

---

Dietrich Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, wybór i przekład Dariusz Stępkowski SDB, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, ss. 192.

Czy współczesny Europejczyk potrzebuje kształcenia? Czy chce być kształtowany, czy pragnie, by go formowano? Twierdząca odpowiedź na te pytania wymaga jednocześnie zajęcia się zagadnieniem: w jaki sposób ma być ukształtowany? Kwestia ta nie dotyczy jedynie środków i sposobów kształcenia, lecz przede wszystkim odnosi się do celów. Jest w głównej mierze pytaniem: kogo chcemy wykształcić? Kogo chcemy uformować? Jest to pytanie o ideał wychowania

---

<sup>12</sup> J. Ratzinger, *Was die Welt zusammenhält Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates*, w: J. Habermas, J. Ratzinger, dz. cyt., s. 40.

nierozerwalnie związany z ideałem człowieczeństwa, z największą możliwą dostępną człowiekowi doskonałością, która na przykład w perspektywie chrześcijańskiej będzie związana z dążeniem do świętości, ze służbą dla dobra narodu, rodziny, Kościoła.

Ideał człowieczeństwa i ideał wychowania odnoszą się do – używając Arystotelesowskiej terminologii – życia dobrego, czyli życia prawdziwie ludzkiego, pozwalającego urzeczywistnić istotę człowieczeństwa przez osiągnięcie dostępnej człowiekowi doskonałości. Sytuacja taka powoduje jednak to, że „alternatywne” style życia przestają być postrzegane jako równorzędne. W klasycznej, teleologicznej perspektywie istnieją praktyki i sposoby życia bardziej ludzkie, doskonalące człowieka, czyli po prostu lepsze niż inne. Jednocześnie jednak pojawiają się aktywności późniejsze, gorsze. Mamy więc do czynienia z naturalną hierarchią, porządkiem, w którym poszczególne ludzkie aktywności uszeregowane są ze względu na cel, ku któremu zmierza ludzkie życie.

Dietrich Benner odrzuca możliwość stworzenia współcześnie takiej hierarchicznej struktury. W swej książce, która składa się z sześciu rozdziałów poprzedzonych przedmową tłumacza oraz wprowadzeniem autora, wielokrotnie opowiada się za niehierarchicznym układem aktywności specyficznie ludzkich (s. 36, 43, 63, 82, 85, 133).

Treścią książki jest filozoficzny namysł nad wychowaniem podejmowany przez niemieckiego pedagoga. W poszczególnych rozdziałach analizowane są wzajemne relacje, napięcia i zależności pojawiające się między kształceniem a tradycją, kulturą, demokracją, moralnością i religią. Profesor Benner w swych badaniach odwołuje się chętnie do klasycznej filozofii greckiej. Czyni to jednak w specyficzny sposób: polemizując z „pozytywnymi” koncepcjami późnego Platona i Arystotelesa, przeciwstawia je Sokratejskiej „nie-wiedzy” charakterystycznej dla wczesnych, sokratejskich dialogów Platona. Wiedzy negatywnej, „nie-wiedzy”, autor przyznaje pierwszeństwo, uznając ją za adekwatną, pożądaną i właściwie jedyną możliwą we współczesnym wychowaniu moralnym. Przywołując dzieła myślicieli nowożytnych (między innymi Rousseau, Kanta, Schleiermachera, Deweya, Monteskiusza, Humboldta, Mendelssohna, Herbarta), dowodzi, iż nowożytne wychowanie, podobnie jak inne aspekty naszej rzeczywistości, nie może być już postrzegane jako działalność ufundowana na obiektywnym porządku. Nowoczesny człowiek nie dąży do rozpoznania naturalnego ładu po to, by według odkrytych tam miar kształtować własną *praxis*; myślenie jego nie jest już zakorzenione w „ideologicznych założeniach postulujących istnienie we wszechświecie jakiejś przedustawnej harmonii” (s. 72). Według Bennera „ludzkie myślenie nie naśladuje więc danego odgórnie porządku przyrody i społeczeństwa (...). Nowy typ porządku nie wywodzi się już z panujących w świecie wewnętrznych zależności, które należy rozpoznać, lecz ma swój fundament w prawodawstwie stanowionym przez człowieka. Tym sposobem nowożytna nauka i technika podporządkowały ludzkiej woli rzeczywistość przyrodniczą i społeczną. Również pedagogiczna *praxis* została postawiona przed koniecznością wprowadzenia nowego sposobu myślenia o wychowaniu – nie według miary opartej na porządku hierarchiczno-teleologicznym, lecz według koncepcji procesu kształcenia bez odniesień do *telosu*” (s. 66-67).

