SEMINARE
24 ∗ 2007 ∗ s. 419–438

KS. DARIUSZ STĘPKOWSKI SDB

(R)EWOLUCJA PRAKSEOLOGICZNA W MYŚLENIU I DZIAŁANIU PEDAGOGICZNYM WEDŁUG DIETRICHA BENNERA[1]

WSTĘP

Działanie pedagogiczne wyróżnia się spośród innych typów ludzkiej aktywności specyficznymi cechami. Jest ono ugruntowane we właściwej tylko człowiekowi konieczności stawania się przez *praxis*[2]. To wyznacza szczególny i nieredu-

[1] Dietrich Benner ur. 1941 r., studiował filozofię, pedagogikę, germanistykę i historię w Bonn i Wiedniu. W 1965 r. uzyskał tytuł doktora nauk o wychowaniu na podstawie rozprawy pt. *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx* (Verlag R. Oldenbourg, Wien und München 1966). Habilitował się u Josefa Derbolava w 1970 r., po czym pracował jako profesor pedagogiki na uniwersytetach w Bonn, Moguncji, Klagenfurcie i Zurichu. Od 1991 r. jest związany z Uniwersytetem im. W. von Humboldta w Berlinie, gdzie dwukrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. W latach 1990–1994 był przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*). Do najważniejszych jego publikacji należą: *Hauptströmmungen der Erziehungswissenschaft* (List Verlag, München 1973 [^{4}2004]), *Die Pädagogik Herbarts* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1986 [^{2}1993]), *Allgemeine Pädagogik* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1987 [^{5}2005]), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1990 [^{3}2003]), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (hrsg. von D. Benner, J. Oelkers, Beltz, Weinheim 2004). Por. http://www2.huberlin.de/allg-erzwiss/benner.html, 21.10.2006 r. W ostatnim czasie polski czytelnik zdobył możliwość zapoznania się z koncepcją tego autora dzięki tłumaczeniu fragmentów jego *Allgemeine Pädagogik*. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, w: *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 115–194.

[2] W języku polskim słowo *praxis* bywa często niewłaściwie rozumiane jako praktyka lub doświadczenie. Grecki termin *praxis* (gr. *πραξις*) wskazuje jednak na inny jego sens. Uwidocznia się on dzięki analizie semantycznej źródłosłowu. Spośród wielu znaczeń *praxis* do najważniejszych należą: 1) czynność, transakcja, sprawa, interes; 2) działanie, czyn; 3) czynność, sprawność; 4) uzdolnienie praktyczne. Do tej samej grupy znaczeniowej zaliczają się również takie wyrazy, jak: *praktér* – n. działacz, sprawca; *práktor* – n. sprawca; *praktikós* – a. 1) zdatny do czynu, praktyczny; 2) czynny, energiczny; 3) pobudzający do czynu, dający energię; *praktós* – a. wykonalny (por.

kowalny do innych obszar, w którym realizuje się zarówno życie jednostki (egzystencja), jak i współżycie społeczne (koegzystencja). Obszar ten wyodrębnił się dopiero w czasach nowożytnych. Doszło do tego na dwóch płaszczyznach jednocześnie. Pierwsza z nich to płaszczyzna teoretyczna. U progu XIX w. powstały bowiem teorie pedagogiczne Friedricha E.D. Schleiermachera (1768–1834) i Johanna F. Herbarta (1776–1841). Obaj pedagodzy dążyli w nich do wyrażenia wyjątkowości myślenia pedagogicznego. Wyjątkowość tę wiązali z Oświeceniem, w które wkroczyła historia ludzkości. Dla I. Kanta (1724–1804) Oświecenie było nie tylko jedną z epok w dziejach kultury europejskiej, ale przede wszystkim „wyjściem człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy”[3].

Druga płaszczyzna miała charakter praktyczny. Chodziło w niej o nowe rozumienie miejsca wychowania w całokształcie ludzkiego życia oraz wynikający stąd postulat reformy praktycznych sposobów działania wychowawczego. W tym kontekście należy wskazać na św. Jana Bosko (1815–1888) i jego system prewencyjny, który w swej historycznej genezie był wyrazem zmian zachodzących w dziewiętnastowiecznej praktyce wychowawczej[4].

Słownik grecko-polski, red. Z. Abramowiczówna, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962, s. 613n.). Elementem wspólnym tych określeń jest odniesienie do czynu czy działania człowieka jako specyficznej aktywności osobotwórczej (por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, r. 1, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 73–149). Aby to mocniej podkreślić, w dalszej części artykułu będę stosował rozróżnienie między *praxis* a praktyką.

[3] I. Kant, *Co to jest oświecenie*, przeł. A. Landman, w: tenże, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historiozoficzne*, przeł. M. Żelazny, I. Krońska, A. Landman, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995, s. 53. Zob. H.-M. Baumgartner, *Oświecenie – moment stanowiący o istocie filozofii*, przeł. A. M. Kaniowski, w: tenże, *Rozum skończony. Ku rozumieniu filozofii przez siebie samą*, przeł A. M. Kaniowski, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 95–121.

[4] Wielu autorów pisało już na temat systemu wychowawczego ks. Bosko. Jednak tylko nieliczni z nich, pytając o jego oryginalność, zastanawiali się nad „miejscem”, jakie zajmuje on wobec tzw. pedagogiki naukowej. Jak się wydaje, wynika to stąd, że ciągle nie docenia się przełomowej roli Świętego z Turynu jako inicjatora nowego rodzaju praktyki wychowawczej. Wprawdzie on sam nie rościł sobie pretensji do tworzenia teorii wychowania, jednak nie znaczy to wcale, że jego „metoda” – jak skromnie nazywał swój system pedagogiczny – nie wytrzymuje krytyki naukowej. Aby właściwie określić *proprium* pedagogii św. Jana Bosko, należy najpierw zastanowić się nad pochodzeniem myślenia i działania pedagogicznego. Czy nie wypływają one z tego samego źródła, jakim jest doświadczenie? Jeśli tak, to oddzielająca je różnica jest tylko problemem hermeneutycznym i polega na różnorodności sposób artykułowania tego samego doświadczenia. W sprawie analiz porównawczych systemu św. Jana Bosko i przedstawicieli tzw. pedagogiki naukowej zob.: H. Wrońska, *Oryginalność systemu prewencyjnego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, red. M. Majewski, Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1988, s. 25–41; E. Cyrańska, *Elementy wspólne w koncepcji wychowania św. Jana Bosko i Heleny Radlińskiej*, w: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, red. J. Niewęgłowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 231–243; tamże, T. Kukołowicz, *System wychowawczy św. Jana Bosko a koncepcja resocjalizacji N. Han-Ilgiewicz*, s. 244–249; M. Woś, *Salezjański system wychowania a socjologia wychowania Floriana Znanieckiego*, „Seminare” 2005, t. 21, s. 531–546.

Prezentowany artykuł ma na celu pogłębienie świadomości zmiany, jaka dokonała się w nowożytnym myśleniu i działaniu pedagogicznym. Punktem odniesienia przeprowadzonej refleksji jest myśl współczesnego niemieckiego pedagoga, Dietricha Bennera (ur. 1941), który w swych pracach rozwija prakseologiczną wizję praktyki pedagogicznej i nauk o wychowaniu[5]. Jego zdaniem w czasach nowożytnych również myślenie i działanie pedagogiczne uległy gruntownej transformacji. Analizując to zagadnienie, w pierwszym punkcie przedstawię koncepcję *praxis,* będącą osnową „ogólności" Bennerowskiej pedagogiki ogólnej[6]. W drugim skupię uwagę na jednym z koegzystencjalnych fenomenów ogólnoludzkiej aktywności – pedagogicznej *praxis* – starając się określić jego specyficzne cechy. W trzecim punkcie zrekonstruuję wypracowane przez Berlińczyka dwa modele myślenia i działania pedagogicznego oraz wskażę na rozłam, jaki się dokonał między nimi u progu nowożytności. Na tej podstawie na zakończenie scharakteryzuję „pola", w których rozwija się współczesna teoria i praktyka pedagogiczna.

