

Dariusz Stępkowski

Myślenie transcendentalno-fenomenologiczne Dietricha Bennera : próba zdefiniowania

Forum Pedagogiczne 2, 323-359

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

MYŚLENIE TRANSCENDENTALNO- -FENOMENOLOGICZNE DIETRICHA BENNERA (PRÓBA ZDEFINIOWANIA)

W rozważaniach pedagogiczno-filozoficznych Dietricha Bennera widoczne są wielorakie ślady obecności myślenia transcendentalnego i fenomenologicznego. Nadaje im to specyficzny charakter. Głównym celem tego artykułu jest dookreślenie tego charakteru i wskazanie jego wpływu na koncepcję pedagogiki ogólnej.

Poniższy tekst składa się z trzech punktów. W pierwszym rozważam możliwość zastosowania fenomenologii filozoficznej do opisu i interpretacji zjawiska wychowania oraz postuluję rozwijanie w pedagogice szeroko rozumianego myślenia fenomenologicznego. Drugi punkt poświęcam przedstawieniu modelu systematyki pedagogicznej (*Systematik der Pädagogik*). Mimo modyfikacji normuje on do dziś Bennera odczytanie zależności łączącej *praxis* wychowania z różnymi jej ujęciami teoretycznymi. Na zakończenie w trzecim punkcie prezentuję zgłoszony przez opisywanego autora w ostatnim wydaniu jego *Allgemeine Pädagogik (Pedagogika ogólna)* projekt „krytycznej nauki o wychowaniu” (*kritische Erziehungswissenschaft*), który otwiera drogę do rozwiązania sporu toczącego się między przeciwstawnymi paradygmatami współczesnej pedagogiki. Projekt ten opiera się na pojęciu krytyki, implikującym zarazem myślenie fenomenologiczne i transcendentalne.

Słowa kluczowe

Pedagogika ogólna, myślenie transcendentarno-fenomenologiczne, model systematyki pedagogicznej, krytyczna nauka o wychowaniu.

Wczesny okres wywarł wyraźne piętno na pedagogice uprawianej przez Dietricha Bennera. W połowie lat sześćdziesiątych minionego stulecia, po zakończonych doktoratem studiach na Uniwersytecie Wiedeńskim, podjął on razem z Wolfdietrichem Schmiedem-Kowarzikiem pracę w kierowanej przez Josefa Derbolava Katedrze Filozofii i Pedagogiki Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Friedricha Wilhelma w Bonn. Obu uczniów Ericha Heintela, wybitnego dwudziestowiecznego filozofa austriackiego, który w Polsce jest jednak prawie w ogóle nieznanym, łączyła wspólna pasja – „systematyka pedagogiki” (*Systematik der Pädagogik*). Wyrażenie to wcale nie oznacza zajmowania się klasyfikacją dyscyplin pedagogicznych, lecz badanie podstaw wiedzy z tego zakresu. Słusznie zatem Marian Nowak utożsamia systematykę pedagogiki z bardziej rozpowszechnionym w naszym kraju zwrotem „podstawy pedagogiki”¹.

Wyniki przeprowadzonych wówczas przez siebie badań Benner i Schmied-Kowarzik przedstawili w serii noszącej znamienity tytuł: *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, czyli *Rozważania wstępne na temat ugruntowania pedagogiki*. Według pierwotnego zamysłu miały składać się na nią cztery woluminy, z których pierwsze trzy autorzy postanowili poświęcić koncepcjom wybranych klasyków pedagogiki, czwarty zaś był pomyślany jako synteza². Mimo że młodym autorom tylko do

¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 52.

² Warto przywołać tytuły zaplanowanych tomów, gdyż unaoczniają rozmach przedsięwzięcia podjętego przez młodych naukowców[w:] tom 1: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie* (*Filozofia praktyczna i pedagogika Herbarta. Możliwości i granice fenomenologii wychowania*), tom 2: *Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie* (*Pedagogika wczesnych uczniów Fichtego i [pedagogika] Hönigswalda. Możliwości i granice filozofii wychowania*), tom 3: *Das Erziehungsverständnis bei Rousseau und Schleiermacher. Möglichkeiten und Grenzen*

połowy udało się zrealizować zaplanowany projekt, to jednak wydane drukiem dwa pierwsze tomy serii pozwalają na pełną rekonstrukcję *die Wissenschaft der Pädagogik*. Tym właśnie wyrażeniem oznaczyli oni swoją nieszablonową propozycję określenia podstaw pedagogiki. Na razie dwumianu *die Wissenschaft der Pädagogik* nie tłumaczę, gdyż będzie to przedmiotem moich rozważań w drugim punkcie.

Opracowany przez Bennera i Schmieda-Kowarzika model obejmuje trzy „postaci” (*Gestalten*) wiedzy pedagogicznej, a mianowicie: pedagogię (*Erziehungslehre*³), fenomenologię wychowania (*Erziehungsphänomenologie*) i filozofię wychowania (*Erziehungsphilosophie*). Każda z tych dziedzin miała stać się obiektem osobnych dociekań w kolejnym tomie serii, o czym zaświadcza zaplanowane podtytuły⁴. Mimo że Benner już w następnej swojej publikacji monograficznej pt. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft (Główne nurty wiedzy o wychowaniu)* zrezygnował z posługiwania się wyrażeniem „fenomenologia wychowania”⁵, w niczym nie zmienia to faktu, że w jego podej-

einer Erziehungslehre (Rozumienie wychowania u Rousseau i Schleiermachersa. Możliwości i granice potocznej wiedzy o wychowaniu), i tom 4: *Die Wissenschaft der Pädagogik in ihren systematischen Gestalten: Erziehungslehre, Erziehungsphänomenologie und Erziehungsphilosophie (Nauka pedagogiczna w jej systematycznych postaciach: potoczna wiedza o wychowaniu, fenomenologia wychowania i filozofia wychowania)*. Por. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie*, Henn Verlag, Ratingen 1967, s. 180.

³ Termin *Lehre* nie ma w języku polskim dokładnego odpowiednika. Pedagogika niemiecka używa go do oznaczenia specyficznej formy (proto)nauki, która z jednej strony wynika z umiejętnością wytwórczych (gr. *poiesis*, niem. *Kunst*), z drugiej zaś odróżnia się od wiedzy teoretycznej (gr. *episteme*, niem. *Wissen*). Najtrafniejszym odpowiednikiem *Erziehungslehre* jest według mnie polskie pojęcie „pedagogia”. W sensie tradycyjnym jest to „sztuka skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych” (T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 493).

⁴ Por. przyp. 2.

⁵ Triada: pedagogia – fenomenologia wychowania – filozofia wychowania, uległa w *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* modyfikacji polegającej na tym, że najpierw autor każdemu z jej członów przyporządkował pewien rodzaj teorii pedagogicznej, to znaczy pedagogii teorię wychowania (*Theorie der Erziehung*), fenomenologii wychowania teorię kształcenia (*Theorie der Bildung*), filozofii wychowania zaś teorię pedagogiki (*Theorie der Pädagogik*), a następnie dokonał, po pierwsze, rozłady

ściu można dostrzec rys fenomenologiczny. Nadaje on pedagogiczno-filozoficznym rozważaniom Bennera specyficzny charakter. Moim celem jest dookreślenie tego charakteru i wskazanie jego związku z transcendentnym rozumieniem relacji między *praxis* a teorią oraz wpływu ich obu na Bennerowską koncepcję pedagogiki ogólnej.

Poniższy tekst składa się z trzech punktów. W pierwszym rozważam możliwość zastosowania fenomenologii filozoficznej do opisu i interpretacji zjawiska wychowania oraz postuluję rozwijanie w pedagogice szeroko rozumianego myślenia fenomenologicznego. Drugi punkt poświęcam szkicowemu przedstawieniu wspomnianego powyżej modelu systematyki pedagogicznej (*Systematik der Pädagogik*). Mimo modyfikacji normuje on do dziś Bennera odczytanie zależności łączącej *praxis* wychowania z różnymi jej ujęciami teoretycznymi. Na zakończenie w trzecim punkcie prezentuję zgłoszony przez analizowanego autora w ostatnim wydaniu jego *Allgemeine Pädagogik (Pedagogika ogólna)* projekt „krytycznej nauki o wychowaniu” (*kritische Erziehungswissenschaft*), który otwiera drogę do rozwiązania sporu toczącego się między przeciwnymi paradygmatami współczesnej pedagogiki. Projekt ten opiera się na pojęciu krytyki, implikującym zarazem myślenie fenomenologiczne i transcendentne.

FENOMENOLOGIA WYCHOWANIA CZY FENOMENOLOGICZNE MYŚLENIE O WYCHOWANIU?

Bez wątpienia stanowiska pedagogiczno-filozoficznego Bennera nie można zaliczyć do fenomenologii w ścisłym tego słowa znaczeniu. Pedagog z Berlina i Warszawy uważa pedagogikę ogólną – dziedzinę, która jest jego główną domeną – za „próbę systematycznego i problemowo-historycznego upewnienia się odnośnie do podstawowej struktu-

wewnątrz tak utworzonych par, i po drugie, całkowicie wyeliminował terminy wiążące się z fenomenologią, takie jak „fenomenologia wychowania”, „fenomen”, „analiza fenomenologiczna”, „fenomenologiczne rozróżnienie” itp., zastępując je pojęciami z zakresu prakseologii. Por. D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, List Verlag, München 1973.

ry myślenia i działania pedagogicznego”⁶. Jego zdaniem w słowach tych wyraża się „prakseologiczne rozumienie pedagogicznej *praxis* i nauki o wychowaniu”⁷. Jednak definiując termin „prakseologia”⁸, Benner nie zawęża go do działu filozofii, który autonomię naukową zdobył dopiero w drugiej połowie minionego stulecia⁹, lecz wskazuje na „pytanie o rozumny porządek całokształtu ludzkiej *praxis* w obliczu wyodrębniających się w niej sfer: ekonomicznej, moralno-politycznej, estetycznej i religijnej”¹⁰. Przytoczony cytat suponuje, moim zdaniem, model myślowy, w którym działanie człowieka traktuje się jako podlegający ciągłemu różnicowaniu i przekształcaniu objaw czegoś innego, co sięga poza dające się zaobserwować zjawiska. Co prawda zasady owego porządku można by się doszukiwać w relacjach między wymienionymi przez Bennera sferami (formami) *praxis*, ale ma to znaczenie tylko marginalne. Właściwy powód spójności między już wyodrębnionymi i ciągle jeszcze różnicującymi się rodzajami ludzkiej aktywności widać dopiero wtedy, gdy się uwzględni wspólną im podstawę. Autor wskazuje na nią za pomocą zwrotu „ogólnoludzkie pojęcie *praxis*”¹¹. Pojęcie to stanowi fundament wszystkich typów działania człowieka, nawet tych, które jeszcze się nie ukształtowały. Według Bennera w pedagogice na trop ogólnego pojęcia *praxis* naprowadza jedynie wnikliwy namysł nad objawiającym się w ciągu dziejów wychowania „pedagogicznym sposobem zapytywania” (*pädagogische Fragestellung*). To zapytywanie potwierdza odrębność i historyczną ciągłość działań należących do sfery wychowania i kształcenia. Z dotychczasowych rozważań chciałbym wysnuć pierwszy wniosek.

