erziehers] és contínua, no acaba mai i fins i tot actua positivament o negativa contra la seva voluntat, i fins i tot l'educador no s'adona d'allò que hauria pogut aconseguir [o de la influència que hauria pogut exercir sobre l'altre]. De la mateixa manera, contínuament, l'educador experimenta la repercussió i l'èxit de la seva acció, però això no li mostra què hauria passat si hagués actuat de manera diferent, quin èxit hauria assolit si hagués actuat d'una forma més assenyada i contundent; què hauria passat si hagués disposat dels mitjans pedagògics, les possibilitats dels quals potser no n'era ni conscient.

(5) S'ha optat per mantenir el terme grec *praxis* i no traduir-lo per *praxi* en català per dues raons. En primer lloc, tal i com podem apreciar en el text original, Herbart empra *Praxis* en tots els casos tot i que no l'escriu en cursiva atès que deixa la identificació amb cursiva per a destacar determinats termes en moments concrets del text. En segon lloc, es pretén evitar portar a la confusió de traduir-ho per "pràctica" sense fer la distinció de la "pràctica poètica" i la "pràctica pràctica". El fet de mantenir el terme en grec, garanteix, o com a mínim evita, altres interpretacions.

träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts; er erfährt nur *sich*, nur *sein* Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen *seiner* Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation, und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben- und hintereinander fortgehen, – nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt. Ja es *kann* nicht nur so kommen, sondern das *begibt* sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagog so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip *a priori* nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne. Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, – zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und

De tot això que hem dit, l'experiència de l'educador no en sap res, no en té consciència. Perquè l'educador només s'experimenta a ell mateix i només experimenta la seva relació amb les persones, el fracàs dels seus objectius sense desvetllar o descobrir els errors fonamentals. Només experimenta els resultats positius dels seus mètodes sense comparar-ho amb els progressos, potser més ràpids i més bonics, d'altres mètodes millors [l'únic punt de referència de l'educador és ell mateix. Desconeix altres experiències i altres mètodes que haurien obtingut millors resultats en menys temps].

D'aquesta manera, és possible que un mestre dels d'abans [Schulmann], gris, apagat, resignat, encara estant al final dels seus dies; i que tota una generació i varies generacions de professors que han anat donant més o menys les mateixes passes seguint-se paral·lelament o un darrere l'altre [rutina, repetir tots el mateix]; que tots ells no poden ni sospitar el que experimenta un jove mestre novell en les seves primeres hores mitjançant un feliç encert, un experiment ben calculat. Diria fins i tot que no és només una possibilitat, sinó quelcom que succeeix contínuament.

[Contextualització]

Cada nació es mou dins del seu entorn nacional i cada època en el seu cercle temporal; i això inclou al pedagog igual que a qualsevol altre individu amb totes les seves idees, invents, aportacions, assaigs, intents i experiències que en resulten. Èpoques diferents tenen les seves experiències diferents perquè fan coses diferents i constitueix una veritat eterna que qualsevol esfera d'experiència que no es basi en un principi, mai no hauria de parlar, a priori, de la perfecció absoluta; ni tant sols pot indicar el grau d'aproximació a aquesta perfecció. [Es necessita un principi].

[La necessitat de la filosofia en l'educació]

Per tant, els que s'apropin a l'educació sense una filosofia o sense una base filosòfica, fàcilment s'enganyaran a ells mateixos pensant que han realitzat reformes àmplies quan en realitat tant sols hauran millorat una mica el *modus operandi*, la forma de fer les coses, les formes.

En cap altre àmbit, la prudència filosòfica de les idees generals és tan necessària com en l'educació on el quefer diari i l'experiència individual tan diversa repercuteixen i condicionen la visió de cadascú. [L'educació condiona la visió que cadascú té del món. L'educació és tan fonamental que condiona la cosmovisió].

Per competent i bo que sigui el teòric, quan exerceix (sense la lentitud i rutina que té l'estudiant que resol els seus problemes) la seva teoria, és inevitable que introduïxi un graó intermedi entre la teoria o la *praxis*. Aquest graó intermedi és un element vinculant, un cert tacte.