1. OGÓLNOLUDZKA *PRAXIS* I JEJ DYWERSYFIKACJA

1.1. Pojęcie ogólnoludzkiej *praxis*

Osnową refleksji filozoficzno-pedagogicznej Bennera jest działanie, które wyraża niemiecki termin *Handeln*. W języku niemieckim pojęcie to jest niejednoznaczne. Najważniejsze sensy tworzą trzy grupy znaczeniowe: 1) oddziaływanie, wywieranie wpływu (*Wirkung*, *Einwirkung*); 2) postępowanie (*Handlung*, *Tätigkeit*); 3) czynienie, robienie (*Tun*, *Praxis*)[7]. Z powodu tej wieloznaczności niemiecki prakseolog chętnie zastępuje *Handeln* rzeczownikiem *Praxis*, który jest kalką greckiego wyrazu *praxis*. Zamiana ta nie jest jednak zabiegiem wyłącznie styli-

[5] Wyjaśniając specyfikę swojego stanowiska, autor pisze m.in.: „Pojęcie prakseologii (teorii sprawnego działania) nie określa czegoś zasadniczo nowego, lecz odnosi się do kwestii sięgającej początków filozofii praktycznej, dotyczącej rozumowego uporządkowania całości ludzkie praktyki [...]. W wielu sprawach posiłkowałem się pojęciem »prakseologia« względnie »prakseologiczny«, by dzięki nim opisać paradygmat ukierunkowanego na teorię działania zapośredniczenia między teorią a praktyką. Paradygmat ów jest osadzony w klasycznej tradycji pedagogiki i wskazuje na nienormatywne i nieteleologiczne determinowanie relacji między praktyką pedagogiczną a innymi obszarami praktyki człowieka, w szczególności etyki i polityki, ale również ekonomii, sztuki i religii". D. Benner, *Pedagogika ogólna*…, s. 122.

[6] Kwestia przedmiotu pedagogiki ogólnej była w ostatnim czasie tematem ożywionej dyskusji również w środowisku polskich pedagogów. Por. *Ewolucja „ogólności" w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005 oraz zeszyt tematyczny pt. *Na tropach „ogólności" pedagogicznych*, pod red. E. Rodziwicz, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2005, nr 4 (198).

[7] Por. *Wielki słownik polsko-niemiecki*, J. Piprek, J. Ippoldt, t. 1,Wiedza Powszechna, Warszawa 1995, s. 319.

stycznym; otwiera ona przystęp do bogatej tradycji filozoficznej związanej z terminem *praxis*.

Wyznaczając zakres pojęcia *praxis*, autor *Pedagogiki ogólnej* odwołuje się do znanych z tradycji filozoficznej rzeczowników wyrażających zasadnicze typy aktywności człowieka. W szczególności są to trzy greckie terminy: *thēoría, poíesis* i *téchne*. Brak jasności w określeniu znaczenia każdego z tych pojęć jest jego zdaniem jedną z głównych przyczyn współczesnego kryzysu tożsamości naukowej pedagogiki[8].

Termin *praxis* według berlińskiego pedagoga może odnosić się wyłącznie do czynności człowieka[9]. Pojęcie to wyraża bowiem właściwy tylko istocie ludzkiej sposób egzystencji indywidualnej (*Existenz*) i społecznej (*Koexistenz*). Charakterystyczne w tym sposobie jest to, że w człowieku jego byt (*Sein*) i działanie (*Handeln*) są ze sobą ściśle połączone i tworzą nierozerwalną jedność. Więzią, która je scala, jest sam człowiek[10], w którym zachodzi specyficzne zapośredniczenie (*Vermittlung*). Polega ono na egzystencjalnym przechodzeniu od bycia do stawania się. W tym procesie *praxis* jest tym, „c o" stanowi podstawę zapośredniczenia, jak również jego „ p r o d u k t". W tej podwójnej roli jest ona płaszczyzną

[8] Wyrazem tego kryzysu jest zagubienie rozumienia „ogólności" pedagogiki ogólnej. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*…,, s. 118n.

[9] Por. tamże, s. 128n.

[10] Zagadnienie natury człowieka musi zdaniem Bennera zostać wyłączone poza nawias refleksji pedagogicznej. Uzasadniając to, odwołuje się on do stanowiska Friedricha E.D. Schleiermachera, który w następujący sposób definiuje pedagogikę: „Pedagogika jest związaną wyłącznie z etyką i z niej się wywodzącą nauką stosowaną (*angewandte Wissenschaft*), która jest przyporządkowana polityce" (F. Schleiermacher, *Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, w: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, red. Th. Rutt, Verlag Schöningh, Paderborn 1983, s. 42). Zgodnie z tym wszelkie próby określenia natury człowieka *a priori* należy uznać za bezpodstawne, gdyż jedynym przedmiotem nauk praktycznych – a pedagogika zalicza się właśnie do nich – jest *praxis* jako „realna zasada stawania się człowiekiem" (D. Benner, *Allgemeine Pedagogik*…, s. 20). Na niewystarczalność takiego *quasi*-bezpodmiotowego ujęcia ludzkiego działania wskazywał m.in. Karol Wojtyła. Pisał on: „Tylko przy ściśle określonym sposobie rozumienia ludzkiej *praxis* można orzekać o konstytuowaniu się przez nią ludzkiej kultury. Trzeba zapewnić w tym myśleniu człowiekowi pierwszeństwo zarówno w znaczeniu metafizycznym, jak też »prakseologicznym«. [...] Pierwszeństwo człowieka w znaczeniu »metafizycznym« oznacza, że *praxis* zakłada człowieka jako swój podmiot, a nie na odwrót. Pierwszeństwo człowieka w znaczeniu »prakseologicznym« każe nam także samą istotę *praxis* sprowadzić do człowieka: to mianowicie odpowiada jej istocie, przez co człowiek urzeczywistnia siebie, i zarazem przez co zewnętrzną w stosunku do siebie rzeczywistość, pozaludzką, czyni bardziej ludzką". K. Wojtyła, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, „Roczniki Filozoficzne" 1979, t. XXVII , s. 12n. Zob. tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 64n; A. Półtawski, *Człowiek jako istota realizująca się w czynie*, „Studia Philosphiae Christianae" 1981, nr 2, s. 137n.; W. Böhm, *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1995.

umożliwiającą przezwyciężenie sprzeczności zarówno między byciem a stawaniem się, jak i między byciem a myśleniem[11].

Na tym tle *praxis* zawsze „ma podwójne znaczenie: po pierwsze, oznacza możliwość stworzenia czegoś dzięki podejmowaniu aktywności i działania, czyli w sposób intencjonalny; po drugie jednak, oznacza również konieczność, na którą odpowiada praktyka, próbując odwrócić zły los lub przezwyciężyć kryzys doświadczany przez człowieka”[12]. Pierwszy element – możliwość kształtowania siebie – bazuje na właściwej tylko człowiekowi niedoskonałości (*Imperfektheit*) i byciu „niedokończonym” (*Unfertigkeit*). Benner argumentuje, że człowiek jako jedyna istota jest „nie-dokonany” (*nicht-perfekt*), a przez to postawiony przed koniecznością podjęcia działania w celu dookreślenia siebie[13].

Naszkicowana definicja określa dwa warunki, jakie muszą być spełnione, aby daną czynność można było nazwać *praxis*. Pierwszy z nich odwołuje się do omówionej już podstawy działania praktycznego, która wynika z uzdolnienia ludzkiej „natury” do nadawania sobie określenia. Drugi warunek związany jest ze sposobem, w jaki czynność *praxis* winna być spełniana. Jak wiemy, następuje w niej przejście od nieokreśloności do określoności, przy czym uzyskana określoność ma specyficzny charakter. Nie jest ona tylko „produktem” *praxis*, ale jednocześnie zwrotnie na nią oddziałuje, a dokładnie na człowieka jako jej sprawcę. W tym miejscu warto przypomnieć sobie dialogiczną strukturę *praxis.* Polegała ona na tym, że człowiek przez właściwe działanie, tj. zachowujące odpowiedniość między potrzebą/brakiem a czynnością-odpowiedzią, urzeczywistnia siebie samego, a dokonując tego, zwrotnie wpływa na swoją potrzebę/brak w ten sposób, że co prawda nie zaspokaja jej w pełni, a tym samym nie unicestwia jej, ale przez swoje działanie przekształca ją w określoność.