Zademonstrowane jądro Bennerowskiego myślenia systematycznego, to jest odnoszącego się do podstaw pedagogiki, wykracza, moim

⁶ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 6. wyd. przepracowane, Juventa Verlag, Weinheim–München 2010, s. 21.

⁷ Tamże.

⁸ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 21, przyp. 5.

⁹ Por. D. Stepkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 53(2008)3, s. 20 i nast.

¹⁰ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 21, przyp. 5.

¹¹ Tamże, s. 27.

zdaniem, poza ramy prakseologii. Aby się o tym przekonać, wystarczy odwołać się do fenomenologii i centralnego w niej rozróżnienia między zjawiskiem (fenomenem) a istotą. To odniesienie wymaga jednak dalszego uzasadnienia. Zanim je zaprezentuję, opiszę swoiste napięcie, które panuje między fenomenologią filozoficzną a myśleniem fenomenologicznym. Wbrew pozorom nie są to równoważne stanowiska.

Współczesny fenomenolog amerykański Laster Embree stwierdza, że: „W najbardziej ścisłym znaczeniu tego słowa «fenomenologia» jest nazwą dokonań myślowych Edmunda Husserla (1859-1938) i jego bezpośrednich następców w tradycji fenomenologicznej” (podkr. D.S.)¹². Gdyby przynależność do grona bliższych lub dalszych spadkobierców Husserla była jedynym i wystarczającym warunkiem myślenia fenomenologicznego, to z pewnością Bennerowi nie należałoby się ta kwalifikacja. Jednak przytoczony powyżej autor zauważa, że: „Nie tyle złym nawykiem, ile rozpowszechnionym przesądem jest tendencja milczącego przyjmowania, że fenomenologia jest wyłącznie jedną z wielu tradycji w obrębie filozofii nowożytnej rozumianej jako jedna z dyscyplin naukowych” (podkr. D.S.)¹³. Przesąd ten powoduje z jednej strony zawężenie zakresu fenomenologii do uznanych przez filozofów-fenomenologów metod deskrypcji i interpretacji zjawisk, z drugiej natomiast zagubienie tego, co Embree oddaje za pomocą takich wyrażań, jak „tendencja fenomenologiczna”, „orientacja fenomenologiczna” czy „podejście fenomenologiczne”. Według niego „prawdziwi fenomenologowie”¹⁴ cechują się nie „uczonym znawstwem» (będącym jednym z rodzajów pracy badawczej, odmiennym od badania w sensie dociekania)”¹⁵ ani „argumentowaniem”¹⁶ zgodnym z tak czy inaczej ukształtowaną metodą, lecz nastawieniem refleksyjnym sięgającym Husserlowskiego wezwania „z powrotem do rzeczy” (*zurück zu den Sachen*)¹⁷.

¹² L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. z jęz. ang. A. Łagodzka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 13.

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 5.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Por. tamże, s. 160-192.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pytanie retoryczne, jakie stawia Krystyna Ablewicz, współczesna polska orędowniczka aplikacji fenomenologii filozoficznej w pedagogice: „czy warto w ogóle uczyć takich nieprofesjonalnych filozofów, jakimi są pedagodzy, posługiwania się w ich codziennej praktyce wybranymi zasadami metody fenomenologicznej deskrypcji?”¹⁸.

Czym zatem jest fenomenologia? W odpowiedzi na to pytanie Embree stwierdza: „Fenomenologia jest podejściem, które najzwyczajniej można opisać jako analizę refleksyjną”¹⁹. Jego zdaniem rolę konstytutywną odgrywają w niej dwa elementy: „(1) przyjęcie odpowiedniego nastawienia, które jest zasadniczo refleksyjne i teoretyczne, oraz (2) zajęcie się obserwacją i tym, co nazwać można analizą”²⁰. Nie zagłębiając się w szczegóły fenomenologicznej analizy refleksyjnej, chciałbym zauważyć, że fenomenologia filozoficzna nie ma monopolu na myślenie, co oczywiście nie wyklucza tego, że ma prawo ustanawiać własne reguły badawcze. W tym kontekście ma rację Ablewicz, która twierdzi, że „jesteśmy skazani na myślenie fenomenologiczne”²¹. Równocześnie jednak należy zauważyć, że to myślenie nie ogranicza się do fenomenologii filozoficznej, gdyż każdy namysł, o ile oczywiście jest prowadzony „do-rzecznie” (A. Maryniarczyk), stosuje się do wymienionych powyżej dwóch dyrektyw. Na tym tle wyraźnie widać, że poszukiwanie istoty wychowania prowadzone według prawideł Husserlowskiej nauki o fenomenach jest co prawda pouczające i potrzebne²², ale nie jedyne ani zupełne. Istotnym jego mankamentem jest to, że pedagogikę spro-

¹⁸ K. Ablewicz, *Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 108.

¹⁹ L. Embree, *Analiza refleksyjna*, dz. cyt., s. 217.

²⁰ Tamże, s. 13.

²¹ K. Ablewicz, *Kilka metodologicznych*, dz. cyt., s. 117.

²² Propozycje interpretacji fenomenu wychowania z perspektywy fenomenologii przedłożyli w ostatnim czasie Jacek Filek i Jarosław Gara. Por. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, [w:] tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 82-120, i J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

wadza się w nim do roli „fenomenologii regionalnej”²³. Tymczasem już ponad dwieście lat temu Johann F. Herbart pisał: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielęgnowała samodzielną myśl; przez to stałaby się sama ośrodkiem zakresu badań i uniknęłaby niebezpieczeństwa podlegania rządowi obcej zwierzchności, jako odległa, zdobyta prowincja” (podkr. D.S.)²⁴. Wyrażony w tym fragmencie postulat autonomii pedagogiki nie stracił do dziś nic ze swej aktualności.

W przeciwieństwie do naszkicowanego powyżej wąskiego traktowania myślenia fenomenologicznego, podejście Bennera charakteryzuje się szeroką perspektywą. Piętno fenomenologiczne nie pochodzi w nim z rodowodu autora, to znaczy z przynależności do któregoś z nurtów tradycji Husserlowskiej, lecz z charakterystycznego sposobu interpretowania wychowania i wiedzy o nim. Sposób ten podporządkowuje się wspomnianej powyżej różnicy między fenomenem a istotą (ideą teoretyczną), która wyznacza fundament przedstawionej w *Rozważaniach wstępnych...* koncepcji *die Wissenschaft der Pädagogik*. Przypomnę, że jedną z jej składowych jest fenomenologia wychowania.

Za „twórcę fenomenologii wychowania”²⁵ Benner i Schmied-Kowarzik uważają Herbarta, chociaż jednocześnie przyznają, że źródłem pomysłu odseparowania tego, co zjawiskowe, od tego, co istotowe (idealne), należy doszukiwać się znacznie wcześniej – już w filozofii Platona²⁶. Pomijając to, czy omawiani autorzy słusznie przyznali Herbartowi palmę pierwszeństwa, oraz to, czy jego teorię można w ogóle opatrywać mianem „fenomenologiczna”²⁷, skupię się na odtworzeniu modelu myślowego, na jakim moim zdaniem opierały się ich dociekania. Model ten przedstawiany jest na poniższym schemacie.

²³ K. Ablewicz, *Kilka metodologicznych*, dz. cyt., s. 114.

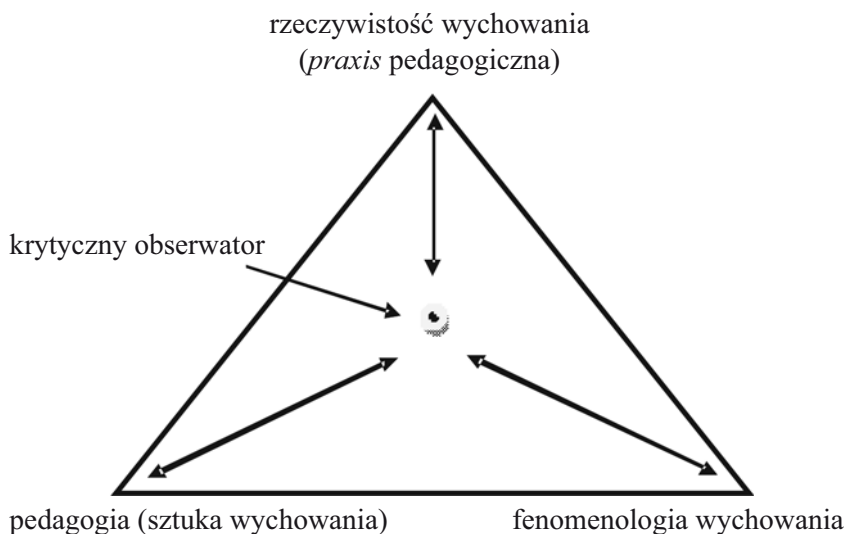
²⁴ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum z niem. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 22.

²⁵ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 8.

²⁶ Por. tamże, s. 114.

²⁷ Tamże, s. 8.

Schemat 1. Model poznania pedagogicznego



Źródło: opracowanie własne

Benner i Schmied-Kowarzik konstruują „fenomenologiczny sposób patrzenia”²⁸ na wychowanie i jego teorię – pedagogikę. Mimo że jego podstawą jest – wydawać by się mogło – proste oddzielenie tego, co „fenomenalne”²⁹ (*das Phänomenale*), czyli dane w oglądzie bezpośrednim (naoczności), od tego, co stanowi przedmiot obserwacji i deskrypcji „fenomenologicznej”³⁰ (*phänomenologisch*), to jednak wizja „naukowości fenomenologicznej”³¹ (*phänomenologische Wissenschaftlichkeit*), jak w innym miejscu nazywają swoją konstrukcję, jest dość złożona. Żeby ją wyjaśnić, rozpocznę od punktu, znajdującego się na powyższym schemacie w centrum, opatrzonego etykietą „krytyczny obserwator”. Co prawda autorzy nie posługują się tym zwrotem, jednak wy-

²⁸ Tamże, s. 35.