El tacte [Takt] és un element vinculant, intermediari entre la teoria i la *praxis*. El tacte és la ràpida avaluació [en el sentit de formar-te una idea ràpida de la persona], l'anàlisi i la consegüent presa de decisions més enllà de la rutina uniforme en el procedir. Però tampoc –com hauria de succeir amb una teoria portada a la *praxis* en la seva totalitat– ha de presumir encertar completament i totalment en les exigències del cas individual. Perquè per la seva plena aplicació dels axiomes científics s'hauria de convertir en un ésser sobrenatural. [El pràctic és un ésser humà, no és perfecte].

in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde: entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. „Aber welcher Erzieher“, werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die ihm seine Zöglinge machen, überläßt!“ – Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsionierte und kalkulierte, während die Knaben eine Torheit nach der andern begehnen, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? – Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen; ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: *wie* sich jener Takt bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Takt in uns festsetzen werde? – Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsre Stimmung sollen und können wir durch Überlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Überlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hin-

Per consegüent, tenim l'home tal com és, i d'ell i a partir de l'exercici continu es forma un mode d'acció que en un principi depèn del seu sentir o sentiment i només a gran distància de la seva convicció. [L'ésser humà és com és i en l'exercici de l'activitat inevitablement resulta una forma de procedir que en primer terme depèn de sensacions i només remotament de conviccions].

En tot això que acabem de dir, aquest pràctic [l'home] expressa les seves emocions, expressa com s'ha incidit en ell des de fora, expressa més aviat el seu estat d'ànim i no tant el resultat del seu estat racional.

I vostès diran, qui és aquest educador que depèn tant del seu estat d'ànim, del seu entusiasme o de la seva apatia, que resulten de l'actuació dels seus alumnes? Però jo al meu torn els pregunto: quin és aquest educador que elogia els seus alumnes sense sentir-ho i que els renya al peu de la lletra [emprant els manuals i patrons]? quin és l'educador que raciocina i calcula mentre els infants fan una trapelleria rere l'altre? [Intenta cercar una resposta teòrica a situacions concretes].

L'educador que en una situació de protagonisme d'unes naturaleses tan fortes [referint-se a quan els nens fan alguna cosa mal feta] no posaria l'energia de la seva voluntat decisiva i viril. [Un mestre que no intervingui decididament en una situació com aquesta. El bon educador també és aquell que pren decisions de manera contundent. Defensa el concepte de la màxima comprensió de l'individu i alhora de defensar la pròpia autoritat. Li dona una connotació al tacte pedagògic foragitant la imatge del mestre tou que tot ho permet].

Pot ser que hi hagi un equilibri entre les vostres preguntes i la meua contrapregunta. Pot ser que entre les dues coses hi hagi un equilibri.

Torno al meu anterior comentari.

Inevitablement el tacte ocupa els espais que ha deixat buits la teoria convertint-se així en determinant de la *praxis*, convertint-se en el que decideix la praxis. Ens hem de jutjar feliços si aquest element determinant alhora serveix fidelment a la teoria, està al servei de la teoria, la validesa de la qual aquí donem per suposada.

Per tant, la qüestió decisiva de la que depèn si algú és o serà un bon o mal educador, aquesta qüestió és una de sola: com es forma aquell tacte, o millor, com es va formant [sentit de continuïtat, de procés] aquell tacte en cadascun dels educadors?⁶

Si en aquesta formació el tacte es forma o no d'acord amb el que dictamina la ciència en la seva àmplia generalitat? [si es mou en conceptes científics en el sentit més ampli]. [Hi ha dues qüestions: la primera, com es forma el tacte; la segona, si, en la formació, el tacte és o no fidel a les lleis científiques genèriques].

(6) La negreta és pròpia per la importància que té aquesta interrogació que es fa J. F. Herbart, i que és el nucli de la seva lliçó.

geben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung *vor* Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsre Empfindungsweise *während* der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unsrer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz, zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu tun sei. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nötige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Rohheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Rätsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemütern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nötig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Torheit und dem Laster offne Bahn zu machen.

Es gibt also – das ist mein Schluß – es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in* der *Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.

Man muß daher von der Vorbereitung keineswegs erwarten,

Reflexionem un moment:

Quines són, al cap i a la fi, les causes últimes, les influències que determinen com aquest tacte es constitueix en nosaltres?