1.2. Koegzystencjalne fenomeny *praxis*

Praxis jest podstawą stawania się człowiekiem nie tylko w wymiarze jednostkowej egzystencji, ale również na płaszczyźnie współżycia społecznego. Tę zależność uzasadnia Benner tym, że działanie indywidualne jest fundamentem, na którym nabudowuje społeczeństwo jako całokształt *praxis* (*Gesamtpraxis*). Na ten całokształt składają się historycznie wyodrębnione i po-

[11] Szczegółowo zagadnienia te rozważa Benner w swojej rozprawie doktorskiej poświęconej relacji między teorią a *praxis* na przykładzie filozofii G.W.F. Hegla i K. Marksa. Zob. D. Benner, *Theorie und Praxis*..., s. 86n.

[12] D. Benner, *Pedagogika ogólna*…, s. 128. Wydaje się, że tę samą myśl autor wyraził nieco jaśniej w trzecim wydaniu swojej pracy z 1996 r. Brzmi ona tam następująco: „*Praxis* jest to [z jednej strony – dop. D.S.] możliwość aktywnego i sprawczego, a więc opartego na zaangażowaniu woli, tworzenia siebie, [a z drugiej strony – dop. *D.S.*] jego »konieczność« [podkr. *D.S.*]”. D. Benner, *Allgemeine Pedagogik*…, s. 26.

[13] Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*…, s. 129.

zostające ze sobą w ścisłych relacjach różne formy indywidualnych działań dokonywanych w ramach ludzkości (*Humanität*)[14]. Obie płaszczyzny realizowania się *praxis*, tj. płaszczyzna indywidualna i społeczna, przenikają się wzajemnie, tworząc przestrzeń, w której dokonuje się praktyczny eksperyment poszukiwania i stanowienia przez człowieka własnej określoności.

Na kształt wskazanej przestrzeni doniosłe znaczenie miał proces różnicowania się niektórych form *praxis*, jaki zdaniem Berlińczyka dokonał się w czasach nowożytnych. Został on zapoczątkowany przez kantowską „rewolucję sposobu myślenia". Rewolucja ta dała impuls do wyodrębnienia się na płaszczyźnie społecznej sześciu autonomicznych form działania[15]. Do form tych niemiecki pedagog-prakseolog zalicza: ekonomię, etykę, pedagogikę, politykę, sztukę i religię[16]. Poszczególne formy autor charakteryzuje w następujący sposób: człowiek musi przez pracę, przez wykorzystanie i pielęgnację przyrody, zdobyć podstawę własnej egzystencji i ją zachować (ekonomia); musi poddawać refleksji, rozwijać i afirmować normy i zasady współżycia między ludźmi (etyka); musi konstruować i kształtować swoją przyszłość społeczną (polityka); musi przekraczać swoją teraźniejszość za pomocą estetycznych środków wyrazu (sztuka); oraz szukać odpowiedzi na pytanie o przemijanie innych i swoją własną śmierć (religia)[17]. Do pracy, etyki, polityki, sztuki i religii jako szósty dochodzi fenomen – wychowanie: człowiek jest usytuowany w związku międzypokoleniowym, jest wychowywany przez poprzedzające go pokolenia i sam wychowuje pokolenie po nim następujące[18]. Tak więc „praca, etyka, pedagogika, polityka, sztuka i religia jako społecznie niezbędne formy ludzkiej *praxis* tworzą [...] we wzajemnym zapośredniczaniu fundament, na którym ludzkość buduje i utrzymuje własną egzystencję"[19].

[14] Przez afirmację znaczenia indywidualnej *praxis* w tworzeniu społeczeństwa rozumianego jako całokształt różnych koegzystencjalnych form *praxis*, Benner sprzeciwia się stanowisku Josefa Derbolava i tych kierunków w pedagogice, które przypisują pierwszeństwo tzw. społecznej *praxis* przed indywidualną, widząc w bycie społecznym źródło egzystencji jednostkowej. Por. D. Benner, *Zum Problem einer Systematik der Handlungswissenschaften. Anmerkungen zu Josef Derbolavs Analyse der Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik*, „Pädagogische Rundschau" 1976, nr 30, s. 311. Takie odwrócenie perspektywy *praxis* prowadzi zdaniem Bennera do dwóch konsekwencji. Po pierwsze, ludzkie działanie – przez które spełnia się egzystencjalny proces stawaniem się człowiekiem – zostaje zredukowane do tzw. faktu społecznego i biologicznego, po drugie, na płaszczyźnie społecznej zasięg *praxis* zostaje ograniczony do czynności zawodowych, których zadaniem jest zabezpieczenie społeczeństwu przetrwania i dalszego rozwoju. Por. D. Benner, *Hauptströmmungen*..., s. 281–292; tenże, *Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position*..., s. 208–219.

[15] Bliżej źródła tej koncepcji określa D. Benner w *Pedagogice ogólnej*…, s. 122.

[16] Por. tamże, s.123.

[17] Por. tamże, s. 130n.

[18] Por. tamże, s. 123.

[19] Por. tamże, s. 124.

Problem relacji zachodzących między koegzystencjalnymi formami *praxis* Berlińczyk podejmuje wielokrotnie w swoich pracach. Owocem tych badań jest postulat kierowania się w całokształcie ogólnoludzkiej *praxis* zasadą nie--hierarchicznego i a-teleologicznego porządku. Wprawdzie zdaniem niemieckiego pedagoga i prakseologa nowożytna filozofia praktyczna wykreowała model autonomicznej hierarchii zróżnicowanych form społecznej *praxis*, ale nie zdołała go wprowadzić w życie. Główną przeszkodą był w tym gwałtownie rozwijający od połowy XIX w. kapitalizm, w którym *de facto* ekonomia odgrywa wiodącą rolę. W obliczu tego niepowodzenia przed współczesnością staje zadanie opracowania uniwersalnej teorii, która w nowy sposób uporządkuje całokształt ludzkiej *praxis*. „Ekonomia nie może już zajmować najwyższego miejsca, a wszelkie próby hierarchicznej i teleologicznej systematyzacji ludzkiej *praxis* muszą zostać przekształcone w nie-hierarchiczny i nie-teleologiczny związek”[20].