²⁹ Tamże, s. 8.

³⁰ Tamże, s. 165, przyp. 187.

³¹ Tamże, s. 99.

daje mi się, że trafnie wskazuje on stanowisko, z którego wychodzą, rozwijając swoją refleksję. Potwierdza to sformułowany przez Bennera i Schmieda-Kowarzika postulat „posiadania krytycznego pojęcia wychowania”³². Moim zdaniem należy go odczytywać jako wezwanie do zajęcia w pedagogice pozycji „krytycznego obserwatora”, umożliwiającej spojrzenie na wychowanie z pewnej perspektywy. Warto rozważyć, co to za perspektywa i na czym zasadza się jej charakter krytyczny.

Według Bennera i Schmieda-Kowarzika pozycja „krytycznego obserwatora” powstała wskutek rozłamu, do jakiego doszło w wychowaniu u progu nowożytności. Autorzy opisują go jako „pęknięcie praktycznego kręgu [...] wiedzy i sumienia”³³. Wychowanie w czasach przednowożytnych utożsamiało się z czynnościami codziennymi, które były spełniane mniej lub bardziej bezrefleksyjnie. Przez to działanie wychowawcze polegało na rutynowym powielaniu z pokolenia na pokolenie tych samych szablonów postępowania. Nowożytność wprowadziła rozbrat między obowiązującą do tej pory tradycją a potrzebą wychowania zgodnego z ideą człowieczeństwa (*Humanität*). Według Bennera i Schmieda-Kowarzika był to moment narodzin dwóch pytań pedagogicznych: „jak?” (*Wie*) i „co?” (*Was*). Pierwsze z nich odnosi się do „sztuki wychowania” (*Kunst des Erziehens*), która utożsamia się ze wspomnianą we wstępie pojętyczną wiedzą o wychowaniu – pedagogią (*Erziehungslehre*), drugie natomiast to pytanie o istotę albo sens czynności pedagogicznych, czyli wychowania, kształcenia i edukacji. Fenomenologia wychowania zajmuje się drugim z powyższych pytań (więcej na ten temat w następnym punkcie).

Odróżnienie pedagogii (sztuki wychowania) od fenomenologii wychowania jako dwóch sposobów ujmowania rzeczywistości wychowawczej nie niweluje wychowania jako takiego, czyli – zgodnie z nomenklaturą Bennera – pedagogicznej *praxis*. Co więcej, oba pytania, to jest pragmatyczne o sposób wychowania („jak?”) i istotnościowe o jego sens („co?”), są zasadne tylko wtedy, gdy istnieje niezależna od nich (transcendentna) sfera działania pedagogicznego.

³² Tamże, s. 45.

³³ Tamże, s. 12.

Na powyższym schemacie każdy róg trójkąta odpowiada jednemu z trzech omówionych do tej pory obszarów, między którymi przebiega myślenie i działanie „krytycznego obserwatora”. Głównym problemem jest w nich konieczność jednoczesnego uwzględnienia wszystkich trzech dziedzin wraz z ich możliwościami i ograniczeniami. Ten pełen napięcie obraz skłania do zapoznania się z Bennerowską wykładnią krytyki.

Być może zabrzmiało to jak truizm, ale żaden z obszarów tworzących przestrzeń penetracji „krytycznego obserwatora” nie może odgrywać roli podmiotu. Pedagogiczna *praxis* z tego powodu, że nowożytnie wychowanie wskutek rozszczepienia praktycznego kręgu codzienności weszło w trwały związek z refleksją, innymi słowy: wymaga podmiotu, który nie tylko działa, lecz również świadomie zastanawia się nad swoim działaniem. Pedagogia (sztuka wychowania) nie może odgrywać tej roli dlatego, że oznaczałoby to jej regres do stadium działania rutynowego. Fenomenologia wychowania zaś nie może być podmiotem, ponieważ definiowana przez nią istota wychowania jest jedynie konstruktem teoretycznym, który oczekuje na „wcielenie” przez podmiot działający. W takich warunkach „krytyczny obserwator” – bądź jako nastawiony teoretycznie naukowiec, bądź jako wychowawca praktyczny – jest jedynym, który jest w stanie pełnić funkcję „translatora”³⁴. Z racji zajmowanej pozycji wchodzi on w relacje ze wszystkimi dziedzinami. Na schemacie obrazują to znajdujące się wewnątrz trójkąta wektory z podwójnymi grotami skierowanymi w przeciwnych kierunkach. Oznaczają one powierzone „krytycznemu obserwatorowi” zadanie przeprowadzania z jednej dziedziny do drugiej i *vice versa*. Sukces jego misji zależy od trafnego odczytania wyzwań stojących przed *praxis* wychowania, umiejętności działania zgodnego z wymogami sztuki pedagogicznej i posiadania właściwego pojęcia istoty wychowania. Te trzy pytania są ze sobą ściśle zespolone. Zdaniem Bennera krytyczny charakter myślenia pedagogicznego przejawia się przede wszystkim w umiejętności rozpoznawania złożonych zależności między pedagogiczną *praxis* a jej ujęciami teoretycznymi oraz w ramach tych ostatnich (więcej na ten temat w trzecim punkcie).

³⁴ Łac. *translator* – ten, który coś przenosi.

Moje dotychczasowe argumenty pozwalają stworzyć pewien obraz Bennerowskiego myślenia fenomenologicznego. Paradoksalnie nie określa się w nim w „pozytywny” sposób, czym jest wychowanie i jego teoria, lecz raczej stawia pytania odnośnie do problematycznej przestrzeni, w której usytuowany jest „krytyczny obserwator”. Wyjściowe rozróżnienie między zjawiskiem a istotą sprawia, że sposób formułowania owych pytań jest „obligatoryjnie fenomenologiczny”³⁵. Co to znaczy, wyjaśniają Benner i Schmied-Kowarzik w pierwszym tomie *Wstępnych rozważań...*, odwołując się do Platońskiej koncepcji *periagoge*, czyli odwrócenia wzroku od tego, co empiryczne, i skierowaniu go ku ideom: „Nie powinno się go [tj. owego sposobu formułowania pytań] mylnie rozumieć ani jako definiowania tego, co dane w czysto fenomenalnym podejściu do wychowania, ani jako tego, co z przejawów działania wychowawczego jest możliwe do uchwycenia za pomocą formuł empirycznych, ani wreszcie jako logiczno-naukowego dociekania pryncypiów pedagogiki. Dzięki rezygnacji z fenomenów³⁶ owo zapytywanie napro-

³⁵ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 8.

³⁶ Opracowane przez Bennera i Schmieda-Kowarzika postępowanie fenomenologiczne składa się z dwóch etapów. Pierwszy – „fenomenalny” – nosi nazwę „redukcja fenomenów” (*Reduktion von den Phänomenen*) i polega na symplifikowaniu tego, co postrzega podmiot poznający, do możliwie najprostszycy elementów. Ową symplifikację można porównać z abstrakcją ideującą w fenomenologii filozoficznej, zwaną również ideacją, o której współczesny polski fenomenolog wychowania Jarosław Gara pisze następująco: „Paradoksalnie można by powiedzieć, że ideacja w jednym spojrzeniu chce «przetrzeć się» do tego, co ogólne na podstawie tego, co przejawia się jako przypadek jednostkowy. [...] To, co ma być «ujrzane», dane jest w jednym akcie, dlatego też nie ma tu mowy o stopniowaniu wglądu. O tym, czy uzyskujemy wgląd i czy coś jest przez nas widziane, decydują zatem nie tyle dokonywane porównania i rozróżnienia, ile właściwe nastawienie do rzeczy, postawa wobec otaczającej rzeczywistości, która usposabia nas właśnie do tego, by «widzieć» rzeczy same” (J. Gara, *Od filozoficznych podstaw*, dz. cyt., s. 210).

W odniesieniu do drugiego etapu Benner i Schmied-Kowarzik stosują wyrażenie „redukcja do idei” (*Reduktion zu den Ideen*), które moim zdaniem można utożsamić z fenomenologiczną wariacją imaginacyjną, zwaną również uzmiennianiem. Wspomniany już J. Gara w następujący sposób przedstawia różnicę między ideacją a uzmiennianiem: „W ideacji eksponowana byłaby [...] pewna ogólna, «duchowa» dyspozycja do tego, by «widzieć», w uzmiennianiu zaś – technika służąca «wyostrzeniu» tego «widzenia» (wglądu). Stąd o uzmiennianiu [...] powiemy, że wyraża się nie inaczej, jak w myślowym porównywaniu i rozróżnianiu” (tamże, s. 211).

wadza na [odkrycie] znajdujących się u ich podstaw możliwości istotowych. Te właśnie możliwości są zadaniami zleconymi wychowawcy w jego pedagogicznej *praxis*” (podkr. D.S.)³⁷. W następnym punkcie rekonstruuję model systematyki pedagogicznej Bennera i odsłaniam wskazany w powyższym cytacie jej rdzeń fenomeno-logiczny.

MODEL SYSTEMATYKI PEDAGOGICZNEJ

Wobec bez przerwy dyskutowanej kwestii naukowego statusu wiedzy pedagogicznej i pedagogiki jako dyscypliny akademickiej Benner zajmuje niezmiennie to samo stanowisko. W skrócie eksplikuje je podtytuł *Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, który w przekładzie na język polski brzmi następująco: *Wprowadzenie do podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematyczno-historyczno-problemowym*³⁸. Na szczególną uwagę zasługuje w nim wyrażenie „podstawowa struktura”, które należy utożsamiać ze zwrotem *Systematik der Pädagogik*, czyli systematyka pedagogiczna, albo lepiej: podstawy pedagogiki. Jeszcze dobitniej analizowany autor daje wyraz swojemu przekonaniu o naukowości pedagogiki w serii *Rozważania wstępne...* W pierwszym tomie wielokrotnie stosowany jest dwumian *die Wissenschaft der Pädagogik*³⁹, który wpisuje się w nowożytną historię pedagogiki naukowej⁴⁰.

³⁷ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 8.

³⁸ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 1.

³⁹ Por. np. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 8, s. 55, s. 56.

