

Martinusa J. Langevelda koncepcja pedagogiki, jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej¹

Wprowadzenie metodologiczne

Przedmiot niniejszych badań, biorąc pod uwagę upływ lat, ma już charakter historyczny, sięga bowiem 60-70 lat XX wieku. To bez mała pół wieku. Wydaje się jednak, że można dokonać przybliżenia koncepcji wychowania/kształcenia proponowanej przez M.J. Langevelda z myślą o koncepcji dzisiejszej, takiej, która mogłaby nie tylko włączyć się do dyskusji, ale i zaproponować określone pryncypia antropologiczne oraz uporządkować wzajemne zależności pomiędzy wiedzą filozoficzno-teoretyczną, a codziennym doświadczeniem pedagogicznym, w tym pomiędzy porządkiem normatywnym, a porządkiem aksjologicznym, występującym w sytuacjach wychowawczych.²

Argumentując wybór tegoż autora i wkraczając zarazem w obszar historii myśli pedagogiki i pedagogii trzeba przyjąć jakąś koncepcję uprawiania historii. W stosowanej przeze mnie metodologii bliskie jest mi bardzo gadamerowskie ujęcie doświadczenia hermeneutycznego oraz figury „stapiania horyzontów”. Zarazem też teksty historyczne traktuję, jako przesłania sensów. Zarówno subiektywnych, ściśle związanych z autorem, jak i obiektywnych, w rozumieniu bliskich kontekstów ich społeczno-kulturowego zrelatywizowania, jak i pewnych kontekstów znaczących a-czasowym doświadczeniem obiektywnych fenomenów ludzkiej rzeczywistości. Do takich niewątpliwie należą właśnie procesy: wychowania, kształcenia, czy też szeroko rozumianej edukacji, humanizacji, socjalizacji, inkulturacji, itp. Źródłem tej metodologii jest też nawiązanie do diltheyowskiego rozumienia ludzkiego bycia, jako bycia uczestniczącego, w które wplątane jest we wzajemnej dialektyce (kole hermeneutycznym/spirali) zarówno to, co subiektywne, jaki i to, co obiektywne. Rozumienie, jako podstawowa metoda ludzkiego sposobu poznawania świata, staje się zarazem „metodą” bycia. Istnienie rozumiejące zakłada dynamikę istoty rozumiejącej. Ta dynamika człowieka, jako istoty rozumiejącej rzeczywistość, a też kierującej owo rozumienie ku samemu sobie odnajduje swój kulturowy wyraz,

¹ Tekst ten został wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej w Łodzi w 2008 i oddany do druku do wydawnictwa pokonferencyjnego.

² Zadanie to przekracza jednak możliwości tegoż wystąpienia.

a jak okaże się u Langevelda zarazem jego istotowy wyraz w doświadczeniu antropologicznym, które opisywane jest jako *fenomen wychowania*. Wychowanie, wodzone determinizmem przyrody, przypadkiem i ludzką wolą (pragnieniem) *ku czemuś zmierza*, bo i życie *ku czemuś się toczy*.

Zadaniem wychowawców jest to „coś” – perspektywicznie, jako cel, rozpoznać. Wypowiadając słowo „coś” już jednak uwzględniam jakieś „jest”, nawet, jeśli tego „jest” jeszcze „nie ma”. „Nie ma”, „nie jest” – też wymusza na człowieku odpowiedź na pytanie: „czego” nie ma?, „co” nie jest? Z tego też powodu wszelkie rozumienie ludzkiego bycia, jako takiego rodzaju zrelatywizowanie bytu, że tarci on wszelką stabilność, wydaje się iluzorycznym. Pedagogom zaś wypada je o tyle, jako postawę radykalną odrzucić, że unicestwienia ona fenomen, którym się zajmujemy, mianowicie: możliwość wychowywania człowieka, jako zdarzenia procesualnego, poddającego się co prawda temporalnej dynamice ludzkiej refleksji oraz działania, ale który jednak dokonuje się w oparciu o jakieś osobowe „centrum dowodzenia”, instynktownie zmierzające do wypracowania własnego „Ja”. Żaden „postmodernizm”, ani żadna „ponowoczesność” nie niszą tej prawidłowości, a tylko każą człowiekowi, a zwłaszcza pedagogom i wszystkim osobom i zawodom spediagogizowanym jeszcze bardziej wnikliwie studiować antropologiczny fenomen wychowania, i szukać jeszcze głębiej jego podstaw, raczej je w pierwszej kolejności odstawiając według pewnych prawidłowości życia, aniżeli je życzeniowo konstruując.