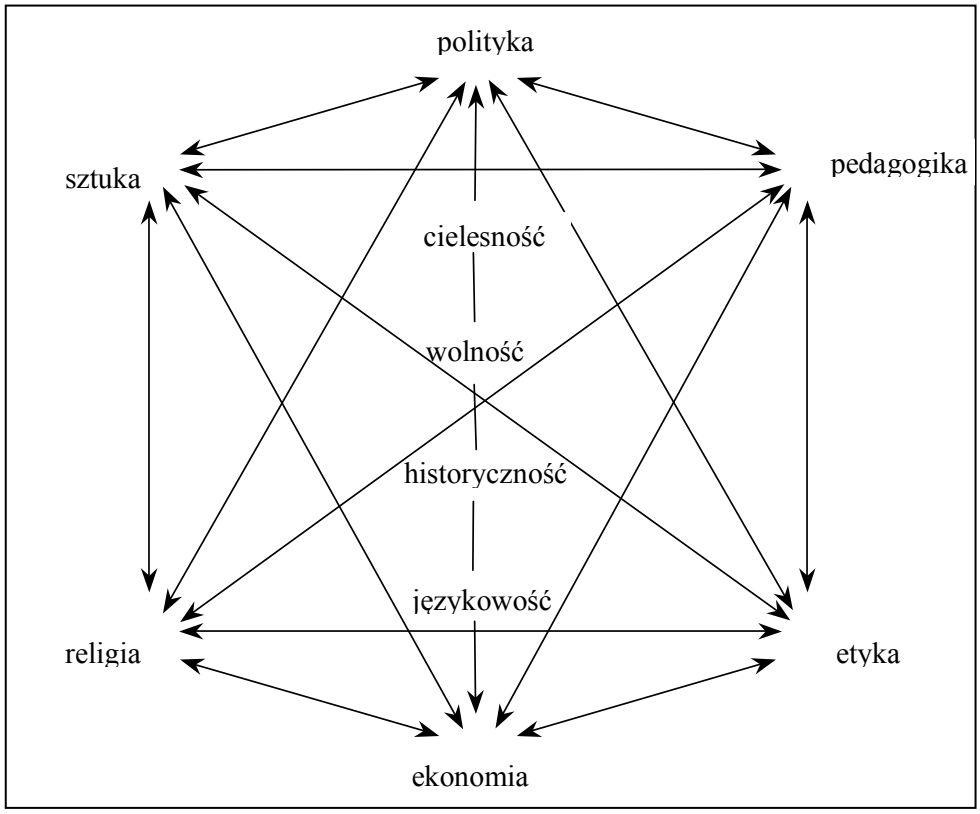
Nowy – nie-hierarchiczny i a-teleologiczny – porządek polegałby przede wszystkim na tym, że „wszystkim zakresom ludzkiego działania – tak ekonomii, jak etyce, pedagogice, polityce, sztuce oraz religii – należy przywrócić właściwe znaczenie. Są one bowiem wobec siebie równorzędne i nie dadzą się ułożyć w hierarchiczną całość ani też uporządkować w oparciu o jakiś nadrzędny cel. Jednak realizacja nie-hierarchicznej i a-teleologicznej całości ludzkiej *praxis* będzie możliwa dopiero wtedy, gdy [...] każdy pojedynczy człowiek zostanie uznany za zdolnego do aktywnego w niej współdziałania. Ten postulat nie może stać się specyficznym założeniem wyłącznie pedagogiki; musi on złączyć ze sobą pracę i etykę, pedagogikę i politykę, religię i sztukę w taki sposób, że żaden z tych zakresów nie będzie zwolniony z realizacji wspólnego całokształtu”[21].

W całokształcie społecznych form *praxis* płaszczyzna indywidualna i społeczna krzyżują się ze sobą, tworząc cztery punkty kontaminacji (*Verschänkungspunkte*). Punktami tymi są: 1) cielesność, 2) wolność, 3) historyczność i 4) językowość[22]. Zdaniem Bennera ich cechą charakterystyczną jest to, że uwidocznia się w nich zapośredniczenie, do jakiego dochodzi między indywidualną *praxis* a społecznymi sposobami jej wyrażania.

Podsumowując całokształt ludzkiej *praxis* wraz z jej punktami kontaminacji, można by przedstawić ją w postaci następującego schematu:

[20] D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 122.
[21] Tamże, s. 159.
[22] Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*…, s. 133n.

Koegzystencjalne fenomeny *praxis* i relacje zachodzące między nimi



Ź r ó d ł o: D. Benner, *Pedagogika ogólna*…, s. 138.
Strzałki między wszystkimi sześcioma formami społecznej *praxis* wyrażają sygnalizowany problem nie-hierarchicznego i a-teleologicznego porządku fenomenów działania. Pojęcia cielesności, wolności, historyczności i językowości, które znajdują się w centrum rysunku, określają możliwość praktycznego zapośredniczenia między poszczególnymi formami *praxis*.

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PEDAGOGICZNEJ *PRAXIS*

Działanie pedagogiczne jest realizacją pedagogicznej *praxis*, która swoimi korzeniami tkwi w egzystencjalnej konieczności stawania się człowieka. W myśl Bennera działanie pedagogiczne jest drogą do znalezienia przez dorastającego własnego samookreślenia poprzez interakcje pedagogiczne z dorosłymi. Jednak wbrew pozorom działanie wychowawcze nie jest prostą (linearną) aplikacją teorii pedagogicznej. W tym punkcie zostanie zwrócona uwaga na dwie cechy działania pedagogicznego: paradoksalność i jego czasową skończoność.

2.1. PARADOKSALNOŚĆ

W *Allgemeine Pädagogik* Benner wskazuje na „fundamentalny paradoks”[23], jaki wyróżnia każdą czynność wychowawczą. Jeśli prawdą jest, że „dorastający młody człowiek znajduje swoje określenie dzięki (*vermittelt über*) interakcjom pedagogicznym”[24], czyli kontaktom z dorosłymi, to przed działaniem pedagogicznym stoi zadanie doprowadzenia młodego człowieka do samookreślenia (*Selbstbestimmung*) przez pochodzące z zewnątrz czynności pedagogiczne. Ponieważ to samookreślenie może być wyłącznie dziełem własnych aktów działania (*Selbsttätigkeiten*) dorastającego, wszelkie próby wywierania wpływu z zewnątrz nie tylko zagrażają samodzielności tych aktów, lecz – wydawałoby się – wprost uniemożliwiają pedagogiczną *praxis*. Ukazujący się tutaj paradoks jest charakterystyczny dla wszystkich czynności pedagogicznych, lecz zdaniem autora należy go rozumieć właściwie jako warunek, na którym ugruntowana jest możliwość działania pedagogicznego[25].

Jedyną szansą wyjścia z naszkicowanego wyżej paradoksu jest według Bennera włączenie młodego człowieka w proces wychowania. Tylko wówczas bowiem „dorastający znajduje swoje określenie dzięki własnemu współdziałaniu (*eigene Mitwirkung*) w interakcjach pedagogicznych”[26]. Spróbujmy bliżej określić sposób, w jaki można przez relacje pedagogiczne motywować do samodzielnego działania, albo inaczej zapytajmy, czy jest w ogóle możliwe samodzielne działanie w obliczu zewnętrznego wezwania do aktywności?

W samodzielnej czynności, podobnie jak w każdym innym akcie działania, dadzą się wyodrębnić dwa typy korelacji zachodzących między podmiotem i przedmiotem[27]. W pierwszym przypadku podmiot (S) odnosi się do siebie, będąc jednocześnie przedmiotem (O) własnych aktów działania (czynność I). Przedstawia to poniższy schemat:

$$S \longrightarrow O = S$$

Drugi typ korelacji ma następującą formę:

$$S \longrightarrow O \# S$$

Ponieważ w efekcie działania podmiotu (S) powstaje „coś” (O), co jest jego wytworem, między podmiotem a wytworzonym przez niego przedmiotem zachodzi nie-tożsamość (*Nicht-Identität*), którą Benner nazywa czynnością II.

---

[23] D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 73.

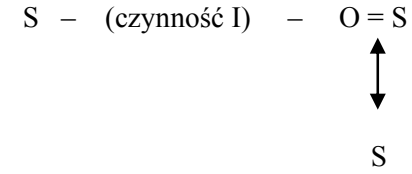
[24] Tamże, s. 63.

[25] Por. tamże, s. 67.

[26] Tamże, s. 63.

[27] Podobnego rozróżnienia dokonuje W. Starnawski. Nawiązując do koncepcji osoby Karola Wojtyły, wskazuje on na dwie cechy działania wychowawczego: przechodniość i nieprzechodzniość. Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty. Wychowawcza rola prawdy według Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005, s. 69n.