⁴⁰ Zdaniem D. Bennera i W. Schmieda-Kowarzika początkiem systematycznego, to jest naukowego namysłu nad wychowaniem była Herbartowska koncepcja „pedagogiki jako nauki” (*Pädagogik als Wissenschaft*). Jednym z jej głównych atutów – oprócz uznania moralności za „jedyne i zupełne zadanie wychowania” – było to, że „Herbart mimo postawionego pedagogice naukowej celu [określenia istoty wychowania] nie deprecjonował wysiłku związanego z ciągłym postępem w *praxis* pedagogicznej, to jest przy urzeczywistnianiu sztuki wychowania. Ten postęp jest właśnie tym, o co ma zabiegać nauka” (tamże, s. 55). Zob. także: D. Benner, F. Brüggem, *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*, Verlag Reclam, Stuttgart 2011, s. 197-212.

Rozumienie *die Wissenschaft der Pädagogik* opiera się na zależności dostrzeżonej przez Kanta w nowożytnych naukach przyrodniczych i zastosowanej do filozofii (metafizyki). Według królewieckiego mędrca „rozum wnika w to tylko, co sam wedle swego pomysłu wytwarza”⁴¹. W świetle tej zasady teoria jest aprioryczną konstrukcją ludzkiego rozumu, która wymaga sprawdzenia za pomocą eksperymentu (doświadczenia). „Rozum [...] musi to [sprawdzenie] wprawdzie uczynić po to, żeby zostać przez nią [przez przyrodę] pouczonym, ale nie w roli ucznia, który daje sobie wmówić wszystko, co zechce nauczyciel, lecz w charakterze pełniącego swój urząd sędziego, który zmusza świadków do odpowiadania na pytania, jakie im zadaje”⁴².

Nieprzetłumaczony przeze mnie do tej pory dwumian *die Wissenschaft der Pädagogik* w dosłownym przekładzie znaczy „pedagogiki nauka”. Z pewnością z początku wyrażenie to brzmi nieco archaicznie, ale moim zdaniem właściwie oddaje zamysł jego twórców – Bennera i Schmieda-Kowarzik. Aby to uzasadnić, przeprowadzę jego analizę leksykalną.

W niemieckim źródłosłowie drugi człon złożenia – *der Pädagogik* – jest rzeczownikiem w formie dopełniacza. W odniesieniu do pierwszego członu – *die Wissenschaft* – pełni on funkcję dopełnienia. Co prawda w przekładach na język polski przekształca się zazwyczaj niemiecką przydawkę rzeczownikową na przymiotnikową, jednak przez to traci ona część swojego znaczenia. Rzeczownik w dopełniaczu można bowiem odczytywać na dwa sposoby: albo jako *genetivus obiectivus*, albo jako *genetivus subiectivus*. Gdyby przyjąć pierwszy sposób, to w złożeniu *die Wissenschaft der Pädagogik* akcent pada na rzeczownik wyrażony mianownikiem, to znaczy *die Wissenschaft*, czyli nauka. To powoduje, że bierze on na siebie funkcję podstawy⁴³. Pedagogika zakorzenia się w nauce, będąc czymś różnym od niej i niejako jej pochodną. Ten właśnie sens zawarty jest, moim zdaniem, w polskim wyrażeniu „nauka

⁴¹ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. z jęz. niem. R. Ingarden, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957, s. 26.

⁴² Tamże, s. 27-28.

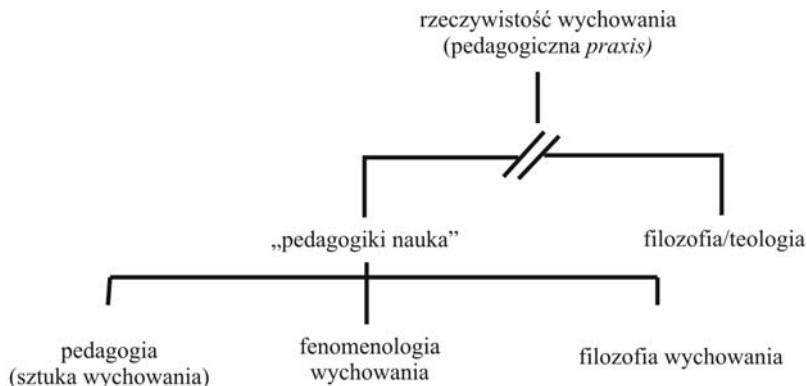
⁴³ Łac. *sub-iectum* – to, co leży u spodu.

pedagogiczna”, będącym jednym z dwóch sposobów tłumaczenia *die Wissenschaft der Pädagogik*.

Termin *der Pädagogik* interpretowany jako *genetivus subiectivus* określa w diametralnie przeciwny sposób relację między nauką a pedagogiką. Różnica wynika przede wszystkim z tego, że wyakcentowany zostaje rzeczownik w dopełniaczu – *der Pädagogik*, to znaczy pedagogiki. Teraz jemu przysługuje funkcja aktywnej podstawy. Gdyby w tym świetle spojrzeć na frazę *die Wissenschaft der Pädagogik*, należałoby traktować pedagogikę nie jako pochodną nauki, lecz jej właściwe źródło (chodzi oczywiście o wiedzę dotyczącą wychowania). Właśnie ten sens zawiera brzmiący nieco staromodnie dwumian „pedagogiki nauka”. Dociekając jego istoty, z łatwością da się zauważyć, że naukę i pedagogikę scala tutaj specyficzna więź. Jej eksplikacją jest pytanie dopełniacza: czyj/czyja/czyje? Uwzględniając je, można interpretować naukę jako pewnego rodzaju „własność” i „właściwość” pedagogiki. Trzeba przy tym pamiętać, że nie chodzi o jakąkolwiek naukę, lecz o „tę właśnie”, czyli pedagogiki. W języku niemieckim podkreśla to użyty rodzajnik określony *die*, który poprzedza słowo *Wissenschaft*, czyli „ta” nauka właśnie. A zatem pedagogice odpowiada nie dowolna, lecz ściśle określona nauka, która z niej bezpośrednio się wywodzi. To z kolei oznacza, że owa nauka nie tylko należy do pedagogiki (jest jej „własnością”), lecz również od niej zależy (jest jej „właściwością”).

Po tych – według mnie nieodzownych – wyjaśnieniach terminologicznych, naszkicuję wypracowaną przez Bennera i Schmieda-Kowarzika we *Wstępnych rozważaniach...* konstrukcję systematyki pedagogicznej. Benner posługuje się nią do dziś w nieco tylko zmodyfikowanej formie. Obrazowo przedstawia ją poniższy schemat.

Schemat 2. Systematyczna struktura pedagogiki (wg Bennera i Schmieda-Kowarzika)



Źródło: opracowanie własne

W dolnej części schematu umieszczono trzy wymienione we wprowadzeniu postacie pedagogiki: pedagogia (sztuka wychowania), fenomenologia wychowania i filozofia wychowania. „Pedagogiki nauka” spina je ze sobą do „jedności pedagogiki” (*Einheit der Pädagogik*)⁴⁴. Naprzeciwko tej wielocłonowej struktury, jako swoista przeciwwaga, znajduje się obszar zawierający w sobie filozofię i teologię. Moim zdaniem podział ten zaświadcza o przekonaniu autorów, że istnieją co najmniej dwa typy spojrzenia na usytuowaną u góry schematu rzeczywistość wychowania (pedagogiczną *praxis*). Jedną z nich to perspektywa pedagogiczna, druga zaś filozoficzno-teologiczna. Zanim scharakteryzuję każdą z nich, zwrócę uwagę na obecną w schemacie reduplikację.

Nawet po pobieżnym spojrzeniu na powyższą wizualizację da się zauważyć, że pojęcie filozofii występuje w niej dwukrotnie: raz jako filozofia wychowania w obszarze opisanym zwrotem „pedagogiki nauka”, drugim razem już bez żadnej przydawki po przeciwnej stronie, obok teologii. To powtórzenie nie jest przypadkowe i wynika stąd, że

⁴⁴ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 134.

Benner i Schmied-Kowarzik powierzają myśleniu filozoficznemu dwa odmienne zadania do wykonania. Jest to logiczna konsekwencja opisanego przeze mnie w pierwszym punkcie rozpadu praktycznego kręgu wychowania bezrefleksyjnego. Przypomnę, że jego następstwem jest niepewność co do sposobów (metod) i celów (zadań) wychowania, stanowiąca główny motyw powstania refleksji teoretyczno-pedagogicznej i ukonstytuowania się pozycji „krytycznego obserwatora”. Na omawianym schemacie rozpad wychowania prowadzonego na zasadzie oczywistości i wyodrębnienie się dwóch perspektyw patrzenia na pedagogiczną *praxis* – pedagogicznej i filozoficzno-teologicznej – symbolizują dwa pochyłe odcinki rozcinające węzeł, w którym schodzą się linie łączące wymienione trzy dziedziny, a mianowicie: pedagogiczną *praxis*, „pedagogiki naukę” i obszar filozoficzno-teologiczny.

Co wyróżnia *stricte* pedagogiczne spojrzenie na wychowanie? „Wszelka pedagogika jest w służbie wychowania, poza tym zdeterminowaniem nie należy się jej, samej dla siebie, żadne znaczenie”⁴⁵. W tym zdaniu Benner i Schmied-Kowarzik opowiadają się zdecydowanie za podporządkowaniem myślenia pedagogicznego wychowaniu (pedagogicznej *praxis*). Ich zdaniem jest to postulat, który w sposób niedopuszczający jakiegokolwiek wyjątku precyzuje fundament systematyki pedagogicznej, a równocześnie wskazuje kryterium rozróżnienia między wskazanymi w poprzednim akapicie dwiema postaciami filozofii. Otóż uprawianie filozofii wychowania zakłada bezwarunkową zgodę na ów postulat praktyczny. Tej konieczności nie podlegają umieszczone na schemacie obok siebie filozofia i teologia, które co prawda dostarczają „filozoficznej [i teologicznej] interpretacji [...] koniecznego dla pedagogiki postulatu [praktycznego]”⁴⁶, ale nie są „w służbie wychowania”⁴⁷ (nieco dalej rozważę tę kwestię wnikliwiej). W jaki sposób teoria pedagogiczna ma być służebna wobec wychowania?

Śledząc odpowiedź Bennera i Schmied-Kowarzika na to pytanie, trzeba rozpocząć od proponowanej przez nich definicji wychowania.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 136.