Charakterystyczny dla koncepcji teleologicznych jest rozdzwitek między „tym, co jest” a „tym, co być powinno”. Napięcie to stanowiło zarówno dla filozofów moralności, jak i dla wychowawców konieczny warunek gwarantujący sensowność wszelkich ocen i wartościowań moralnych. Maksymy moralne są wskazówkami mówiącymi jak należy postępować, by z „tego, co jest” wykształcić, ukształtować „to, co być powinno”. Normy moralne nie są tu arbitralnymi, narzuconymi z zewnątrz ograniczeniami, lecz – praktycznymi radami. Dla współczesności znamieną jest jednak afirmacja „tego, co jest” połączona z niechęcią do wszelkich rodzajów idealizmu. Powoduje to rodzaj kryzysu moralności, gdyż wszystkie normy zaczynają jawić się jako przypadkowe i arbitralne. Swoje uzasadnienie czerpały jedynie z teleologicznego schematu, w którym były racjonalnymi wskazówkami mówiącymi, co zrobić, by to, co jest dane i niedoskonałe przekształcić w możliwą, dostępną doskonałość. Odrzucenie i zanegowanie tego celu powoduje, że tradycyjna moralność zdaje się tracić rację bytu. Równie problematyczne staje się wychowanie rozumiane jako wykształcenie, ukształtowanie jednostek osiągających najwyższą dostępną doskonałość. Dowartościowanie „tego, co jest”

i rezygnacja z dążeń perfekcyjnych pozbawia sensu moralność, będącą czymś więcej niż wysubtelniony i dalekowzrocznie pojmowany interes własny.

Odrzucenie przez Bennera teleologicznego schematu moralnego powoduje, że jego koncepcja wychowania moralnego, niejako z konieczności, jest propozycją negatywną. Skoro nie znamy dobra, ani nie możemy rozpoznać hierarchii ludzkich aktywności, zbyt silne obstawanie przy jakiegokolwiek pozytywnej propozycji musi wydawać się arbitralne i fundamentalistyczne. Pozostaje – postulowana przez autora – negatywna etyka eksperymentalna. Celem jej jest nie tyle poszukiwanie dobra, co raczej unikanie zła. „Zadaniem wychowania moralnego jest nie tyle prowadzenie dorastających do pozytywnej moralności, co uświadamianie ich w sprawie działań niemoralnych i uwrażliwianie na kwestie moralne” (s. 59). Bennerowska etyka eksperymentalna – według słów autora – „nie jest zapośredniczona ani przez skostniałą moralność, ani przez cnotę, która normuje działanie, lecz wzywa do eksperymentowania w ramach społecznie danych typów moralności i z nimi” (s. 59).

Zgadzając się z podstawowymi ideami Oświecenia, szczególnie w jego wersji protestanckiej, autor idąc za rozróżnieniem zaproponowanym przez Schleiermachera, odróżnia „Kościół pouczający” od „prawdziwego Kościoła”. Ten pierwszy ma wiązać się z fundamentalizmem, herezją i zaboronem, a nawet inkwizycją, pojawiającymi się, gdy religia chce zagwarantować sobie uprzywilejowaną i nadrzędną pozycję w stosunku do innych dziedzin ludzkiego życia. Religia powinna jedynie towarzyszyć innym ludzkim aktywnościom, nie może jednak ich determinować; „wszystko z towarzyszeniem religii, nic z powodu religii” (s. 136). Inaczej niż krytykowany „Kościół pouczający”, „prawdziwy Kościół” „swej dogmatyki i panowania nie stara się na siłę rozciągnąć na cały świat, podbijając i niszcząc przy okazji inne religie, lecz uznaje wielość form religijności i konstituuje się w ramach dialogu między różnymi religiami historycznymi” (s. 132).

Zdaniem Bennera, zarówno wychowanie moralne, jak i kształcenie religijne nie tyle ma dążyć do przekazania i „wpojenia” określonych pozytywnych treści, co raczej powinno skupiać się na umożliwieniu wychowankowi wyboru własnej formy religijności czy systemu etycznego. „(...) Nauczanie religii musi zrezygnować z przypisania jej uniwersalnych kompetencji do rozwiązywania wszelkich problemów dotyczących orientacji i sensu życia” (s. 148). Celem „nie może być nakłanianie do przyjęcia wiary i struktur organizacyjnych określonego Kościoła, lecz (...) takie widzenie rzeczywistości, w którym (...) [wychowankowie] będą w stanie odróżnić fundamentalistyczny «Kościół pouczający» od «prawdziwego Kościoła» oraz produktywnie wykorzystać zdobytą wiedzę” (s. 148). Zgodnie z powyższą perspektywą, religia nie tylko nie może rościć sobie pretensji do zwierzchnictwa nad innymi ludzkimi aktywnościami, ale nawet powinna zrezygnować z hegemonii w rozstrzygnięciu o celu i sensie ludzkiego życia.