El tacte només es forma o constitueix durant, o al llarg, de la *praxis*; es forma mitjançant la incidència o les conseqüències d'allò que experimentem durant la *praxis* [no és un acabat sinó quelcom que es va formant contínuament] i que incideix sobre la nostra forma de sentir. Aquesta conseqüència o repercussió variarà en funció de fins a quin punt nosaltres som diferents i sentim diferent; a la vegada a través de la reflexió hem de i podem incidir sobre el nostre estat d'ànim; sobre la correcció i el pes d'aquesta reflexió, de l'interès i de la nostra voluntat moral. De tot això dit, depèn el *si* i el *com* repercuteix i condiciona el nostre estat d'ànim abans d'iniciar el nostre ofici educador i, per consegüent, de *si* i *com* condiciona la nostra manera de sentir durant l'exercici d'aquest ofici; i, al cap i a la fi, les reflexions condicionen com organitzem i dominem aquest tacte que és la base de l'èxit o del no èxit [fracàs] dels nostres esforços pedagògics.

En altres paraules: mitjançant la reflexió, la reflexió filosòfica, cercant l'arrel de les coses i mitjançant la ciència, l'educador s'ha de preparar no tant sols de cara a les seves futures accions en casos individuals sinó que s'ha de preparar més aviat a sí mateix: la seva ànima, cor i cap [cervell] per tal de percebre, comprendre, sentir i avaluar els fenòmens que li esperen en el futur i les situacions en les que es veurà implicat. [El mestre s'ha de preparar per percebre, comprendre, sentir i avaluar tant la quotidianitat present com les situacions possibles de futur].

Si ja abans d'iniciar la seva activitat, el mestre es perd en un mar de conceptes i de plans, les circumstàncies es riuran d'ell; però si té a mà certs principis generals [no especifica quina mena de principis], sabrà fer ús de les seves experiències i, en cada situació, li ensenyaran en cada cas què ha de fer. Si no sap distingir entre el que és important i el que és superflu, no veurà el que és necessari i es desgastarà en l'innecessari. Si confon la manca de *Bildung* amb la poca capacitat intel·lectual, si confon la brutalitat amb la malícia; els seus educands l'enganyaran a diari i fins i tot li faran por mitjançant un comportament o unes preguntes i enigmes que ell no sap interpretar. Però si ell sap i coneix els punts essencials i l'ancoratge del seu ofici, si coneix els trets fonamentals del caràcter bo o dolent dels adolescents, llavors sabrà concedir-se a ell mateix i als seus alumnes aquella llibertat necessària sense que això vagi en detriment dels deures; sense que es perdi la disciplina i sense que es doni «regna solta» a alguns mals comportaments o vicis.

daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde. Man muß nicht einmal die speziellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muß sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das Einzelne, was jeden Augenblick zu tun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muß man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Erziehers für sich allein unbedeutend ist, und es unendlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muß es seinem Gedächtnis nicht einmal anmuten, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

Aber dagegen muß man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupt-hilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter mancher Anregung des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nur anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Überlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, – was im Gegenteil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei. Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den *er* erziehen *möchte*, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, – wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau tat, nicht den Hüter, den angefesselten Sklaven, dem der Knabe, und der dem Knaben wechselweise die Freiheit raubt: – sondern den weisen Lehrer von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich seines Zöglings zu versichern weiß, und ihn nun der eignen Entwicklung in der Mitte des Spiels und des Streits mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Tun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch

Per tant, i aquesta és la meua conclusió, hi ha una preparació per l'art de l'educació mitjançant la ciència. S'arriba a l'art mitjançant la ciència; hi ha una preparació del raciocini [capacitat intel·lectual de pensar] del seny i del sentit comú i també una preparació del cor abans d'iniciar l'ofici, gràcies a la qual l'experiència, que tant sols aprenem exercint l'ofici, en primer lloc ens serveix d'aprenentatge, ens ensenya. Tant sols mitjançant l'acció s'aprèn l'art, s'adquireix el tacte, l'habilitat i les competències [en el sentit del *savoir faire*], les destreses; però fins i tot en l'acció, tant sols aprèn l'art aquella persona que abans ha après en el pensament de la ciència i que l'ha interioritzat. I d'aquesta manera l'ha predisposat per impressions futures que li arribaran des de l'experiència.