⁴⁷ Tamże.

„*Praxis* wychowania jest więzią egzystencjalną między wychowawcą a wychowankiem w konkretności ich spotkania. Więż ta po obu stronach jest bezwzględnie praktyczna, gdyż ani dorastanie wychowanka nie jest procesem czysto naturalnym, ani dowolne i przypadkowe oddziaływanie dorosłego na dorastającego nie zasługują jeszcze na miano wychowania. Owa więź zyskuje realność wyłącznie dzięki [ich] spotkaniu praktycznemu”⁴⁸. Z tego fragmentu wynika jednoznacznie, że nie ma żadnej bezpośredniej zależności między *praxis* wychowania a teorią pedagogiczną. Są to dwie heterogeniczne sfery, które jednoczą się tylko w egzystencjalnym (praktycznym) spotkaniu wychowawcy i wychowanka. Ono właśnie jest koniecznym warunkiem teoretycznego mówienia o wychowaniu – pedagogiki.

Podporządkowując pedagogikę opisanemu właśnie „prymatowi *praxis*”⁴⁹, Benner i Schmied-Kowarzik nie uważają jej wcale za zbędny balast. Wprost przeciwnie – prawdziwym „wychowaniem może być tylko [...] umotywowane [teoretycznie] oddziaływanie wychowawcy na wychowanka”⁵⁰, gdyż jedynie przez teorię ten pierwszy jest w stanie rozpoznać możliwości istotowe wychowania, o których była mowa w zakończeniu pierwszego punktu, i określić płynące z nich własne zobowiązanie (*Aufgegebenheit*)⁵¹. A zatem pedagogika jest nie tylko możliwa, lecz również konieczna. Odnośnie do tej sprawy autorzy piszą: „możliwość pedagogiki polega na tym, że [dokonywane w niej] teoretyczne określenie sensu *praxis* wychowania urzeczywistnia się tylko za pośrednictwem wychowawcy; konieczność zaś opiera się na tym, że wychowawca jest w stanie działać z odpowiedzialnością tylko na podstawie praktycznego określenia sensu *praxis* wychowania” (podkr. D.S.)⁵². Tę dość zawiłą zależność wyjaśnia, moim zdaniem, „różnica pedagogiczna” (*pädagogische Differenz*)⁵³.

⁴⁸ Tamże, s. 125.

⁴⁹ Tamże, s. 131.

⁵⁰ Tamże, s. 125.

⁵¹ Por. tamże, s. 35-45.

⁵² Tamże, s. 126.

⁵³ Tamże.

Za pomocą pojęcia różnicy pedagogicznej Benner i Schmied-Kowarzik oznaczają dysproporcję między *praxis* wychowania a sferą teorii. Na zaprezentowanym wyżej schemacie ilustrują to dwa pochyłe odcinki umieszczone w miejscu schodzenia się linii prowadzących odpowiednio od rzeczywistości wychowania, „pedagogiki nauki” i sfery filozoficzno-teologicznej. Ze względu na tranzytywne ułożenie różnica pedagogiczna może być widziana z dwóch perspektyw. Od strony teorii wyraża ona „p r y n c y p i a l n ą n e g a t y w n o ś ć p e d a g o g i k i w zakresie teoretycznej determinacji *praxis* wychowania” (podkr. D.S.)⁵⁴. Mówiąc inaczej: refleksja pedagogiczna „nie jest w stanie wyjaśnić do końca egzystencjalnego spotkania między wychowawcą a wychowankiem w jego konkretności”⁵⁵ ani „nie może bezpośrednio formować *praxis* wychowania przez narzucanie jej praktycznego sensu”⁵⁶ (to samo odnosi się do filozofii i teologii – będzie o tym mowa nieco dalej). Patrząc od strony *praxis*, przez tę samą różnicę autorzy rozumieją „p r y n c y p i a l n ą p o z y t y w n o ś ć p e d a g o g i k i wynikającą stąd, że wychowawca potrzebuje jej [tj. teorii pedagogicznej] do zdeterminowania swojej motywacji wychowawczej” (podkr. D.S.)⁵⁷. Tak więc aby móc działać odpowiedzialnie, wychowawca musi posiadać stosowną wiedzę na temat tego, co – i dlaczego właśnie to – robi.

W świetle różnicy pedagogicznej widać wyraźnie, że po pierwsze, obie strony pedagogiki – negatywna i pozytywna – warunkują się wzajemnie, i po drugie, wychowawca jest jedynym pośrednikiem, który przeprowadza z *praxis* do teorii i *vice versa* – z teorii do *praxis*. Tak opisana zależność między teorią a *praxis* znajduje odzwierciedlenie we wszystkich subdyscyplinach, z których składa się „pedagogiki nauka”. Pokróćce przedstawię to zagadnienie.

Według Bennera i Schmieda-Kowarzika pedagogia (sztuka wychowania), fenomenologia wychowania i filozofia wychowania są trzema

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

„wyakcentowaniami praktycznego prymatu”⁵⁸, który – jak pamiętamy – nakłada na teorię pedagogiczną obowiązek służenia wychowaniu. Aby nie powtarzać rozważań przeprowadzonych w pierwszym punkcie, skoncentruję się tutaj na samej tylko filozofii wychowania. Wymaga to jednak przypomnienia „sposobu stawiania pytań” (*Fragstellungen*), jaki cechuje pedagogię i fenomenologię wychowania.

Pedagogia odpowiada na pytanie „jak?”. Błędem byłoby jednak sądzić, że przez to utożsamia się z technologią wychowania. Benner i Schmied-Kowarzik piszą na ten temat następująco: „Pytanie o to, jak wychowywać, nie jest jedynie rzemieślnicze, lecz kryje w sobie również s e n s p r a k t y c z n y, który objawia się wychowawcy w trakcie spełniania przez niego konkretnej czynności pedagogicznej” (podkr. D.S.)⁵⁹. Ów sens powoduje, że wychowawca musi patrzeć na każdą sytuację przez pryzmat spoczywającej na nim „wychowawczej odpowiedzialności” (*die erzieherische Verantwortung*)⁶⁰. Ta odpowiedzialność nie jest jednak normowana przez sztukę wychowania. Raczej zakłada się ją w niej jako pierwotnie daną i oczywistą istotę wychowania. W tym miejscu ujawnia się zależność pedagogii od fenomenologii wychowania, która ową istotę bada i stara się zdeterminować.

Fenomenologia wychowania, pytając o istotę („co?”), dokonuje „t e o r e t y c z n e g o określenia sensu wychowania” (podkr. D.S.)⁶¹. Jak wskazałem w zakończeniu poprzedniego akapitu, sens ten uobecnia się w pedagogii jako nieuświadomiony warunek. Co prawda można sobie wyobrazić wychowawcę, który nie zastanawiałby się nad swoją pedagogiczną *praxis*, jednak taka postawa z góry go dyskwalifikuje, bo albo ulegałby wówczas bezmyślnemu rutyniarstwu, albo skazywałby wychowanie na podległość – jak to wyraził Herbart w cytowanym już fragmencie *Pedagogiki ogólnej* – „rządom obcej zwierzchności, jako odległa, zdo-

⁵⁸ Tamże, s. 134-135.

⁵⁹ Tamże, s. 127. Zob. także: K. Prange, *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich 2010, s. 103-118.

⁶⁰ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 134.

⁶¹ Tamże, s. 129.

byta prowincja”⁶². I w pierwszym, i w drugim przypadku dochodzi do poważnego naruszenia obowiązku służby samemu tylko wychowaniu.

Z podporządkowania powyższemu obowiązkowi wynika granica fenomenologii wychowania. Benner i Schmied-Kowarzik piszą o niej tak: „Fenomenologia wychowania jako teoretyczna determinacja «co» wychowania nie może zawierać w sobie *reale* go zdeterminowania *praxis* wychowania” (podkr. D.S.)⁶³. Za pomocą rozróżnienia między determinacją teoretyczną a praktyczną autorzy kolejny raz podkreślają, że bez pośrednictwa wychowawcy niemożliwy jest transfer „[teoretycznego] wglądu w istotę na egzystencjalne określenie rzeczywistej interakcji pedagogicznej”⁶⁴. A zatem, tak jak poprzednio transcendentnym warunkiem pedagogii (sztuki wychowania) była fenomenologia wychowania, tak samo tutaj warunkiem tej ostatniej jest „zorientowana na sens, konkretna realizacja wychowania”⁶⁵, inaczej mówiąc: działanie pedagogiczne. Mimo to fenomenologia wychowania nie traci wcale na znaczeniu, a wręcz przeciwnie – dopiero teraz w pełni ukazuje się jej wartość. Z jednej strony dostarcza ona teoretycznej orientacji w *praxis* pedagogicznej, z drugiej natomiast jest źródłem budowania prawidłowej motywacji pedagogicznej wychowawcy.

Na podstawie dotychczasowych wywodów z łatwością można dostrzec sprzężenie zwrotne zachodzące między pedagogią a fenomenologią wychowania. Według Bennera i Schmieda-Kowarzika „każda z nich zakłada bezpośrednio i naiwnie to, co druga uznaje za swój prymat, nie zdając sobie w ogóle sprawy z tego warunkowania”⁶⁶. Dopiero trzecia postać pedagogiki demaskuje tę nieświadomą koneksję. Tę trzecią formę wiedzy pedagogicznej autorzy opatrują mianem filozofii wychowania i definiują jako „samouświadomienie pedagogiki” (*Selbstbesinnung der Pädagogik*)⁶⁷. Przez to wyrażenie potwierdzają po raz wtóry Kantowską

⁶² J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 22.

⁶³ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 129.

⁶⁴ Tamże, s. 130.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 131.

⁶⁷ Tamże, s. 132.

proweniencję swojego myślenia filozoficznego. Warto w tym kontekście podkreślić, że mimo wszystko nie ulegają oni błędowi transcendentizmu, co potwierdza stwierdzenie: „Pedagogiczna *praxis* potrzebuje samorozumienia pedagogiki, które dokonuje się za pośrednictwem wychowawcy”⁶⁸. Według mnie zdanie to świadczy o tym, że autorzy nie hipostazują filozofii wychowania, lecz podporządkowują ją prymatowi *praxis*, tak samo jak pozostałe dwie postaci „pedagogiki nauki”. Wyraźna świadomość tego faktu pomaga dostrzec różnicę między filozofią wychowania a filozofią „bez przydawki”, którą Benner i Schmied-Kowarzik umieścili obok teologii w odseparowanej sferze dociekań teoretycznych. Zanim przedstawię filozoficzno-teologiczny sposób patrzenia na rzeczywistość wychowania, doprecyzuję zadanie zlecone filozofii wychowania.