Obie korelacje są ściśle ze sobą związane przez jeden i ten sam podmiot działający, który jest wspólny dla czynności I i dla czynności II. Właśnie ten podmiot jest podstawą wzajemnego odniesienia obu czynności. Można by to przedstawić za pomocą następującego schematu:



Opierając się na dostrzeżonym związku obydwu czynności, może zostać wytyczona droga prowadząca do rozwiązania paradoksu działania pedagogicznego. Jeżeli działający podmiot uświadamia sobie związek łączący czynność I i czynność II, tzn. jeżeli doświadcza siebie jako podmiot własnych aktów działania (czynność I) i jest również zdolny do samodzielnego ich określenia (czynność II), to w tym przypadku działanie pedagogiczne osiągnęło swój cel i nie jest już konieczne. Jeżeli natomiast podmiot nie ma (jeszcze) świadomości związku tych obydwu typów czynności, to zadaniem działania pedagogicznego jest doprowadzenie do wykształcenia w nim zdolności samodzielnego działania (*Handlungskompetenz*) przez prowokowanie własnych doświadczeń[29]. Tutaj jednak rodzi się następne pytanie: w jaki sposób działanie pedagogiczne może prowokować własne doświadczenia podmiotu bez naruszania jego wolności?

Jak stwierdzono wcześniej, działanie pedagogiczne może osiągnąć swój cel tylko przez współdziałanie dorastającego w pedagogicznej *praxis*[30]. Oznacza to, że w interakcjach pedagogicznych dorastający musi zostać w sposób całkowicie jednoznaczny wezwany do zaangażowania się i współdziałania. W jaki sposób może się to dokonać?

W rozważaniach nad strukturą samodzielnej czynności wyróżniliśmy dwa momenty: 1) czynność I, którą określimy tutaj jako czynność myślenia (*Denktätigkeit*) oraz 2) czynność II, którą możemy nazwać działaniem (*Tun*). Jeżeli działanie pedagogiczne chce uniknąć indoktrynacji i przymusu, wezwanie do współdziałania we własnych procesach stawania się nie może odnosić się do żadnej z powyższych czynności z osobna, lecz musi być nakierowane na łączącą je relację współzależności (*Wechselwirkung*). Chodzi o to, aby dorastającemu uświadomić (*aufklären*) i uczynić odczuwalny (*erfahrbar*) związek między jego własnym aktami myślenia i działania[31].

W działaniu pedagogicznym dorastający ma doświadczyć swojej podmiotowości i sprawczości. Oznacza to z jednej strony zachętę do samodzielnej aktywności,

[28] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 67n.
[29] Por. tamże, s. 69.
[30] Por. tamże, s. 71.
[31] Por. tamże, s. 67.

a z drugiej do przeprowadzenia refleksji nad nią. Nie jest pedagogiczne takie działanie, które albo tylko werbalnie zachęca do samodzielności bez wskazania rzeczywistych możliwości realizacji, albo inicjuje samodzielną twórczość bez umożliwienia refleksji nad nią[32]. Właściwie zrozumiane działanie pedagogiczne musi uczynić punktem wyjścia fundamentalny paradoks, który w nim tkwi, i respektując immanentne momenty myślenia i działania w każdej samodzielnej czynności, troszczyć się o ich integralne połączenie. Tylko w ten sposób powstaną warunki, w których dorastający na drodze własnego działania i refleksji nad nim będzie stopniowo zmierzał do zdobycia własnego określenia (*Bestimmtheit*).

2.2. Skończoność i czasowość

Przejdźmy do drugiej cechy działania pedagogicznego – jego skończoności (*Finalität*) oraz ściśle z nią związanej czasowości (*Temporalität*). Skończoność oznacza, że w odróżnieniu do innych form ludzkiego działania celem wychowania jest jego własny kres, którym jest osiągnięcie przez wychowanka samodzielności w myśleniu i działaniu[33]. Działanie pedagogiczne, które nie stawiałoby sobie za cel przygotowania wychowanka do samostanowienia, zaprzeczałoby właściwie sensowi wychowania w ogóle[34].

Dążenie działania pedagogicznego do celu jest jednak rozciągnięte w czasie i realizuje się „w ciągu zróżnicowanych i czasowo po sobie następujących działań”[35]. To one wyznaczają czasowość działania pedagogicznego. Zakładając podatność wychowanka na kształtowanie (*Bildsamkeit*), działanie pedagogiczne kieruje do niego wezwanie do podjęcia samodzielnej aktywności. Jeżeli to wezwanie jest autentyczne, z konieczności musi oznaczać ono równoczesne oddanie w ręce wychowanka inicjatywy wychowawczej, albo inaczej: przejście od autorytetu pedagogicznego wychowawcy do „samoautorytetu” wychowanka. W przejściu tym nacisk wywierany na wychowanka najpierw z zewnątrz w miarę upływu czasu przekształca się w „samowezwanie” (*Selbstaufforderung*), w którym wychowanek sam animuje siebie do działania. Przejęcie inicjatywy przez wychowanka stanowi właściwy kres działania pedagogicznego[36].

[32] Szczegółowo problem ten wyjaśnił D. Benner w dyskusji z Alfredem Langewandem. Zob. A. Langewand, *Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2003, nr 49, s. 274–289; D. Benner, *Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand*, tamże, s. 290–304.

[33] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 184.

[34] Por. tamże, s. 71n.

[35] Tamże, s. 184.

[36] Por. tamże, s. 72.

3. MODELE DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO

Działanie pedagogiczne ma doprowadzić pedagogiczną *praxis* do ostatecznego jej kresu i rozwiązania w całości ogólnoludzkiej *praxis* (*Gesamtpraxis*). Na podstawie analizy historycznej fenomenów wychowania Dietrich Benner wyodrębnił dwa modele działania pedagogicznego.

Pierwszy z nich odnosi się do działania pedagogicznego w czasach poprzedzających nowożytność i można by go nazwać modelem przystosowawczym (*Anpassungsmodell*). Działanie pedagogiczne nie stanowiło tu jakiejś specyficznej czynności, lecz było integralnym elementem innych form działań społecznych, np. życia politycznego. Proces uczenia się przebiegał spontanicznie w oparciu o codzienne doświadczenia otaczającego świata oraz bezpośrednie obcowanie z dorosłymi, tak że pedagogiczna *praxis* nie była żadną wyodrębnioną formą ludzkiej koegzystencji. W tej sytuacji przejście dorastających do równoprawnego współżycia w społeczeństwie dokonuje się w naturalny sposób na drodze przejmowania przez nich norm i zwyczajów, które pokolenie dorosłych przejęło od swoich przodków.

W tak rozumianej pedagogicznej *praxis* Arystoteles wyróżnił dwie formy działania pedagogicznego: przyzwyczajanie i nauczanie[37], których zadaniem było doprowadzenie dorastających do pełnej partycypacji w życiu społecznym i politycznym. Dzięki zakorzenieniu w ustalonym z góry teleologicznym porządku *polis* wydawały się wystarczające, aby działanie pedagogiczne osiągnęło swój kres[38].

W czasach nowożytnych dokonały się głębokie zmiany, w których wyniku pedagogiczna *praxis* wyodrębniła się jako szczególna forma ludzkiej koegzystencji. Również działanie pedagogiczne zostało wyodrębnione z całokształtu codziennych doświadczeń i przeniesione do specjalnych instytucji pedagogicznych, których zadaniem jest organizowanie procesów nauczania i uczenia się[39].

Konsekwencją instytucjonalizacji działania pedagogicznego była niewystarczalność dotychczasowego modelu przystosowawczego. Zdaniem Bennera w nowożytnym społeczeństwie obywatelskim działanie pedagogiczne nie jest w stanie osiągnąć swego kresu wyłącznie opierając się na przyzwyczajaniu i nauczaniu, a ponadto bezpośredni udział dorastających w życiu społecznym i politycznym jest znacznie utrudniony i nie gwarantuje nabycia kompetencji samodzielnego i odpowiedzialnego działania. Wobec tego koniecznością stało się poszukiwanie nowych form działania pedagogicznego, które w zaplanowany sposób

[37] Nauczaniem byli objęci tylko przyszli obywatele *polis* i zawierało ono przede wszystkim studium filozofii praktycznej, które miało im umożliwić zrozumienie podstaw porządku społecznego i politycznego, przy czym umiejętność praktycznego współżycia w społeczeństwie była koniecznym warunkiem nauczania. Por. Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, ks. VIII, s. 214–226, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

[38] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 188.