De cap manera s'ha d'esperar d'aquesta preparació que d'ella en sortim com a mestres infal·libles de l'art, ni tant sols s'ha d'esperar d'aquesta preparació unes instruccions específiques per a un procediment. Hem de confiar en la nostra capacitat, en el nostre do d'improvisació de crear sobre la marxa per decidir, en el moment precís, allò que cal fer. I hem d'aprendre dels nostres propis errors, i això és vàlid encara més en la pedagogia, molt més que en mils d'altres oficis. Perquè normalment, en la pedagogia, qualsevol acció individual de l'educador, de per sí, aïllada, és insignificant essent més decisiu i important el conjunt del seu procedir. Ni tant sols hem de sobrecarregar la nostra memòria amb infinitat de coses insignificants, detalls que podrem observar en l'exercici. [No ens hem de perdre en les petiteses, el fil conductor no ens ha de fer perdre en petiteses].

Al contrari, hem de dedicar-nos plenament a aquelles observacions que afectin la dignitat, la importància i els mitjans principals de l'educació. L'educador sempre té al davant dels seus ulls la imatge de l'ànima juvenil pura que es va desenvolupant progressivament sota la influència de la fortuna i d'un amor tendre i sota estímuls espirituals i incentius per a la seva acció futura. Que l'educador es lliuri plenament a aquesta il·lusió adornant la imatge amb tota varietat d'estímuls, però que després invoqui clarament la crítica d'una reflexió severa que li mostri que en aquesta imatge hi ha hagut poesia, somni sense fonament, sense relació amb la realitat i sense postura o actitud. O sigui, que vegi que ha estat exigència de la raó com a característica essencial de l'ideal. [Per una banda es crea una imatge il·lusòria, però alhora ha de fer una crítica que li mostri que això no és la realitat total].

Ara bé, s'ha ideat al noi, no tant sols al noi a qui li agradaria educar sinó al noi que seria realment digne d'una educació formidable: llavors afegeixi-li mentalment a aquest noi el mestre –i no tant sols l'acompanyant que el segueix un pas rere l'altre com ho feu Rousseau; no el vigilant com a esclau encadenat a qui el nen li roba la llibertat alhora que ell també li roba la llibertat al nen, [estableix la relació de dependència mútua en què el mestre es converteix en esclavitzador i alhora en esclavitzat]– sinó al mestre savi que actua de lluny, que sap guanyar-se l'alumne mitjançant paraules que et toquen l'ànima i mitjançant una actitud decisiva [en el sentit de no vacil·lar] en el moment correcte. [Contraposa el seu model educatiu al model educatiu que proposa Rousseau que, segons Herbart, és un model esclavitzador]. Fent així correctament per tal que llavors l'alumne pugui viure el seu propi desenvolupament autònom enmig del joc i de la baralla amb els seus iguals, perquè pugui viure, perquè pugui accedir al fer honorable dels homes, perquè aprengui dels exemples, a repugnar els vicis [que quan vegi aquests exemples els rebutgi] que utilitza el món que ens envolta per seduir-nos o advertir-nos.

die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, – getrost überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu erraten. Denn ist es nicht möglich, daß so viel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr alle seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmutet, oder soll er ihr auch nur den besten Teil davon opfern, so muß er sich selbst vernachlässigen, so wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältnis; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsre Wissenschaft muß uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst in hohem Maße fortbildet und welche überdas mit solcher Intension und Konzentration, mit solcher Gewißheit und Genauigkeit handelt, daß sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nötig hat, daß sie den größten Teil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls *für* ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zwecke richten. Welt und Natur tun im Ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu tun sich rühmen darf.

Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche. Wie weit ich vom Ziel bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohnedas gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte.

Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Collegium am zweckmäßigsten benutzen können.

Sie sehn aus dem vorigen: mein Versuch wird dahin gehn, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln,

I és aquest guia, aquesta persona amb autoritat que t'orienta [der Lenker] a distància, i les seves paraules i la seva forma d'actuar el que hem d'intentar entendre i encertar. Perquè si no és possible trobar el temps necessari que l'amic dels joves [indirectament comparat amb l'educador] gustosament vol dedicar a l'educació, llavors aquesta educació no és possible. [L'educació demana temps]. Perquè si l'educador li ha de dedicar a l'estudiant totes les seves hores disponibles, sacrificar els seus millors anys –que és el que se li exigeix freqüentment–? o bé tant sols ha de sacrificar la millor part d'aquests anys? [causa], aleshores, fins a cert punt [conseqüència] l'educador s'ha de negar a ell mateix [adoptar un segon pla, anar en detriment dels propis interessos], en aquest cas la relació educador-educand sempre serà una relació forçada, contranatura, una relació autodestructora, perquè el que se li dona al jovent tant sols és un supervisor, no un autèntic educador.