Dlatego też zwracam się ku poglądom M.J. Langevelda, jako tego psychopedagoga, którego propozycja może wiele wnieść do pedagogicznego myślenia i działania XXI wieku oraz nasycić je sensami, które zaowocują – dla nas, współczesnych – pewną możliwością uchwyceniu tego, co niezmiennie lub inaczej: co warte zatrzymania również dla następnych pokoleń, przy jednoczesnym uwzględnianiu konieczności aktualizacji obecnego „bycia w świecie” człowieka, zgodnie z temporalnymi zmianami życia społecznego.

W kolejnych częściach tekstu zostaną omówione:

1. Postać M. J. Langevelda oraz sytuacja historyczna, w której pracował koncepcyjnie i działał.
 2. Propozycja teoretycznej (systematycznej/ogólnej) wiedzy pedagogicznej.
 3. Sytuacja wychowawcza, jako wyjściowy przedmiot badań pedagogiki systematycznej, miejsce zespolenia myśli-teorii i działania-praktyki.
 4. Pedagogika historyczna, jako składowa pedagogiki systematycznej.
- Przy okazji zostanie też zarysowana metoda, jaką posługiwał się w swych analizach Langeveld, mianowicie – służąca pedagogii i pedagogice – metoda fenomenologicznej deskrypcji.

Ad.1. Postać M. J. Langevelda oraz sytuacja historyczna, w której pracował koncepcyjnie i działał. Kim był Martinus Johann Langeveld?

Holender, który urodził się 30 października 1905 roku w Haarlem, zmarł 15 grudnia 1989 roku w Bussum. Jeden z bardziej znaczących i samodzielnych pedagogów drugiej połowy XX wieku. W 1925 roku rozpoczął studia z zakresu psychologii, pedagogiki, filozofii historii i filozofii Holandii. Uczeń takich postaci jak (mniej w Polsce znanych, czy wręcz nieznanymi) J.H. von der Hake, Philip Kohnstamm, Ph. A. Pos

w Amsterdamie, czy już o wiele bardziej znanych jak: Theodor Litt w Lipsku oraz William Stern i Ernst Cassirer w Hamburgu. Zaiste, pięknie to były dla adeptów nauki czasy, gdy swoje myślenie mogli krystalizować w odmiennych środowiskach i w zetknięciu z odważnymi intelektualnie indywidualnościami.

M.J. Langeveld pracował również, od 1931 roku, jako pedagog szkolny i doradca pedagogiczny oraz nauczyciel historii i filozofii w jednym z niderlandzkich gimnazjów. To połączenie doświadczeń pracy wychowawczo-dydaktycznej ze studiami naukowymi stanowiło niewątpliwie ważny przyczynek do rozwoju jego koncepcji antropologii dziecka oraz rozumienia relacji pomiędzy praktyką i wiedzą teoretyczną, która stanowi podstawę proponowanej przez niego pedagogiki systematycznej (ogólnej). W ramach podstawowych zainteresowań badawczych oraz dydaktycznych tegoż psychologa i pedagoga pozostawały: pedagogika, dydaktyka ogólna oraz psychologia rozwojowa. Jego kariera naukowa przebiegała następująco: w roku 1934 promował się u Ph. Kohnstamma z dydaktyki języka. Od 1935 pracował jako Dozent, wykładając psychologię rozwojową, a od 1937 jako Privatdozent zajmując się głównie pedagogiką młodzieży na Uniwersytecie w Amsterdamie. Jak podaje Manfred Hohmann³, szczególnie i nie do przecięcia wpływ na poglądy Langevelda miała właśnie szkoła amsterdamska, w której od kilku dziesiątków lat prowadzono badania empiryczne nad ukwalifikowaniem człowieka do bycia wychowywanym (*Erziehbarkeit*) z perspektywy cech jego inteligencji (*Intelligentzleistungen*). W tym też klimacie naukowym zrodziły się dwie główne myśli i zarazem dwa ogólnoantropologiczne założenia rozumienia procesu wychowania przez Langevelda. Pierwsze to takie, że **rozwój ludzkości – jako całości – jest warunkowany przebiegiem procesu wychowania**, drugie, że **wychowanie ma polegać na, niepozbawionym jednakże wymagań, wspomaganium samodzielności i odpowiedzialności dorastającego człowieka, i że jego celem jest dojrzałość wychowanka**⁴.