[39] Por. tamże, s. 194.

wesprą dorastających w przejściu do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tym samym dotychczasowy model działania pedagogicznego uległ dezaktualizacji i przekształcił się w nowy, na który składają się trzy etapy wychowania: 1. czynności dyscyplinujące (*disziplinierende Tätigkeiten*), 2. wychowanie przez nauczanie (*durch Unterricht unterweisende Erziehung*) i 3. towarzyszenie w przejściu do życia społecznego (*den Übergang ins gesellschaftliche Leben begleitende Erziehung*)[40]. Transformacja modelu przystosowawczego w trójetapowy model działania pedagogicznego jest zdaniem Bennera „rewolucją myślenia i działania pedagogicznego", jaka dokonała się w nowożytnej pedagogice i określa specyfikę wychowania we współczesnych społeczeństwach demokratycznych[41].

Po zakwestionowaniu modelu przystosowawczego, w którym integracja dorastających następowała w wyniku spontanicznych czynności pedagogicznych, berliński pedagog uwydatnia nowe zadanie, jakie stanęło w czasach nowożytnych przed praktyką pedagogiczną. Tym zadaniem jest potrzeba towarzyszenia dorastającym w podwójnym przejściu: od wiedzy zdobytej dzięki bezpośredniemu doświadczeniu i obcowaniu z ludźmi do wiedzy przekazywanej przez instytucje pedagogiczne, i z powrotem. Wprawdzie „początkiem uczenia się jest doświadczenie codzienne i obcowanie z innymi, ale dzięki pośrednictwu wyodrębnionych i zinstytucjonalizowanych form działania pedagogicznego musi ono [tj. doświadczenie potoczne – przyp. *D.S.*] zostać poszerzone o wiedzę i umiejętności przekazywane przez instytucje pedagogiczne, musi się to jednak dokonać w taki sposób, aby możliwy był ponowny powrót do ogólnoludzkiej *praxis*"[42].

Mając na uwadze zmiany, które zaszły w warunkach i zadaniach działania pedagogicznego, Benner proponuje wyróżnić trzy zakresy realizacji (*Handlungsdimensionen*) pedagogicznej *praxis*. Są one przedmiotem moich rozważań w kolejnym rozdziale.

4. NOWE WYMIERZENIE POLA REALIZACJI PEDAGOGICZNEJ *PRAXIS*

Pedagog z Berlina jest zdania, że wyodrębnienie w pedagogicznej *praxis* zakresów jej realizacji jest możliwe tylko pod warunkiem, że zostanie uwzględniony wskazany wcześniej trójczłonowy model działania pedagogicznego oraz cecha skończoności i czasowości czynności pedagogicznych. Czas jest podstawą, która określa sekwencję poszczególnych form działania pedagogicznego, a jego skończoność kieruje do każdego z zakresów postulat antycypacji ostatecznego kresu pedagogicznej *praxis*. Postulat ten oznacza, że poszczególne formy działania pedagogicznego nie kończą się z chwilą przejścia z jednego zakresu do drugiego,

[40] Por. tamże.
[41] Tamże.
[42] Tamże, s. 186.

lecz muszą wnieść jeszcze swój własny wkład w ostateczne rozwiązanie (*Auflöung*) pedagogicznej *praxis* w całokształcie ogólnoludzkiej *praxis*.

Wypracowane przez Bennera trzy zakresy pola realizacji pedagogicznej *praxis* mają swój pierwowzór w myśli pedagogicznej Herbarta, który jako pierwszy docenił znaczenie procesów, jakie dokonały się w nowożytnym sposobie myślenia o wychowaniu[43].

4.1. Samonegujący się stosunek władzy

Pierwszy zakres pedagogicznej *praxis* wiąże się z pytaniem o stosunek władzy (*Gewaltverhältnis*[44]) między wychowawcą a wychowankiem. We współczesnej literaturze pedagogicznej podejmuje się ten problem najczęściej w kontekście dyskusji nad miejscem autorytetu w wychowaniu. Nieco upraszczając, można by wyróżnić dwa przeciwstawne stanowiska. Z jednej strony zwolennicy wychowania anty-autorytarnego odrzucają jakiekolwiek relacje nadrzędności lub podporządkowania w interakcjach pedagogicznych i czynią rezygnację ze stosowania kar najwyższą normą wychowania. Z drugiej zaś przeciwnicy antypedagogiki wypowiadają się za potrzebą autorytetu w działaniu pedagogicznym, usprawiedliwiając go interesem samego wychowanka. Zwalczające się pozycje tylko pozornie są ze sobą skłócone, gdyż zdaniem Bennera stanowią w gruncie rzeczy wyraz tej samej afirmatywnej teorii wychowania[45].

W przeciwieństwie do tego nieafirmatywna teoria wychowania, którą preferuje Berlińczyk, zmierza do odmiennego postawienia pytania o miejsce i rolę autorytetu w procesie wychowania. Zamiast z góry rozstrzygać, czy autorytet wychowawczy jest dozwolony, czy też zabroniony, należy raczej postawić pytanie, które zostało już sformułowane przez Kanta w jego traktacie *O pedagogice*. Królewiecki mędrzec stawia w nim zasadnicze pytanie: „Jak kultywować wolność przy przymusie?”[46]. Bennerowi chodzi głównie o zmianę perspektywy patrzenia na problem. Zamiast poszukiwania rozstrzygnięcia pytania o autorytet, jak ma to miejsce w teoriach afirmatywnych, które akceptują bądź negują potrzebę władzy w działaniu pedagogicznym, należy raczej starać się określić, kiedy i w jakim zakresie użycie przymusu może być pedagogicznie uzasadnione.

Kantowskie pytanie o możliwość zachowania wolności, przy jednoczesnej konieczności akceptacji przymusu w wychowaniu, znalazło zdaniem Bennera właściwą odpowiedź dopiero w Herbartowskiej koncepcji „rządzenia dziećmi”

[43] Por. D. Benner, *Die Pädagogik Herbarts*..., s. 83n.

[44] Niemieckie słowo „Gewalt” można tłumaczyć zarówno jako władza, jak też przemoc (por. *Wielki słownik niemiecko-polski*…, s. 698). Sądzę, że należy tu uwzględnić oba sensy znaczeniowe jednocześnie.

[45] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 187.

[46] Por. tamże, s. 188. Cyt. za: I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas 1999, s. 53.

(*Kinderregierung*). Herbart jako pierwszy w dziejach myśli pedagogicznej zmierzył się z fundamentalnym problemem nowożytnej pedagogiki, którym jest utrata teleologicznego porządku ludzkiej *praxis*, przy jednoczesnej afirmacji osobistej wolności każdego człowieka, w tym również dorastającego. Koncepcja „rządzenia dziećmi" jest wyrazem udanych poszukiwań Herbarta, które miały na celu pogodzenie wolności wychowanka z potrzebą afirmacji autorytetu do spełnienia celów działania pedagogicznego[47].

Udzielona przez Herbarta odpowiedź na nieafirmatywnie postawione pytanie o miejsce autorytetu w wychowaniu do dziś nie utraciła nic na swej aktualności. Dlatego warto jest się do niej odwołać. Użycie przymusu może być pedagogicznie uzasadnione tylko pod dwoma następującymi warunkami: „jedynym celem, jaki trzeba mieć na względzie [przy rządzeniu dziećmi – dop. *D.S.*], jest to, że »nie stawia [ono – dop. *D.S.*] sobie żadnych celów konkretnych względem umysłowości dziecka, tylko zmierza do utrzymania porządku«, oraz zarządzenia są dopuszczalne wyłącznie, »zanim w dziecku pojawią się ślady rzeczywistej woli«"[48]. W komentarzu do tego Benner stwierdza: „Sformułowana w imperatywie kategorycznym zasada uznania człowieka jako celu samego w sobie odnosi się zdaniem Herbarta [...] również do stosunków między dorosłymi a dorastającymi. Z jednej strony jesteśmy zmuszeni do wywierania presji na dziecięcą wolę – o ile ta nie może być przez nie same jeszcze kierowana – wszędzie tam, gdzie dziecko mogłoby wyrządzić sobie lub społeczeństwu szkodę; ale z drugiej strony nie mamy prawa stosować przymusu w sensie jakiegoś politycznego nacisku, lecz wyłącznie jako autorytet pedagogiczny. »Porządek«, na który mają być nakierowane nasze zalecenia, [...] jest koniecznym [...] warunkiem tego, abyśmy mogli realizować dwa pozostałe zakresy pedagogicznej *praxis*"[49].