La nostra ciència ens ha d'ensenyar un art que és l'educació contínua de l'educador i això amb tal intensitat i concentració, amb tal precisió i convicció que no necessiti suports a tota hora, que pugui prescindir de bona part de les casualitats i que pugui fins i tot aprofitar els atzars del destí per a la seva obra o els seus objectius. [Hi ha d'haver una base molt sòlida per evitar la volatilització. Prescindir de les casualitats però, alhora, aprofitar els atzars]. Perquè el destí, les circumstàncies, el món coeducador [entorn, família, factors fora escola] dels que els pedagogs tendeixen a queixar-se en veu alta, no actuen normalment tots a la vegada i no sempre –des de la retrospectiva– repercuteixen negativament.

En la mesura que l'educació vagi tenint cert grau de poder, pot guiar aquestes incidències per als seus propis fins.

El món i la naturalesa en general, ja fan bastant més per l'estudiant que el promig de l'educació. [Fan més els condicionants que l'educació en ella mateixa].

Per aquesta primera classe, estimats senyors, crec haver-los explicat prou què és el que ha de pretendre la ciència que és el que jo vull transmetre. Fins a quin punt quedo lluny de l'objectiu?

Tant sols podrà mesurar aquell que arribi a l'objectiu. Però si he aconseguit aproximar-los més a l'objectiu, aquest fóra el mèrit que voldria compartir. Tant sols vull afegir quelcom a la substància de la ciència per formular alguna proposta de com podran vostès aprofitar millor aquest *collegium*.

und zu beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen sein muß. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so verbinden, so konstruieren, so verschmelzen müssen, daß daraus jene Sinnesart hervorgehe, und daß diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruieren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art; – desto schwieriger hier, weil ich die rein philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann. Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Spekulation faßlich zu machen, ohne die Spekulation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntnis, und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Spekulation vorfinden, wenngleich nur dunkel, roh und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus Ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muß. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit und Sicherheit, auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Übungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hilfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Literatur und Mathematik.

A partir dels plantejaments anteriors, la meua intenció és desenvolupar i omplir de vida en vostès, un cert instint pedagògic [Sinnestart], un sentir que ha de ser el resultat de determinades idees i conviccions sobre la naturalesa i capacitat de formació de l'home. [Empre el terme *Bildsamkeit* plasticitat, l'home pot canviar, no és un ens rígid ni invariable, pot canviar, es pot educar].

Aquestes idees i conviccions, [sobre la naturalesa i la plasticitat], les generaré, les justificaré, les relacionaré, les construiré i les fondré de tal manera que d'allà en resulti aquell sentir i que, com a conseqüència, podria donar peu al tacte pedagògic anteriorment descrit. Però generar idees, justificar-les i construir-les és assumpte filosòfic d'allò més noble però també d'allò més difícil –i encara més difícil aquí en aquest context perquè no puc presumir la base filosòfica pura sobre la qual vull construir aquestes idees–. Em refereixo a la psicologia i a la moral.

Com faré perquè els resultats de la meua especulació siguin comprensibles sense exposar l'especulació en sí? Això no els ho puc descriure amb més detall. Tant sols puc dir: en els meus plantejaments apel·laré al seu *Menschenkenntnis* [seny, sentit comú, *common sense*, saber jutjar una persona en el seu caràcter, coneixement intern] i especialment a la seva capacitat d'autoobservació. És allà on hauran de trobar els resultats d'una autèntica especulació, encara que aquests siguin rudimentaris, obscurs o indeterminats. Sobretot els prego tinguin molta paciència a l'hora d'entendre i de compondre lentament les meves idees principals a partir dels seus elements constituents.

Els prego paciència, com ja he dit, si en aquest camí ensopeguen amb moltes pedres o amb brossa; al cap i a la fi el decisiu serà la claredat i la seguretat últimes, l'energia i la perseverança amb què vostès mateixos fixaran els resultats i en donaran prova. I llavors, en la retrospectiva, també dependrà molt fins a quin punt vostès dominin aquelles ciències i exercicis o assaigs que són els mitjans més importants per tractar l'educació: em refereixo sobretot a la literatura grega i les matemàtiques.