W roku 1939 M.J. Langeveld został profesorem nadzwyczajnym z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej i psychologii rozwojowej na Uniwersytecie w Utrechcie i przez dwa lata (1939-1941) kierował niderlandzkim Urzędem ds. Wychowania i Statystyki Kultury, pozostając jednocześnie profesorem nadzwyczajnym nauk o wychowaniu na Uniwersytecie w Amsterdamie.

W roku 1946 został zatwierdzony przez Uniwersytet w Utrechcie, jako profesor pedagogiki. Równocześnie pełnił też obowiązki Prezydenta Rady Nadzorczej Niderlandzkiego Studium Pedagogicznego i Niderlandzkiego Stowarzyszenia Akademickich Nauczycieli Nauk o Wychowaniu. To właśnie na Uniwersytecie w Utrechcie powstała dzięki jego samodzielnej koncepcji pedagogicznej Szkoła Fenomenologiczna.

Mój kontakt z pismami pedagogicznymi M.J. Langevelda miał miejsce za pośrednictwem tekstów niemieckich, oryginalnych i tłumaczonych⁵. Ale, jak podaje wspomniany Manfred Hohmann, również w środowisku niemieckim był/jest on znany głównie z takich opracowań. Jest ich stosunkowo niewiele, bo ok.

³ W niniejszym tekście korzystam w dużej mierze z opracowania M.Hohmanna *Die Pädagogik M.J.Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*, Bochum 1971.

⁴ Tamże s. 7.

⁵ Jedyne polskie tłumaczenie to bodaj Czesława Kupisiewicza z roku 1961, fragmentu pt. *Naukowy charakter pedagogiki z, jak można się domyślać (bo nie został on oznaczony), Wprowadzenia do pedagogiki*, opublikowanego w „Kwartalniku Pedagogicznym”, nr 3.

10% wszystkich publikacji (s. 8), niemniej można przyjąć, że stanowią one miarodajne i syntetyczne źródło informacji na temat jego koncepcji pedagogiki opartej na doświadczalnych naukach o wychowaniu, głównie psychologii rozwojowej oraz fenomenologii i antropologii⁶.

Jak to się złożyło, że akuratnie M. J. Langeveld stał się tym pedagogiem zachodnim, który odegrał tak ważną rolę w powojennej myśli pedagogicznej Niemiec, wyraźnie określając również sposób kształcenia nauczycieli/wychowawców oraz ich praktykę edukacyjną?

Można przypuszczać, że jak zwykle, sporą rolę w tego rodzaju sytuacjach odegrały kontakty osobiste. W roku 1945 M.J. Langeveld opublikował pierwsze wydanie „Beknopte theoretische Paedagogiek”, które, sześć lat później, za namową Theodora Litta z Uniwersytetu w Lipsku, a zarazem jego studenckiego nauczyciela, przetłumaczone zostało na język niemiecki pt. „Einführung in die Pädagogik”. Sytuacja pedagogiki niemieckiej była wówczas krytyczna. Druga wojna światowa i ludzkie tragedie, jakie przyniosła, świadczyły również o załamaniu się dotychczasowych koncepcji pedagogicznych i praktyki. Niemcy potrzebowały odrodzenia w obszarze antropologii, zwłaszcza antropologii pedagogicznej, umożliwiającej tworzenie humanistycznego systemu kształcenia pokoleń po holokauście. Odrodzenie jednakże nie musi – i tak się stało w przypadku pedagogiki niemieckiej – oznaczać absolutnego zerwania ze wszelką tradycją filozoficzną kraju, w którym nadchodzi⁷.