Aby właściwie zrozumieć podejście Bennera i Schmieda-Kowarzika do tej sprawy, należy zwrócić uwagę na różnicę między dwoma bardzo zbliżonymi do siebie pojęciami: *Vermittlung* i *Vermitteltheit*. Na język polski oba tłumaczy się jako zapośredniczenie, ale w bardzo odmiennym rozumieniu. Pierwszy z tych terminów oznacza pełnioną przez filozofię wychowania funkcję mediacyjną między omówionymi do tej pory dwiema postaciami pedagogiki. Drugi natomiast jest werbalizacją realnej faktyczności owego zapośredniczenia. Jak przedstawiłem powyżej, obopólna zależność pedagogii i fenomenologii wychowania nie jest artefaktem powstającym dzięki filozofii wychowania, lecz opiera się na istniejącym wcześniej od niej związku, w którym obie dziedziny są ze sobą nieświadomie sprzężone. Aby jeszcze mocniej podkreślić ontologiczne pierwszeństwo faktyczności zapośredniczenia (*Vermitteltheit*) wobec jej funkcji mediacyjnej (*Vermittlung*), autorzy używają terminu *wirkliche Vermitteltheit*, który znaczy: realne zapośredniczenie⁶⁹.

W filozofii wychowania przez autorefleksję dokonuje się eksploracja faktyczności zapośredniczenia (*Vermitteltheit*). Przez to staje się ono przedmiotem metodycznego poznania teoretycznego. To uprzed-

⁶⁸ Tamże, s. 133.

⁶⁹ Por. tamże, s. 132.

miotowanie powoduje jednak samoistne przekształcenie *Vermitteltheit* w *Vermittlung*, co oznacza, że w pedagogice nie da się wyjaśnić do końca realnej skuteczności działania pedagogicznego, a jedynie wskazać pewne parametry funkcjonalne. Z tego wynikają z kolei dwa ograniczenia filozofii wychowania. Benner i Schmied-Kowarzik zauważają, że po pierwsze, „nie może ona dokonywać za wychowawcę rzeczywistego zapośredniczenia między [jego] odpowiedzialnością [za wychowanka] a wyznaczeniem sensu [dla konkretnego działania wychowawczego] ani [po drugie] nie może wyjaśnić do końca samozapośredniczenia *praxis* wychowania (*Insichvermitteltheit der Erziehungspraxis*)”⁷⁰. Pierwsze ograniczenie wynika z wcześniejszego wywodu, drugie zaś prowadzi do ostatniego problemu, jaki zostanie podjęty w tym punkcie. Jest nim określenie zadań filozofii „bez przydawki” i teologii. Utożsamia się to z zapowiedzianą powyżej drugą perspektywą patrzenia na rzeczywistość wychowania – filozoficzno-teologiczną.

Filozofia wychowania, „będąc w służbie wychowania, stawia pytanie o syntezę między sztuką wychowania a fenomenologią wychowania, ale sama nie może nią [tj. tą syntezą] być”⁷¹. Jest ona „tylko” konstrukcją teoretyczną, która zawiera wprawdzie praktyczne implikacje wychowawcze, jednak wyprowadzenie ich pozostawia samemu wychowawcy. Jej niezastąpionym wkładem do „pedagogiki nauki” jest zjednoczenie myślenia pedagogicznego. Według Bennera i Schmieda-Kowarzika jedność, którą wnosi refleksja pedagogiczno-filozoficzna (filozofia wychowania), nie polega na homogeniczności formy czy unifikacji zróżnicowanych postaci pedagogiki, lecz na równoprawnej współzależności między pedagogią, fenomenologią wychowania i filozofią wychowania⁷².

W następnych swoich pracach wyrażenie „filozofia wychowania” Benner stosował tylko okazjonalnie. Zmodyfikował również model systematyki pedagogicznej. Na podstawie schematu 2 można powiedzieć, że wprowadzone zmiany zmierzały w dwóch kierunkach: po pierwsze, zastąpił triadę pedagogia – fenomenologia wychowania – filozofia wy-

⁷⁰ Tamże, s. 132.

⁷¹ Tamże, s. 134.

⁷² Por. tamże, s. 134-137.

chowania inną trójczłonową strukturą, a mianowicie: teoria wychowania – teoria kształcenia – teoria instytucji pedagogicznych⁷³, po drugie zaś, w miejsce „pedagogiki nauki” umieścił „pedagogikę ogólną”. Mimo to trzon jego myślenia pedagogicznego pozostaje ciągle ten sam: jest nim transcendentально-fenomenologiczne rozróżnienie między zjawiskiem wychowania a ideą pedagogiczną. Tę ostatnią w *Allgemeine Pädagogik* wyraża zwrot „główna myśl pedagogiczna” (*pädagogischer Grundgedanke*)⁷⁴.

Wracając do drugiego ze wskazanych powyżej ograniczeń filozofii wychowania, trzeba przypomnieć dysproporcję między teoretycznym a praktycznym zdeterminowaniem wychowania. Pierwsze jest zadaniem filozofii wychowania, która nie mogąc określić *de facto* wychowania, to znaczy w egzystencjalnej unikatowości spotkania między wychowawcą a wychowankiem, musi zakładać, że ukierunkowana teoretycznie *praxis* pedagogiczna przynosi rzeczywisty efekt. Zdaniem Bennera i Schmieda-Kowarzika tego „postulowanego odniesienia” (*postulierte Bezogenheit*)⁷⁵ nie można stawiać na równi z „realnym odniesieniem” (*wirkliche Bezogenheit*)⁷⁶. To ostatnie znajduje się poza zakresem myślenia pedagogicznego i należy do dziedziny filozofii i teologii. Każda z tych dyscyplin analizuje na swój sposób ten sam problem: realne za pośredniczeniem między egzystencją a sensem. Omawiani autorzy piszą: „Cała wielka tradycja filozoficzna [i teologiczna] żyje z rozważania tego problemu. Wyraził się on w niej za pośrednictwem podwójnej różnicy filozoficznej: po pierwsze, negatywnie jako rozróżnienie teoretyczne odnoszące się do absolutnego zjednania (*Versöhnung*) sensu i egzystencji, po drugie zaś, [również] negatywnie jako praktyczna niemożność dotarcia do tego zjednania przez działanie człowieka”⁷⁷. Istnienie podwójnej negatywnej różnicy filozoficznej prowadzi do wniosku, że „pedagogika tylko od filozofii i teologii – jeżeli w ogóle – może się

⁷³ Por. powyżej przyp. 5.

⁷⁴ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 5.

⁷⁵ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische*, dz. cyt., s. 136.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, s. 136.

spodziewać wyjaśnienia zakładanych przez siebie teoretycznie postulatów⁷⁸, w szczególności zaś postulatu praktycznego. Ponieważ jednak zdaniem Bennera i Schmieda-Kowarzika dociekania *stricte* filozoficzne i teologiczne nie stosują się do fundamentalnego dla dziedziny pedagogiki „prymatu *praxis*”, nie przysługuje im bezpośrednio znaczenie pedagogiczne. Oczywiście nie pomniejsza to ich wartości polegającej chociażby na pogłębieniu rozumienia zjawisk pedagogicznych⁷⁹. Na marginesie można dodać, że w stosunku do teologii w najnowszych publikacjach Bennera dokonała się pewnego rodzaju zmiana. Autor skupia uwagę na podobieństwie między pedagogiką a teologią w zakresie ich struktury i na tej podstawie wydobywa „możliwe punkty zaczepienia” (*Anschlussmöglichkeiten*)⁸⁰. Dogłębne rozważenie tej sprawy wykracza jednak poza ramy tego artykułu.

PROJEKT KRYTYCZNEJ NAUKI O WYCHOWANIU

W twórczości Bennera można znaleźć wiele dowodów wykorzystania zrekonstruowanego w poprzednich dwóch punktach modelu myślenia transcendentalno-fenomenologicznego. Poniżej zajmę się przybliżeniem propozycji zgłoszonej przez autora odnośnie do przywrócenia myśleniu pedagogicznemu jedności. Być może zabrzmi to paradoksalnie, ale osiã, wokół której owa jedność mogłaby się, jego zdaniem, uformować, jest krytyka – newralgiczny punkt współczesnego dyskursu pedagogicznego. Zanim jednak zaprezentuję Bennerowskie rozumienie

⁷⁸ Tamże, s. 135.

⁷⁹ Przykładem tego mogą być przeprowadzone przez Bennera analizy filozoficznej koncepcji podmiotu u Fichtego, które na trwałe związał ze swoją pedagogiczną zasadą wezwania do własnej aktywności. Por. W. Schmied-Kowarzik, D. Benner, *Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie*, Henn Verlag, Wuppertal–Ratingen–Düsseldorf 1969, s. 107-112; D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 84-92.

⁸⁰ Por. D. Benner, *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionswissenschaftlichen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*, [w:] *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, red. E. Groß, Lit Verlag, Münster, 2004, s. 10-50.

krytyki i jego aplikację w postrzeganych do tej pory za sprzeczne paradygmatach wiedzy na temat wychowania, krótko opiszę płaszczyznę ogólnopedagogiczną, na której projekt ten bazuje.

Według Bennera nie rozwiązują się same antagonizmy między różnymi sposobami uprawiania i rozumienia pedagogiki, które ukształtowały się w minionym stuleciu i są nieustannie żywe⁸¹. Z perspektywy swojego stanowiska uważa on, że pedagogika ogólna oferuje najodpowiedniejszą płaszczyznę do podjęcia próby zaradzenia powstałym trudnościom. Warto zaznaczyć, że ma to związek z przedstawionym w drugim punkcie refleksywno-refleksyjnym charakterem filozofii wychowania, z którą w ujęciu Bennera pedagogika ogólna się utożsamia. Dlatego też w ostatnich dwóch wydaniach *Allgemeine Pädagogik* – z 2005 i 2010 roku – ostatni rozdział zawiera propozycję nadania nowoczesnej pedagogice (nauce o wychowaniu) nowej struktury. Aby właściwie odczytać zgłoszony projekt, konieczne jest przynajmniej skrótowe nakreślenie podstawowego zadania pedagogiki ogólnej.