Autor recenzowanej książki – podobnie jak swego czasu Hannah Arendt – opisuje sytuację zerwania przekazu tradycji. Polemizuje z Hansem-Georgem Gadamerem, według którego jesteśmy podwójnie „uwikłani” w naszych relacjach z tradycją, gdyż po pierwsze, stale na nowo odczytujemy ją i rewidujemy nasz stosunek do niej, po wtóre zaś, zdajemy sobie sprawę, że sami jesteśmy w dużej mierze ukształtowani przez dziedzictwo poprzednich pokoleń. Benner, w tym sporze o tradycję, rację zdaje się przyznawać amerykańskiej myślicielce. Opisuje zerwanie ciągłości przekazu tradycji powodujące między innymi atrofie życia religijnego, charakteryzującą społeczeństwo niemieckie. Młodym Niemcom obce i nieznanne są praktyki religijne. „(...) W Niemczech mamy dziś do czynienia z młodą generacją, dla której tradycje religijne są zupełnie obce. Jest tak dlatego, że ich rodzice nie praktykowali żadnych form religijności. Ci młodzi Niemcy nie dysponują również żadnym doświadczeniem w tej dziedzinie i nie są w stanie przekazać takiej tradycji następnemu pokoleniu” (s. 121-122).

Niemiecki pedagog, doceniając rolę religii, zastanawia się nad warunkami, które musiałyby spełnić edukacja, by możliwe było „ożywienie” zerwanej tradycji. Jego zdaniem, błędem jest zarówno ograniczanie się przez wychowawców do przekazu aktualnie istniejących sposobów życia, jak również żądanie powrotu do form wcześniejszych. Benner nie jest usatysfakcjonowany obecnym kształtem po-nowoczesności. Nie nawołuje jednak do restauracji, powrotu przed-nowoczes-

nych sposobów życia. Postuluje, by raczej „wszczepiać i pielęgnować kulturę otwarcia na dialog z tym, co obce i nieznanne. Dzięki temu przypomniane zostanie to, co uległo zapomnieniu w popiesznym biegu historii” (s. 126). Innymi słowy: otwarcie na obce i egzotyczne wierzenia pozwoli młodym Niemcom dostrzec na przykład wyznanie, na którego czele stoi ich rodak Joseph Alois Ratzinger.

Analizy profesora Bennera pisane są z perspektywy społeczeństwa głęboko zsekularyzowanego. Wychowawca staje tam przed młodymi ludźmi, najczęściej jedynakami (s. 122), którym obce są doświadczenia jakichkolwiek praktyk religijnych. Słyszeli o wielu religiach, wierzeniach i systemach etycznych, żadnego jednak nie uznają za swój własny. Nie pozuwają się do naturalnego związku z jakimkolwiek z nich. Mogą wybrać każdy, lub żaden. Pojawia się pytanie o kryteria wyboru, którymi młodzi ludzie mieliby się kierować. Diagnoza zaproponowana w recenzowanej książce brzmi następująco: nie należy próbować odtwarzać starych form religijności czy systemów moralnych, lecz trzeba przygotować młodych do wyboru własnych, indywidualnych rodzajów aktywności. Pewne elementy dawnego dziedzictwa zostały zaprzepaszczone, nie da się ich wskrzesić, lecz postawa otwartości i jak najszersze spektrum wyboru pozwoli młodym odnaleźć własną drogę. Dorośli nie mogą występować w roli bardziej kompetentnych i narzucać gotowych rozwiązań. Również tradycyjne Kościoły powinny zrewidować swe stanowisko w sprawie nauczania. Postulowane przez Bennera, „indukowanie” doświadczenia religijnego „zależy od tego, czy historyczne religie objawione nadal się będą uważały za jedyny prawdziwy Kościół, czy też zgodzą się na eksperymenty. Tylko bowiem w ten sposób skostniałe dogmatyczne poglądy można przekształcić w nowe, żywe formy religijności” (s. 126).

Charakterystyczne dla pracy jest przeciwstawienie tego, co stare i skostniałe praktykom nowym, żywotnym, eksperymentującym. Taki silny anty-tradycjonalizm nie jest jednak ani stanowiskiem oczywistym, ani jedynym z możliwych, chociaż – być może – uzasadnionym w sytuacji ponowoczesnego zsekularyzowanego społeczeństwa.