W tym przypadku, właśnie nawiązanie do kulturowych, aksjologicznie pozytywnych źródeł pozwoliło zredefiniować tożsamość niemieckiej pedagogiki oraz ustanowić twórczy horyzont/kontekst rozumienia obecnej rzeczywistości, dokonać analizy wynaturzeń oraz podjąć wysiłek wypracowania takiej antropologii pedagogicznej, która, respektując indywidualny charakter rozwoju, dziecka nie pomijałaby sfery normatywnej w obszarze wychowania.

Martinus J. Langeveld, w dużej mierze pozostając pod wpływem niemieckiej filozofii lat 20-tych i 30-tych, zdawał się przemysleć problematykę procesu wychowania z tej właśnie perspektywy wiedzy o człowieku/dziecku, jaką dawała przede wszystkim psychologia rozwojowa oraz antropologia filozoficzna i fenomenologia, dostarczająca metody opisu i analizy konkretnych, ludzkich doświadczeń. On sam, po wojnie, był już uznanym w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych pedagogiem, zajmującym się problematyką wzajemnych relacji pomiędzy różnorodnymi naukami o wychowaniu, od którego oczekiwano inspirujących propozycji pedagogicznych. Dla pedagogiki niemieckiej był to też ktoś dość bliski, bo: znający język niemiecki, studiujący w Niemczech i znający literaturę niemiecką z zakresu nauk o duchu (*Geisteswissenschaften*) oraz fenomenologii.

⁶ Warto w tym miejscu odnotować, że w przypadku tak ograniczonego dostępu do tekstów M.J. Langevelda trudno jest mówić o pełnym kształcie jego poglądów. Zgodnie z tym, co podaje M. Hohmann, nie przetłumaczono na język niemiecki jego pism z lat 30-tych i 40-tych, w których Langeveld zajmuje się problematyką relacji pomiędzy psychologią, zmierzając do ustalenia specyfiki psychologii pedagogicznej, a też socjo-pedagogiczną analizą sytuacji młodzieży w Niemczech. Zaległości te stara się nadrobić M. Hohmann w podanej książce.

⁷ Szerzej na ten temat M. Hohmann, *Pädagogik...*, s. 3, 4

Ad. 2. Propozycja systematycznej (teoretycznej/ogólnej) wiedzy pedagogicznej⁸

Omawiając ledwie fragment⁹ poglądów Langevelda warto zwrócić uwagę, na samą konstrukcję książki, na której się opieram. Otóż, Langeveld prowadząc wykład dotyczący wprowadzenia do pedagogiki konstruuje go „klamrowo”. Zaczyna od wstępnego omówienia istoty zadań oraz potrzeby zaistnienia pedagogiki teoretycznej, ale zaraz potem nie prowadzi wywodu metateoretycznego, lecz „schodzi” na poziom fenomenu wychowania. I tu podejmuje się jego deskrypcji w przeróżnych odsłonach, czy też, jak to nieraz się określa: *modi*. W tychże odsłonach prezentuje się, by choć wrywkowo tu wymienić, taka oto problematyka: swoistości obcowania dorosłego i dziecka (ogólnoludzkiego i pedagogicznego); postaci wychowawcy, jako „środka” procesu wychowania; nacisku pedagogicznego i naturalności/spontaniczności rozwoju wychowanka; autorytetu i odpowiedzialności; granic wychowywania oraz ukwalifikowania człowieka do bycia wychowywanym (*homo educandum*¹⁰); dalej problematyką zawisłości człowieka pomiędzy sytuacją zależności a samodzielnością; czy znajomości procesów wychowania z perspektywy psychologii, antropologii, pedagogiki, a też odrębności kategorii dzieciństwa. Dopiero ostatni rozdział jest zatytułowany: *Naukowy charakter pedagogiki*¹¹, w którym Langeveld dokonuje syntezy wcześniejszych studiów, wskazując na sytuację wychowawczą, jako podstawowy przedmiot pedagogiki oraz, w oparciu o poprzednie wywody, definiuje współzależność pedagogiki i innych nauk. Całość zmierza do konkluzji o naukowej samodzielności pedagogicznej interpretacji sytuacji wychowawczej, jakkolwiek dokonywanej w oparciu o wiedzę pochodzącą z innych nauk.