We wstępie do *Allgemeine Pädagogik* Benner pisze m.in.: „jeżeli chce ona [to jest pedagogika ogólna] nadal być godna swojego miana, musi wyprowadzić p o d s t a w o w ą m y ś ł p e d a g o g i c z n ą” (podkr. autora)⁸². We wspomnianym powyżej ostatnim rozdziale odnośnie do tej samej sprawy pada następujące stwierdzenie: „Naszkiwowana w tej pracy p o d s t a w o w a m y ś ł p e d a g o g i c z n a nie jest ani jedyną możliwą, ani tylko dowolną spośród wielu innych” (podkr. D.S.)⁸³. Jej sens wynika przede wszystkim stąd, że umożliwi objęcie jednym spojrzeniem pluralizmu stanowisk panującego zarówno wśród „pedagogik zakresowych” (*Bereichspädagogiken*)⁸⁴, jak i między używanymi w nich różnorodnymi modelami (paradygmatami) konstruowania wiedzy pedagogicznej. „Inaczej niż przykładowo w psychologii, która skazała

⁸¹ Por. D. Benner, *Wprowadzenie autora do wydania polskiego*, [w:] tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, wyb. i tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 15-19.

⁸² D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 5.

⁸³ Tamże, s. 315.

⁸⁴ Tamże, s. 318.

na zapomnienie historii swoich teorii sięgającą aż do antycznej nauki i filozofii i nie zajmuje się współcześnie prawie w ogóle sposobami zapytywania psychologii ogólnej, w nauce o wychowaniu bezustannie trwa dyskusja na temat problemów podstawowych”⁸⁵. Przyczynkiem do badań z tego zakresu jest przedstawiona w poniższej tabeli struktura krytycznej nauki o wychowaniu.

Tabela 1. Struktura krytycznej nauki o wychowaniu

paradygmat	typ doświadczenia	krytyczny sens wiedzy
fenomenologiczny	doświadczenie przednaukowe (codzienne)	poznanie wynikające ze świata przeżywanego (<i>Lebenswelt</i>)
empiryczno-analityczny	doświadczenie naukowe (1)	wiedza naukowa jako hipotetyczno-dedukcyjna konstrukcja nowożytnej nauki
historyczno-hermeneutyczny	doświadczenie naukowe (2)	wiedza naukowa jako zapośredniczenie historyczno-hermeneutyczne
ideologiczno-krytyczny	doświadczenie naukowe (3)	wiedza naukowa jako zapośredniczenie społeczno-ideologiczne
transcendentalno-sceptyczny	doświadczenie metanaukowe	wiedza naukowa jako rozpoznanie granic ważności wypowiedzi naukowych
transcendentalno-fenomenologiczny	teoretyczno-praktyczne doświadczenie krytyczne	poznanie jako pytanie o znaczenie wiedzy naukowej w odniesieniu do autonomicznych obszarów ludzkiej <i>praxis</i>

Źródło: opracowanie własne⁸⁶

⁸⁵ Tamże, s. 321.

⁸⁶ Przy sporządzaniu powyższej tabeli wykorzystano: D. Benner, *Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung*, „Pädagogische Korrespondenz” 39(2009), s. 7; tenże, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 257.

Przy omawianiu powyższej konstrukcji zwróć uwagę przede wszystkim na potencjał krytyczny każdego z sześciu wyodrębnionych przez Bennera paradygmatów współczesnej nauki o wychowaniu (pedagogiki). To jednak zakłada znajomość sensu pojęcia „krytyka”. Tym problemem zajmę się teraz.

Pole semantyczne często w tym czasie nadużywanego terminu „krytyka” wyznaczają trzy starogreckie słowa: *krinein*, *krisis* i *kriterion*. Analizując etymologię tych pojęć, Benner zauważa: „Czasownik *krinein* oznaczał początkowo ‘oglądać coś’, ‘oddzielać od czegoś innego’, ‘rozdzielać’, następnie ‘odseparowywać’, ‘wydzielać’ i ‘wybierać, wyróżniać coś’. W końcu używano go do wyrażenia tego, co robi się – nie tylko merytorycznie, lecz także czynnościowo – gdy coś oglądamy, oddzielamy od czegoś innego, rozróżniamy i odseparowujemy lub coś wybieramy. Ostatecznie więc *krinein* znaczyło ‘decydować’, ‘oceniać’ i ‘sądzić’. Spokrewniony z tym czasownikiem rzeczownik *krisis* Grecy stosowali dla opisu spornych sytuacji i procesów w naturalnych i społecznych kontekstach, w których o czymś rozstrzygano, coś oceniano lub podejmowano w pewnej sprawie decyzję. Przez pojęcie *kriterion* rozumiano natomiast pewną miarę, normę lub cechę, która, w związku z rozstrzygnięciem, ocenianiem i sądzeniem, stanowiła podstawę decydowania, np. w leczeniu chorób, w oparciu o *kriterion* można było przypuszczać, jak potoczy się dalej choroba, i uzasadniać konieczność podjęcia takich czy innych kroków” (podkr. autora)⁸⁷.

Zdaniem Bennera w przedstawionych terminach wyraźnie przebiega charakterystyczne dla myślenia starożytnego odniesienie teleologiczne. Zostało ono zakwestionowane u progu nowożytności. Na ten temat pisze on m.in.: „wspólną cechą nowożytnego myślenia krytycznego jest sokratejskie wątplenie w słuszność i prawomocność wiedzy. Ten osąd nie pozwala dziś na przyjęcie jakiegokolwiek porządku, który byłby ustalony z góry w odniesieniu do przyrody lub społeczeństwa”⁸⁸. Spowodowana owym sceptycyzmem niezwykła popularność terminu

⁸⁷ D. Benner, *Rozumienie krytyki na podstawie rozróżnienia afirmatywnych i nieafirmatywnych koncepcji kształcenia*, [w:] tenże, *Edukacja*, dz. cyt., s. 154.

⁸⁸ Tamże, s. 156.

„krytyka” doprowadziła we współczesności do chaosu znaczeniowego. W związku z tym przed kilkoma laty omawiany autor przedstawił w jednym ze swoich artykułów próbę ponownego odczytania sensu krytyki. Warto ją przybliżyć.

W ujęciu Bennera postawa krytyczna wiąże się ściśle z umiejętnością zmiany kierunku patrzenia (przypomnę „krytycznego obserwatora” z pierwszej części moich rozważań). Nie chodzi jednak tylko o jedno-razowe „nawrócenie”, lecz o ukształtowanie postawy polegającej na analizowaniu danego zagadnienia z różnych punktów widzenia. Takie podejście prowadzi zdaniem Bennera do „pluralizacji krytyki” (*pluralization of critique*). Termin ten należy wyraźnie oddzielić od „pluralizmu krytyki” (*pluralism of critique*). Ten ostatni rozwinął się w pedagogice w ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci, doprowadzając wbrew żywionym na początku nadziejom do skamienienia granicy między stanowiskami krytycznymi i niekrytycznymi⁸⁹.

W świetle przedstawionych powyżej wywodów atrybut krytyczności przysługuje w pedagogice danemu paradygmatowi nie z powodu tego, że zalicza się on do jakiejś tradycji czy nurtu *de nomine* krytycznego (np. Szkoła Franfurcka), lecz dlatego, że zgodnie z duchem nowożytności poddaje się w nim nieustannej krytyce jego własne założenia. Konsekwencją tego jest cyrkulacja myślenia od fazy przedkrytycznej przez krytyczną do pokrytycznej. Osiągnięcie stadium pokrytycznego nie kończy wcale procesu samorefleksji, wręcz przeciwnie – rozpoczyna go od początku. „Do monopolizacji krytyki dochodzi wówczas, gdy kryterium jednej, uważanej za paradygmatyczną, formy krytyki rozciąga się [...] na wszystkie pozostałe przy jednoczesnym założeniu, że analogiczne postępowanie ze strony innych stanowisk jest niedopuszczalne”⁹⁰. W takim przypadku paradygmat ulega fundamentalistycznemu skostnieniu. Przeciwieństwem tego jest podejście, które Benner okre-

⁸⁹ Por. D. Benner, A. English, *Critique and Negativity. Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Research*, „Journal of Philosophy of Education” 38(2004), s. 409-428.

⁹⁰ D. Benner, A. English, dz. cyt., s. 427.

śla jako refleksyjne lub nieafirmacyjne⁹¹. Nie oznacza ono odgórnego zanegowania czy odrzucania któregośkolwiek stanowiska, lecz zastanawianie się, snucie refleksji i przeprowadzenie krytyki również (a może przede wszystkim) nad własnymi przesądami⁹². Na podstawie tego wyjaśnienia omówię pokrótce „zadanie krytyczne”⁹³, jakie w związku z powyższym autor *Allgemeine Pädagogik* wyznacza myśleniu ogólnopedagogicznemu.

Zgodnie z przedstawioną powyżej tabelą Benner wyodrębnia sześć paradygmatów i związanych z nimi rodzajów doświadczenia, które tworzą koherentną całość. Odnośnie do samej struktury (układu) należy zwrócić uwagę, że poziom wcześniejszy warunkuje przejście do następnego i dopiero z tej perspektywy może być on rozważony w pełni krytycznie⁹⁴.

Na pierwszym poziomie rozstrzygające znaczenie ma uświadomienie różnicy między obrazem uzyskiwanym dzięki poznaniu a światem przeżywanym (*Lebenswelt*). „Wszystkie nauki biorą początek z cielesnego, wolnego, historycznego i językowego ukonstytuowania ludzkiej *praxis*. Są one jedną z jej form, która osadzona jest na przekazie językowym i operuje podstawowymi pojęciami mieszczącymi w sobie treści przednaukowe recypowane przez systemy wypowiedzi naukowych. Jednak nie da się [w nauce] do końca zwerbalizować owych treści. [...] Wiedza o tym pozwala na krytyczne rozróżnienie między doświadczeniem pochodzącym ze świata przeżywanego a różnymi formami doświadczenia zapośredniczonego naukowo” (podkr. D.S.)⁹⁵.

Do drugiego poziomu Benner przyporządkowuje paradygmat empiryczno-analityczny, w którym generowane jest doświadczenie nauko-

⁹¹ Por. D. Benner, *Rozumienie krytyki*, s. 156.

⁹² Por. D. Stępkowski, *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 168.

⁹³ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 321.

⁹⁴ Benner omawia tę kwestię bardzo szczegółowo na przykładzie Darwinowskiej teorii ewolucji. Por. tamże, s. 264-277.