Glossari de termes

belehrende Erfahrung: experiència instructiva / de la que se n'aprengui quelcom.

Bildung: Cultura, educació i formació. Impregna la vessant teòrica i pràctica. Sentit global de l'educació que inclou valors, conceptes,...

die Manier: la forma de fer les coses.

der Lenker: persona que orienta, educador discret.

der Erzieher: l'educador.

die Erziehung: activitat de l'educador.

handeln: actuació, acció, reacció.

Handeln: actuar, reaccionar.

Handlungsweise: mode d'acció, contemporaneïtat del terme *die Manier*.

Jugendbildung: formació dels joves.

Menschenkenntnis: seny, sentit comú, *common sense*, saber jutjar una persona en el seu caràcter, coneixement intern. Quan fàcilment i instintiva arribes a conèixer una altra persona i en pots fer judici.

Praktiker: el pràctic.

Pädagogische Praxis: *praxis* pedagògica.

Pädagogischen Takt: tacte pedagògic.

Raum und Zeit: espai i temps.

Schulmann: mestret de província, en to despectiu. Terme molt antiquat.

sich bilden: formar-se (reflexiu).

Sinnesart: instint pedagògic, sentit pedagògic.

Takt: tacte.

Theorie und Praxiss: teoria i pràctica.

Übungen: exercici en quant a actuació.

Umsicht: prudència, cura, mesura adequada de les coses. Actuar tenint en compte tots els factors que intervenen.

Versuche: intents, exercicis, experiments.

Comentari

A manera de síntesi podríem dir que les aportacions que fa Herbart en relació al tacte pedagògic es descabdellen des d'algunes de les seves tesis sobre l'educació, com poden ser: que l'art necessita de la ciència, que la pedagogia depèn de l'ètica, o bé, que l'objecte d'estudi de la pedagogia és l'educabilitat, que té per finalitat la moralitat. Des d'aquestes premisses inicials, Herbart defensa que el govern, la disciplina i la instrucció són la base de l'educació i que l'experiència, que és alhora aprenentatge, s'adquireix exercint, és a dir, per l'acció, per la *praxis*. D'aquesta manera, el pedagog alemany sosté que tant sols per l'acció de la *praxis* s'adquireix el tacte, considerant, però, que no tota acció de la *praxis* porta a l'adquisició del tacte. De la mateixa manera adverteix que la persona que estarà en condicions d'aprendre l'art és aquella que haurà interioritzat la ciència i des d'ella amararà «l'acció pràctica» que du a terme. I en

aquesta acció de la *praxis*, el fet d'atorgar importància al «do d'improvisació», és a dir, el fet de «crear sobre la marxa», hi té una especial rellevància.

Per Herbart, en pedagogia, les accions aïllades resulten insignificants, l'important i decisiu és el procedir, i l'educador ha de tenir sempre present que la pregunta pel sentit en educació ha de prevaldre per sobre de qualsevol altra pregunta que ens puguem formular. És per aquesta raó que, segons l'autor, existeix una tensió ineludible entre l'ideal i el real en el camp educatiu. La lectura del document ens fa observar que Herbart concep el mestre com un savi, com una persona que actua de lluny, que, al seu torn, sap guanyar-se l'alumne amb les seves paraules i amb la seva actitud. La seva paraula té la qualitat d'anar directament a l'ànima de l'alumne i la seva actitud és decisiva i oportuna. El mestre de Herbart és una persona d'autoritat, no és un *laissez-faire*; orienta i és discret. L'autor el contraposa a la idea de mestre de Rousseau, afirmant que el mestre no és un supervisor, ni un vigilant, ni un «esclau» de l'infant en el sentit que aquest li pren llibertat. Al llarg de la seva lliçó, va subratllant de manera incisiva en el tracte que l'educador ha de mantenir amb l'infant en la situació educativa. Per Herbart aquest ha de ser un tracte dinàmic, individualitzat segons l'edat i la manera de ser de l'infant així com de les circumstàncies i del moment. Considera també que aquest tracte es pot aconseguir per diverses vies, com la casualitat o l'atzar, la simpatia, o bé per amor a l'infant i a la tasca educativa. Posem de relleu com l'autor destaca la significació de la dimensió temporal en educació, la importància de dedicar temps a educar i la íntima convicció que la pedagogia demana la formació continuada de l'educador, entenent que el context educador de l'infant està format per diferents àmbits: entorn, família, fora l'escola,... i que aquests no sempre actuen a la vegada ni amb la mateixa intensitat ni direcció i fent notar que, d'una banda, no sempre repercuteixen negativament i que, de l'altra, sovint, els condicionants fan més que no pas l'educació en ella mateixa. Pel que fa a l'avaluació i a la competència del mestre, el pensador alemany no deixa d'emfasitzar que tant sols podrà mesurar qui arribi a l'objectiu. Per tant, podríem afirmar que «Aquell que volgués *mesurar* el tacte, primer l'hauria de *posseir*». I la pregunta que s'esdevé en aquest precís moment és si el tacte es pot posseir.