Zadajmy więc teraz, za Langeveldem, podstawowe dla systematycznej wiedzy pedagogicznej pytanie: *czym jest pedagogika jako nauka stosowana?*

„Pedagogika jest tą nauką, która swój przedmiot pragnie poznać nie tyle ze względów intelektualnych: by wiedzieć, jak „rzeczy się mają” i by poznawać je li tylko ze względu na samą ideę prawdy, ale by wiedzieć, co czynić w życiu, w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Z tego powodu nazywa się właśnie pedagogikę nauką praktyczną. Można oczywiście, z powodzeniem, odróżnić pedagogikę teoretyczną od praktycznej, jednak pod warunkiem, że cały czas uwzględnia się różnicę pomiędzy refleksyjnym opracowywaniem i porządkowaniem pedagogicznych problemów i danych, a myśleniem skoncentrowanym na działaniu i na nie ukierunkowanym.”¹²

M.J. Langeveld wyodrębnia dość wyraźnie pedagogikę, jako wiedzę o wychowaniu i samo wychowanie, jako czyn, czyli: pedagogię. Byłoby też, jego zdaniem, przy całej perspektywie „stosowalności” pedagogi-

⁸ Część ta jest oparta na autorskim tłumaczeniu fragmentów książki M.J. Langevelda *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart 1965, s. 11-12.

⁹ Poglądami pedagogicznymi M.J. Langevelda zajmowałam się w takich publikacjach jak: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 1993, czy *Szkola, jako antropologiczne zadanie człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, red. K. Polak, Kraków 2004.

¹⁰ To z tym pojęciem tak mocno polemizował H.v. Schoenebeck w swej koncepcji antypedagogiki i wychowania, jako relacji przyjaźni pomiędzy dorosłym i dzieckiem.

¹¹ To jego fragmenty zostały opublikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym” z 1962, nr 3 w tłumaczeniu Czesława Kupisiewicza. W swoim tekście korzystam z oryginału, nie pomijając oczywiście pierwotnego tłumaczenia.

¹² M. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart 1965, s. 11.

ki, zbyt dużym uproszczeniem przedstawienie wychowania, jako działania wyłącznie praktycznego; choćby z tego tylko względu, że pojęcie wychowania znaczy o wiele więcej, aniżeli samo działanie rozumiane, jako działanie wychowujące ze strony wychowawcy oraz działanie samego dziecka, za pośrednictwem, których ma zostać ono wychowane. Jakkolwiek, więc systematyczna wiedza o wychowaniu (tworząca w konsekwencji pedagogikę systematyczną) ze swej istoty polega na rozważaniach teoretycznych, to droga pedagogicznego poznania wiedzy w swym zrębach od praktyki ku systemowi, który rozpoznaje ujawniające się problemy teoretyczne i filozoficzne. Ale – z kolei w ostatecznym też rozrachunku stosowności wiedzy – liczy się tak naprawdę ta pedagogika, która rozważania swe lokuje w samym „epicentrum” sytuacji wychowawczej. Swistością bowiem pedagogiki jest to, że konstytutywnym dopełnieniem wiedzy jest proces urzeczywistnienia rozwijanych przez nią idei. Można powiedzieć, że realizuje ona samą siebie w czynie, w nim się dopełnia i w nim potwierdza (lub nie) swój sens. W takim to też znaczeniu, pozostaje ona – jako całość wiedzy i działania – *nauką praktyczną* lub może precyzyjniej: *nauką stosowaną*¹³.

Ad.3. Sytuacja wychowawcza, jako punkt wyjścia pedagogiki systematycznej oraz miejsce zespolenia myśli (teorii) i działania (praktyki)

Stawiając dalej pytanie o to, co znaczy w ogóle „wychowywać człowieka” Langeveld zwraca się ku analizie wychowania, czy raczej sytuacji wychowawczej, jako fenomenu dla człowieka pierwotnego, bo dostępnego mu w jego własnym doświadczeniu życia. Analiza tego fenomenu uczyniona też w odpowiedni metodologicznie sposób stanowi punkt wyjścia dla pedagogiki systematycznej, tak jak rozumie ją Langeveld. Chodzi tu oczywiście o doświadczenie wychowania, czy też dosłownie doświadczenie „tego, czym jest wychowanie”¹⁴.