⁹⁵ Tamże, s. 322-323.

we o charakterze hipotetyczno-dedukcyjnym. Jako przykład podaje on koncepcję nauki wypracowaną w ramach racjonalizmu krytycznego (K.R. Popper)⁹⁶. „Przedsięwzięcia badawcze zasługują w nim na nazwę «k r y t y c z n e» wówczas, gdy nie dążą jedynie do weryfikacji swoich hipotez, lecz również wspierają rozwój takich kierunków teoretycznych, które poddają falsyfikacji ich założenia” (podkr. D.S.)⁹⁷.

Kolejny poziom wiąże się z drugim typem doświadczenia naukowego. Powstaje ono w paradygmacie historyczno-hermeneutycznym, którego podwaliny położył Hans-Georg Gadamer. Przedmiotem analizy jest historyczne zapośredniczenie wiedzy naukowej. „K r y t y c z n y m i można nazwać takie badania wtedy, gdy formułowane w nich wypowiedzi co do ciągłości i nieciągłości [wiedzy] nie są ufundowane na założeniu [ponadhistorycznej] jedni myślenia naukowego, lecz dopuszczają różnorodne [jego] interpretacje” (podkr. D.S.)⁹⁸.

Dzięki dwudziestowiecznym myślicielom takim jak Max Horkheimer i Theodor Adorno uświadomiono sobie, że wiedza naukowa i odpowiadające jej doświadczenie są ściśle związane z przekazem społecznym. Ujawnienie tego przekazu jest osią rozważań w kolejnym paradygmacie – ideologiczno-krytycznym. Benner stwierdza: „Modele badawcze konstruowane w projektach empiryczno-analitycznych i historyczno-hermeneutycznych można m.in. zapytać o to, na ile ich przedrozumienie właściwego im obszaru przedmiotowego jest zdeterminowane założeniami ideologicznymi [...], których same nie są w stanie sprawdzić. [...] Taka analiza ideologiczna może być nazwana k r y t y c z n ą, jeżeli [po pierwsze] dąży się w niej do wykrycia (*Aufklärung*) nieuświadomionych przesłanek ideologicznych własnego myślenia i [po drugie] nie zawłaszcza wyłącznie dla siebie prawa do posiadania prawdziwej świadomości, która przekonuje o z konieczności fałszywej świadomości w innych formach wiedzy” (podkr. D.S.)⁹⁹.

⁹⁶ Por. D. Benner, *Auf der Suche*, dz. cyt., s. 16.

⁹⁷ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 323.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Tamże, s. 324.

Kulminacją trzech rodzajów doświadczenia naukowego jest jego forma metanaukowa, którą Benner przypisuje paradygmatowi sceptyczno-transcendentalnemu. Wskazuje on myśleniu naukowemu granice, których nie jest zdolne przekroczyć. Dokonuje się to przez ukazanie zależności łączących przedstawione do tej pory paradygmaty: empiryczno-analityczny, historyczno-hermeneutyczny i ideologiczno-krytyczny. Nie oznacza to jednak, że myślenie transcendentalno-sceptyczne prowadzi do skonstruowania modelu, w którym owe paradygmaty tworzyłyby synkretyczną całość. Według Bennera jego walor krytyczny zasadza się przede wszystkim na tym, że „rezygnuje się w nim z roszczenia zgłaszanego przez starsze formacje pedagogiki transcendentalnej [i nie tylko] odnośnie do ostatecznego uzasadnienia podstaw [wychowania] i poprzestaje na urzeczywistnieniu za pomocą refleksji zadania zdemaszkowania niedostrzeganych do tej pory fundamentalizmów uobecniających się w różnych formach wiedzy celem «utorowania drogi nowemu myśleniu pedagogicznemu»”¹⁰⁰.

Do omówionych do tej pory paradygmatów jako ostatni dołącza się transcendentalno-fenomenologiczny, który eksplikuje, moim zdaniem, własne stanowisko Bennera. Doświadczenie wraca w nim niejako do punktu wyjściowego, to jest do pedagogicznej *praxis*. Nie można jednak zapomnieć o drodze, która została przebyta. Przejście przez poszczególne poziomy jest realizacją zgłoszonego przez autora postulatu „pluralizacji krytyki”, który – jak pamiętamy – oznacza ciągłą zmianę punktu widzenia. Nie należy jednak sądzić, że owa zmiana jest błędnym kołem, w którym swego czasu uwikłała się filozofia świadomości¹⁰¹. Wręcz przeciwnie – ostatni etap polegający na powrocie do źródłowej *praxis* wychowania świadczy moim zdaniem o „dorzecności” myślenia pedagogicznego Bennera. W pełni uzgadnia się to również z przedstawionymi w poprzednich punktach modelami poznania pedagogicznego i systematyki pedagogiki, w których odniesienie do rzeczywistości wy-

¹⁰⁰ Tamże, s. 324-325.

¹⁰¹ Por. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pulapka refleksji”*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995.

chowania stanowi transcendentne kryterium prawdziwości wiedzy pedagogicznej.

Jak zostało parokrotnie już podkreślone, bardziej niż odpowiedzi Bennera interesują pytania wynikające z nakładania się dwóch heterogenicznych obszarów: teorii i *praxis*. Dlatego w jego paradygmacie główną rolę odgrywa pytanie o znaczenie wiedzy naukowej w odniesieniu do autonomicznych obszarów ludzkiej *praxis*. Jego moc krytyczna płynie stąd, „że zostają w nim uświadomione modele argumentacyjne stosowane w dyskursach na temat działania pedagogicznego i formułowana jest zachęta do dyskusji (*Gespräch*), która jest na tyle otwarta, na ile poszczególne stanowiska teoretyczne są gotowe do rozpoznania własnych jednostronności, wyjaśnienia problemów wynikających z zapośredniczenia między nimi i rozważenia zarówno sprzeczności i niedających się zniwelować różnic, jak i możliwości syntezy”¹⁰².

Na ile zaprezentowany model krytycznej nauki o wychowaniu zostanie dostrzeżony i wzięty pod uwagę, zależy koniec końców od uświadomienia potrzeby jedności myślenia pedagogicznego. Na marginesie można dodać, że stopniowo ta świadomość się budzi, co potwierdzają niektóre publikacje, jak np. Bogusława Śliwerskiego odnośnie do myślenia „jak pedagog”¹⁰³.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzona przeze mnie próba zdefiniowania myślenia transcendentально-fenomenologicznego Bennera doprowadza do odwiecznej kontrowersji, która ma miejsce w filozofii co najmniej od Platona i Arystotelesa. Jest to spór między realizmem a idealizmem. Do którego z nich zalicza się koncepcja Bennera?

Niech odpowiedzią na powyższą kwestię będą słowa, a właściwie przestroga, jakiej udzielił w swoim czasie Herbart zwolennikom dysjunktywnego traktowania realizmu i idealizmu. W zakończeniu

¹⁰² D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 324.

¹⁰³ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

Głównych punktów metafizyki pisze on następująco: „Ci [...], którzy naśmiewają się z idealizmu, powinni się wstydzić, że z uległości dla nowinek w «królestwie mniemań» czynią swoim własnym poglądy właściwy idealizmowi”¹⁰⁴. Chodzi tutaj o rzekomy bezpośredni wgląd w celowościową (teleologiczną) strukturę bytu. Realisci różnią się od idealistów tylko tym, że ci ostatni uważają, że ową strukturę oni ustanawiają. Ani jedni, ani drudzy nie mają zupełnej racji. Odnosząc to do *praxis* wychowania i teorii pedagogiki, należy zgodzić się z Bennerem, który twierdzi, że jedno bez drugiego traci sens.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Benner D., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Juventa Verlag, Weinheim–München 2010.

Benner D., *Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung*, „Pädagogische Korrespondenz” 39(2009).

Benner D., *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionswissenschaftlichen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*, [w:] *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, red. E. Groß, Lit Verlag, Münster, 2004.

Benner D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, List Verlag, München 1973.

¹⁰⁴ J.F. Herbart, *Główne punkty metafizyki*, tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 5(2010)1, s. 164.

Benner D., *Rozumienie krytyki na podstawie rozróżnienia afirmatywnych i nieafirmatywnych koncepcji kształcenia*, [w:] tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, wyb. i tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.

Benner D., *Wprowadzenie autora do wydania polskiego*, [w:] tenże, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, wyb. i tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.

Benner D., Brüggem F., *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*, Verlag Reclam, Stuttgart 2011.

Benner D., English A., *Critique and Negativity. Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Research*, „Journal of Philosophy of Education” 38(2004).

Benner D., Schmied-Kowarzik W., *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie*, Henn Verlag, Ratingen 1967.

Chudy W., *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995.

Embree L., *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. z jęz. ang. A. Łagodzka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.

Filek J., *Fenomenologia wychowania*, [w:] tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Herbart J. F., *Główne punkty metafizyki*, tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 5(2010)1.

Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona za celu wychowania*, tłum. z niem. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, tłum. z jęz. niem. R. Ingarden, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.

Prange K., *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich 2010.

Schmied-Kowarzik W., Benner D., *Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie*, Henn Verlag, Wuppertal–Rattigen–Düsseldorf 1969.

Stępkowski D., *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogiki ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Stępkowski D., *Praxis' w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 53(2008)3.

Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

THE TRANSCENDENTAL-PHENOMENOLOGICAL THINKING OF DIETRICH BENNER (AN ATTEMPT AT DEFINITION)

In the philosophical and pedagogical considerations of Dietrich Benner, there are manifold visible traces of transcendental and phenomenological thinking. This gives them a specific character. The main purpose of this paper is to clarify this character and identify its impact on the concept of general pedagogy.

The following text consists of three points. Firstly, I discuss the possibility of using philosophical phenomenology to describe and interpret education and postulate the development in pedagogy broadly defined phenomenological thinking in the broad sense. The second point is devoted to a rough presentation of the systematic pedagogical model

(*Systematik der Pädagogik*). Despite modification, to this day it normalises Benner's reading of the dependency between the *praxis* of education and a variety of theoretical perspectives. Finally, in the third section, I present Benner's *Allgemeine Pädagogik (General Education)* project, on a „critical science of education” (*kritische Erziehungswissenschaft*), published in the latest edition, which opens the way to solving the contemporary dispute between the opposing currents of theoretical and empirical pedagogy. This project is embedded in a critical concept implying both phenomenological and transcendental thinking.

Key words

General pedagogy, transcendental and phenomenological thinking, systematic pedagogical model, critical science of education.