Możliwa jest jednak inna perspektywa, w której tradycyjne, stare formy nie będą postrzegane jako anachroniczne i skostniałe, lecz jako sprawdzone i godne szacunku, gdyż zawierają doświadczenia i mądrość pokoleń większą niż indywidualny rozum każdej jednostki. W takiej wizji nowe eksperymenty zawsze będą budziły nieufność swym „nowinkarstwem” i większym prawdopodobieństwem zepsucia niż naprawienia świata. Jednak konserwatyzm, nawet w formie umiarkowanej, nie jest możliwy w sytuacji poważnej zapaści. Wtedy, gdy już nie ma nic do zachowania, trzeba zacząć eksperymentować.

Gdy tradycja nie została całkowicie zerwana, gdy mamy do czynienia ze społeczeństwem, w którym podstawowe formy doświadczenia religijnego nie zostały jeszcze wyeliminowane z przekazu międzypokoleniowego, najprawdopodobniej słuszniejsza będzie troska o zachowanie dziedzictwa. Nie chodzi tu oczywiście o zupełnie bezkrytyczny stosunek do przeszłości, lecz o pietyzm związany z przeświadczeniem, iż znacznie łatwiej jest roztrwonić niż odbudować dziedzictwo pokoleń. Tytus Liwiusz w przedmowie do swego dzieła zauważył: „W naszych czasach nie możemy wytrzymać zarówno naszych błędów, jak i środków przeciwko nim stosowanych”. Możliwe, że współczesna kondycja młodzieży niemieckiej stanie się niebawem również udziałem młodych Polaków, wtedy – być może – będzie konieczne sięganie po rozwiązania zaproponowane przez Bennera. Póki to nie nastąpi, należałoby przede wszystkim starać się powstrzymać niepożądane zmiany. Niewykluczone, że tradycje upadają pod ciężarem, i z powodu, dokonanych przed laty wyborów, które dopiero w długiej perspektywie okazują się decyzjami niestusznymi. Mając dzisiaj możliwość porównania i analizy wielu tradycji edukacyjnych, moralnych i religijnych należałoby przyrzeć się ich podstawowym założeniom oraz obecnej kondycji, gdyż są to czynniki najprawdopodobniej istotnie skorelowane. Postępowaniem skrajnie nierozsądnym byłoby powielanie problematycznych wyborów, połączone z nadzieją na imitację dyskusyjnych rozwiązań.

Wizji wychowania rozumianego jako umożliwienie młodym, „niezakorzenionym” jednostkom wybór własnej formy religijności czy systemu etycznego, dzięki otwarciu na to, co obce i nieznanne,

można przeciwstawić inną koncepcję. Używając określenia zaczerpniętego od Gadamera, edukację można traktować jako „poszerzanie horyzontu”. Wychodząc od tego, co najbardziej swojskie i bliższe, młody człowiek stopniowo poszerza swą perspektywę. Zaczynając od wspólnot niższego rzędu, stopniowo zaczyna rozumieć siebie jako członka społeczności ogólniejszych. Nie mamy tu do czynienia z jednostką wybierającą sobie w nieskrępowany sposób własną tożsamość na swoistym „bazarze” wyznań, moralności i tradycji. Swoje „ja” młody człowiek buduje przez poszerzanie własnej perspektywy. Inaczej niż w myśli po-nowoczesnej, gdzie wolna jednostka wybiera sobie własną tożsamość, poszerzanie horyzontu powoduje, że przynależność do społeczności szerszych zapośredniczona jest przez wspólnoty niższego rzędu. Na przykład: najpierw jest się Polakiem, a dopiero następnie – Europejczykiem. Europejskość zyskuje się przez poszerzenie horyzontu polskości, nie zaś w opozycji do niej.

Niezależnie od możliwej polemiki ze stanowiskiem autora, szczególne słowa uznania należą się tłumaczowi oraz wydawcy za dzieło przekładu i udostępnienie polskiej pedagogice myśli Dietricha Bennera. Zaprezentowanie w formie publikacji zwartej tekstów, które pierwotnie ukazywały się jako artykuły rozproszone w różnych czasopismach pedagogicznych, pozwala lepiej zrozumieć i – miejmy nadzieję – trafniej odczytać intencje autora.

Refleksja podejmowana przez Bennera wydaje się nie do przecenienia zarówno w perspektywie niemieckiej, jak i polskiej filozofii wychowania. Nie znaczy to jednak, że diagnozy proponowane przez niego i – jak można sądzić – słuszne w odniesieniu do edukacji niemieckiej należy współcześnie bezrefleksyjnie ekstrapolować na nasze rodzime wychowanie. Niewykluczone jednak, że w niedalekiej przyszłości młodzi Polacy upodobnią się do młodzieży opisywanej w książce. Nie wiemy tego. Kształcące może być jednak również zanalizowanie podstawowych założeń i aporii bliższej nam niemieckiej tradycji edukacyjnej. Również po to, by spróbować nie powielać błędów wcześniej popełnionych.

Jan Rutkowski  
*Uniwersytet Warszawski*