4.2. Wychowanie przez nauczanie

Drugi zakres realizacji pedagogicznej *praxis* określa Benner mianem „wychowania przez nauczanie". Od czasów nowożytnych w nauczaniu „rozróżnia się między nauczaniem i uczeniem się z bezpośredniego doświadczenia opartego na kontaktach z otaczającym światem i obcowaniu z innymi ludźmi, oraz nauczaniem i uczeniem się, które [...] dokonują się za pośrednictwem instytucji pedagogicznych"[50]. Zdaniem Bennera główny problem wychowania przez nauczanie polega na tym, że nowożytne nauczanie – będąc wprawdzie instytucjonalnie od-

[47] Por. tamże, s. 196n.

[48] Tamże, s. 196. Powyższy cytat składa się z fragmentu *Pedagogiki ogólnej* Herbarta, który przytaczam za: J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1912, s. 29.

[49] Tamże, s. 197.

[50] Tamże, s. 208.

dzielone od życia i działania społecznego – nie może dopuścić do tego, aby całkowicie zagubiona została więź łącząca je z doświadczeniem potocznym. Ponadto przyswojenie wiedzy przez dorastających nie jest jeszcze równoznaczne z nabyciem praktycznych umiejętności jej wykorzystania. Dlatego wychowanie przez nauczanie zmierza do zniwelowania rozdźwięku, jaki powstał w nowożytnej oświacie między wychowaniem a kształceniem[51].

Wprawdzie już Arystoteles dostrzegł i rozważał związek doświadczenia (*empeiría*), wiedzy teoretycznej (*theoría*) i praktycznej (*poíesis* i *prâxis*), jednak jego wnioski są według Bennera niewystarczające do rozwiązania nowożytnego problemu nauczania. Tego samego zdania był również Kant, gdy pisał o nowożytnej „rewolucji sposobu myślenia" (*Revolution der Denkungsart*), która swoimi konsekwencjami zachwiała arystotelesowski model zdobywania wiedzy[52].

Według Kanta w nowożytnej nauce dokonała się „rewolucja sposobu myślenia" wskutek dominacji metod nauk matematyczno-przyrodniczych. Tym samym zarzucona została arystotelesowska droga poznania przez „wznoszenia się" (*epagogé*) od doświadczenia (*empeiría*) do wiedzy teoretycznej (*theoría*). Nowożytny rozum podchodzi, zdaniem Bennera, w nowy sposób do zjawisk przyrody. Współcześnie badanie polega na narzucaniu rzeczywistości uprzednio konstruowanych przez rozum prawidłowości, które następnie poddawane są weryfikacji w eksperymencie technicznym[53].

Pierwszą płaszczyzną, na której nastąpiły rewolucyjne zmiany, jest teoria. W nowożytnej nauce doprowadziło to do przekształcenia antycznego modelu nauczania. „Wprawdzie nadal obowiązuje stara prawidłowość, że ludzkie uczenie się wychodzi od przedwiedzy (*Vorwissen*) i przyswajamy sobie nowe wiadomości tylko dzięki transformacji zasobów wiedzy, które już posiadamy; jednak proces uczenia się nie prowadzi – jak dawnej – od teleologicznie uporządkowanego doświadczenia do wiedzy na temat teleologicznego porządku rzeczywistości, lecz od doświadczenia, które jest coraz bardziej przeniknięte przez naukę, do wiedzy naukowej, i z powrotem – od wiedzy naukowej do doświadczenia"[54]. W przeciwieństwie więc do antycznej *empeiría*, która była z góry dana, nowożytne doświadczenie ukazuje się uczącemu najpierw jako „nieprzejrzyste" (*unübersichtlich*). Wobec tego zadaniem nauczania jest uczynienie go „przejrzystym" (*übersichtlich*). Można tego dokonać dzięki rozszerzaniu doświadczenia potocznego o elementy wiedzy naukowej. Aby jednak nauczanie mogło dotrzeć do swego kresu, konieczny jest ruch powrotny – do doświadczenia potocznego[55].

[51] Por. tamże, s. 210.

[52] Zdaniem Bennera na skutek rozwoju nowożytnej *téchne* starożytna *epagogé* nie jest już możliwa. Por. D. Benner, *Theorie*, *Technik*, *Praxis*..., tenże, *Pädagogische Erfahrung*...

[53] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 218.

[54] Tamże, s. 219.

[55] Por. tamże, s. 220.

Drugą płaszczyzną, na której rozegrała się nowożytna „rewolucja sposobu myślenia", jest filozofia praktyczna. Zmiany, które w niej zaszły, można uznać za konsekwencje Kantowskiego imperatywu kategorycznego, według którego osoba musi być celem samym w sobie i nie można jej nigdy używać tylko jako środka do osiągania innych celów[56]. Imperatyw kategoryczny jest wyrazem dojrzałej dopiero w nowożytności idei powszechnej wolności jednostek i godności osoby. W ujęciu Bennera ma on podwójne znaczenie: po pierwsze doprowadził on do odrzucenia rozumienia rzeczywistości jako teleologicznie uporządkowanej hierarchii celów i dóbr, ustanawiając przy tym jednostkę najwyższą i jedyną normą nowego porządku świata, oraz – po drugie – sprawił, że o wartości moralnej i etycznej czynów decyduje odtąd wzajemna akceptacja jednostek jako cele same w sobie oraz jako osoby.

Pedagogiczną konsekwencją zaprezentowanej podwójnej „rewolucji sposobu myślenia" jest konieczność wyodrębnienia w nowożytnym modelu nauczania zakresów działania wychowawczego, w których będzie dokonywało się zapośredniczenie (*Vermittlung*) między doświadczeniem potocznym a wiedzą teoretyczną i praktyczną. W arystotelesowskim modelu nauczania takie działania nie były konieczne, gdyż przejście od nauczania do działania politycznego i etycznego dokonywało się w sposób bezpośredni. Nowożytność natomiast stawia żądanie pedagogicznego zapośredniczenia (*Vermitteltheit*) między wychowaniem a kształceniem[57].

W nawiązaniu do Herbartowskiej koncepcji „nauczania wychowującego" Benner precyzuje własny projekt „wychowania przez nauczanie". Jego fundamentem jest wskazana wcześniej różnica między antycznym i nowożytnym modelem nauczania. W obliczu fundamentalnej potrzeby zapośredniczenia między doświadczeniem a wiedzą stwierdza on, iż „z »rewolucji sposobu myślenia« wynika, że uczący się sam musi wypracować ten zapośredniczający związek"[58]. Przed nauczaniem stoi więc tylko zadanie wspierania go w osiągnięciu tego celu. Stąd też w centrum drugiego zakresu pedagogicznej *praxis* znajduje się dorastający, który dzięki wsparciu pedagogicznemu stopniowo kształtuje w sobie relację samoodniesienia (*Selbstverhältnis*) do treści nauczania-uczenia się. Dzięki tej relacji zostaje on uzdolniony do odpowiedzialnego myślenia i działania[59].

[56] Por. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 62.

[57] Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*…, s. 227.

[58] Tamże, s. 266.

[59] Por. tamże.