Al llarg de tot l'escrit, es fa palès que la intenció de la lliçó de Herbart és la de desenvolupar en els estudiants un cert «instint pedagògic», un cert «sentir» que s'obtindria a partir de la gènesi, la justificació, la relació, la construcció o la fusió d'idees i/o de conviccions sobre la naturalesa, cosa que podria donar peu al tacte pedagògic. A això caldria afegir la capacitat de formació. Per a aquesta tasca, Herbart considera que cal la filosofia, la psicologia i la moral. Al mateix temps, Herbart apel·la a la paciència i al «*Menschenkenntnis*» de cada mestre, i, sobretot, a la capacitat «d'autoobservació» de cadascú. Aquest serà un requisit ineludible per a considerar un educador, tenint sempre present que en el pensament herbartià el que resulta decisiu en educació serà la claredat i la seguretat últimes, no els ensopecs ni els esculls del camí.

El contingut d'aquesta lliçó inaugural sota l'autoria del jove Herbart serà aprofundit en un segon article sota el títol «Herbart i el seu text a propòsit del *tacte pedagògic* (II). La introducció preliminar del terme *tacte* a la pedagogia»

Herbart y su texto a propósito del 'tacto pedagógico'

Resumen: Este artículo presenta el texto original de la lección inaugural que Johann Friedrich Herbart leyó en el año 1802 en la Universidad de Göttingen. La mencionada lección fue dirigida a jóvenes estudiantes de Educación que aquel año iniciaban el curso académico. También aporta una primera traducción de este texto, del alemán clásico al catalán. El estudio de esta fuente documental nos posibilita aportar más elementos para valorar el legado y la influencia herbartiana sobre la pedagogía de los siglos XIX y XX. En este artículo se presenta el texto original, su traducción y algunas de las conclusiones que se pueden extraer de él. En una próxima edición se presentará un segundo artículo que incluirá el estudio realizado sobre el texto y el contexto desde el cual fue escrito.

Palabras clave: tacto pedagógico, Herbart, historia de la educación, teoría y práctica educativas

Herbart et son texte à propos du 'tact pédagogique'

Résumé : Cet article présente le texte original de la leçon inaugurale que Johann Friedrich Herbart donna en 1802 à l'Université de Göttingen. Cette leçon était adressée aux jeunes étudiants en Éducation qui commençaient, à ce moment-là, leur année universitaire. L'article apporte une première traduction de ce texte, de l'allemand classique vers le catalan. L'étude de cette source documentaire permet d'ajouter davantage d'éléments pour évaluer l'héritage et l'influence herbartienne sur la pédagogie des XIXe et XXe siècles. Dans cet article, nous présentons le texte original, sa traduction ainsi que certaines des conclusions que l'on peut en extraire. Dans un article futur, nous inclurons l'étude réalisée sur le texte ainsi que le contexte dans lequel il a été écrit.

Mots-clés : tact pédagogique, Herbart, histoire de l'éducation, théorie et pratique éducatives

Herbart and his text on 'pedagogical tact'

Abstract: This article offers the original text of the inaugural lecture which Johann Friedrich Herbart gave in 1802 in the University of Göttingen. The lecture was addressed to the young students of Education who began their studies that year. It also provides the first translation of the text from German into Catalan. The study of this source document enables us to add new elements in our appreciation of the legacy and influence of Herbart in the 19th and 20th centuries. The article includes the original text, its translation and some of the conclusions that can be drawn from it. A forthcoming article will include the study of the text and the context in which it was written.

Keywords: pedagogical tact, Herbart, history of education, education theory and practice