4.3. Przejście do międzypokoleniowego współdziałania

Pedagogiczna *praxis* dociera do własnego kresu dopiero w trzecim zakresie, stając się zbędną (*überflüssig*) i znosząc samą siebie (*hebt sich selbst auf*) w rzeczywistym współdziałaniu międzypokoleniowym. To zniesienie (*Aufhebung*) musi zdaniem Bennera nastąpić, gdyż inaczej działanie pedagogiczne stałoby się manipulacją lub indoktrynacją. W takim przypadku wychowanie usiłuje doprowadzić do kresu pedagogicznej *praxis* za pomocą bezpośredniej i arbitralnej decyzji (np. osiągnięcie wieku dojrzałości przez nakaz prawny) albo z góry określa sposób postępowania uczących się bez uprzedniego wykształcenia w nich kompetencji samodzielnego myślenia i działania[60].

Podstawowym zadaniem działania pedagogicznego w trzecim zakresie jest „doprowadzenie pedagogicznej *praxis* do jej kresu przez to, że dorastający zostaną wezwani do odpowiedzialnego działania na miarę wglądu (*Einsicht*), jaki uzyskali w »wychowaniu przez nauczanie«"[61]. W ten sposób może nastąpić reintegracja pedagogicznej *praxis* w całokształt ogólnoludzkiej *praxis*. Wiąże się to z nabyciem przez dojrzewających zdolności „samodzielnego pedagogicznego myślenia i działania wszędzie tam, gdzie będą oni sami, już jako dorośli, niezawodowo (*nicht-professionell*) pedagogicznie aktywni. (Zdolność ta wyraża się tym, że – dop. D.S.) nie będą oni już potrzebowali profesjonalnego wsparcia pedagogicznego"[62].

Przejście do wspólnego działania między pokoleniami jako wyodrębniony zakres pedagogiki pojawiło się według Berlińczyka dopiero w społeczeństwie obywatelskim. Przedtem pedagogiczna *praxis* nie stanowiła żadnej osobnej dziedziny profesjonalnego działania, ani też nie istniały specjalnie do tego celu powołane instytucje pedagogiczne.

Reintegracja pedagogicznej *praxis* musi się zmierzyć z dwiema trudnościami: 1) trudnością wychowawczo-teoretyczną i 2) trudnością kształceniowo-teoretyczną[63]. Pierwsza z nich wynika z pytania o to, kiedy u dorastających może nastąpić przejście do samoodpowiedzialnego działania. Od nowożytności bowiem inicjacja społeczna przestała być prostym wstąpieniem w ślady dorosłych, które automatycznie wiązało się z przejęciem ich zwyczajów i norm, a stała się procesem przejścia do aktywnego współuczestnictwa w życiu obywatelskim. Od tej pory również dorastający musi najpierw zdobyć dojrzałość, która umożliwi mu korzystanie z wolności[64]. Jednak w przeciwieństwie do prawa, które dokładnie ustala punkt osiągnięcia dojrzałości, wyznaczenie dojrzałości pedagogicznej jest niezwykle trudne. Dlatego pedagogiczna *praxis* w ciągu całego procesu wychowania

[60] Tamże.
[61] Tamże, s. 276.
[62] Tamże.
[63] Tamże, s. 280.
[64] Tamże.

i kształcenia musi kierować się postulatem afirmacji stopniowo rozwijającej się u dorastających dojrzałości i odpowiedzialności. Postulat ten jest nierozerwalnie związany ze wskazaną już trudnością kształceniowo-teoretyczną. Trudność ta werbalizuje problem tego, jaki rodzaj czynności doprowadza do uzyskania rzeczywistej samodzielności.

Aby rozwiązać ten problem, konieczne jest zagwarantowanie dorastającym możliwości czynnego uczestniczenia w życiu społecznym. Postulowana przez Bennera otwartość społeczeństwa musi realizować się przede wszystkim w „pedagogicznym porozumieniu" (*pädagogische Verständigung*) między pokoleniami. Tego porozumienia nie należy jednak interpretować jako zagwarantowania możliwości komunikacji z młodymi. Pokolenie dorosłych musi przyjąć pedagogiczną odpowiedzialność za „horyzont motywacyjny przekazywany dorastającemu pokoleniu we wspólnym działaniu"[65].

ZAKOŃCZENIE

Zmienione w epoce nowożytnej rozumienie pedagogicznej *praxis* otworzyło zdaniem Dietricha Bennera przed myśleniem i działaniem pedagogicznym nowe pole realizacji. Pole to berliński pedagog określa mianem „przejście do międzypokoleniowego współdziałania". Jako jeden z pierwszy na jego znaczenie zwrócił uwagę już św. Jan Bosko, który podejmował praktyczne działania w celu przygotowania młodych ludzi do znalezienia swojego miejsca w „świecie dorosłych".

Rozpatrując trzy zakresy realizacji pedagogicznej *praxis*, należy podkreślić, że w przekonaniu Bennera zawsze kluczową rolę odgrywa w nich autorytet wychowawcy. Zanim bowiem dorastający stanie się zdolny do dźwigania odpowiedzialności za własne czyny, należy go ochronić przed ewentualnymi skutkami jego nieodpowiedzialnych kroków, dzięki zaś „wychowaniu przez nauczanie" ukształtować w nim relację samoodniesienia.

Istotnym warunkiem przejścia do współdziałania między pokoleniami oprócz celowych działań wychowawcy jest klimat społeczny. Tylko dzięki takiemu porządkowi życia zbiorowego, w którym respektowana jest zasada niehierarchicznego układu wszystkich fenomenów ogólnoludzkiej *praxis*, mogą powstać warunki do prawdziwego stawania się człowiekiem. W tym kontekście na szczególne podkreślenie zasługuje postulat autora, aby stworzyć odpowiednie warunki społeczne chroniące specyficzną jakość ludzkiej egzystencji: rozwój przez samostanowienie. Na drodze do spełnienia tego postulatu staje przed wychowaniem zadanie kształtowania samodzielności myślenia i działania oraz odpowiedzialności za nie.

[65] Tamże, s. 286.

PRAXEOLOGICAL (R)EVOLUTION IN PEDAGOGICAL THINKING AND PRACTICE BY DIETRICH BENNER

Summary

According to Dietrich Benner (born in 1941), the separation of educational reflection from educational reality and its explanation have led to a great crisis in the contemporary philosophy of education. Benner states that the only chance of surmounting the crisis lies in a kind of rediscovery of the activity (in Greek – *praxis*) as a fundamental element both for the educational reality and educational theory.

The first paragraph of the article presents an explanation of *praxis* as a human phenomenon. Benner defines the activity as object-oriented as well as subject-forming. Therefore, *praxis* is viewed as a way to become human. There are six individual and social manifestations of *praxis*, that is economics, ethics, pedagogy, politics, art and religion. Although each one of them, in Benner's opinion, has become distinct in modern times, they still share some specific features as physicality, freedom, history and language.

In the second paragraph the pedagogical *praxis* is described and education is presented as finish-oriented and of paradoxical character.

The third paragraph gives an overview of two modes of pedagogical activity. The first one, originating from the antiquity, is based on social experience and teaching. The second mode began in modern times and presumes that education is not a self-governing process, but one mediated by pedagogical institutions, whose main aim is to prepare young people for their adult life.

The last paragraph is devoted to the range of pedagogical *praxis* realization. According to Benner the realization of pedagogical *praxis* takes place in three dimensions, that is self-negating relation of authority, education through teaching and transition to cooperation between generations.

Translated by Rafał Springer

Nota o **Autorze**: ks. dr **DARIUSZ STĘPKOWSKI** SDB – adiunkt w Instytucie Pedagogiki im. św. Jana Bosko Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W badaniach podejmuje zagadnienia z zakresu: historii wychowania, pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i teorii wychowania estetycznego.

Słowa kluczowe: prakseologia, praxis, koegzystencjalne fenomeny ogólnoludzkiej praxis, działanie pedagogiczne, samonegujący się stosunek władzy, wychowanie przez nauczanie, przejście do międzypokoleniowego współdziałania