Dla Langevelda pozostaje sprawą dość oczywistą, że pedagogika zajmuje się wychowaniem, podobnie jak filologia językiem, a nauki historyczne historią. Jak pisze, wyobrażenie przedmiotu pedagogiki rodzi się na bazie takiego samego rodzaju przeżycia, jakie staje się udziałem człowieka w jego obcowaniu z ziemią, lasem, łąką, językiem czy historią.¹⁵ Można dodać, że wyobrażenia o nich odznaczają się taką oczywistością, jaka jest *naturalną* konsekwencją *naturalnego bycia-życia człowieka* w świecie natury i kultury. Te naturalne przedstawienia wskazują obszar, w którym można szukać interesującego nas tu fenomenu wychowania człowieka. Przeprowadzona przez Langevelda jego analiza pokazuje jednocześnie metodę dochodzenia do prawdy o nim.

¹³ W tym kierunku zmierza też myślenie O.F. Bollnowa oraz jego koncepcja pedagogiki antropologicznej, wykorzystującej fenomenologiczną metodę dochodzenia do poznania fenomenu wychowania (można dodać i kształcenia, czy edukacji) oraz na bazie jej wyników formułowania antropologicznych podstaw procesu wychowawczego. Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

¹⁴ Tamże, s. 26 Na ten fragment powoływałam się też we wprowadzeniu do książki *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań pedagogicznych*, Kraków 1993.

¹⁵ Można by tu dodać, nawiązując właśnie do niemieckiej szkoły fenomenologicznej, że na bazie świata przeżywanego (*Lebenswelt*).

„Ów fenomen (wychowania – przyp. K.A.) pragniemy tymczasowo analizować, *jako taki*. Nie chcemy jego interpretacji wyprowadzać ze źródeł znajdujących się poza nim, nawet gdybyśmy uznali za możliwe, że jego ponadczasowy sens może zostać dopiero wtedy zrozumiany, gdy ów fenomen włączymy w szeroki kontekst interpretacji filozoficznej, bądź światopoglądowej. My zaczniemy jednakże fenomenologicznie. Tymczasowo uściślimy owo wyrażenie poprzez to, że powiemy, iż będziemy rozpatrywać ów fenomen w każdej dostępnej nam zjawiskowo postaci. Dopiero w ostatnim rozdziale zaproponujemy szerszą, ale nadal bardzo prostą jego interpretację filozoficzną. Fenomenologiczna metoda pracy wymaga, bowiem, że nawet tam, gdzie posiada się inną, głębszą świadomość - pragnie się, razem ze współbadaczem w danej dziedzinie, z nim o tym dyskutować i tam z nim spotykać, i nigdzie indziej poza tym.

Bierzemy, więc, jako punkt wyjścia nie *jakieś ogólne pojęcie, albo aksjomat, lecz sam fenomen*, tak jak jest on zastany/obecny w każdym doświadczeniu, a w którym wszyscy możemy brać udział, jeśli tylko jesteśmy gotowi i po temu zdolni, by wyrazić zgodę na takie doświadczenie, i w tej fazie badań nie podporządkowywać go poglądom, które w chwili obecnej mamy do dyspozycji.”¹⁶

Sytuacja, od której Langeveld rozpoczyna, to sytuacja naiwnego obcowania dorosłych i dzieci (*Umgang*¹⁷). Obcowania, które ma na celu określony wpływ, mianowicie być dziecku pomocnym w stawaniu się dojrzałym. Sytuacja ta, na pierwszy „rzut oka”, nie różni się od wielu innych międzyludzkich sytuacji. Czy jest więc coś, co ją wyróżnia jako „pedagogiczną”?

„Pytanie to rozszerza znacząco obszar (problematykę) i prowadzi do ustalenia tego, co do wychowania nie należy (jakkolwiek wychowanie podpada pod pewne, ogólne właściwości każdej relacji, /każdego międzyludzkiego/ obcowania), my jednak musimy ją nieco bliżej dookreślić, zanim odważymy się obszar tak ogólny, jak każda ‘relacja’, w ogóle poddać rozważaniom.”¹⁸

I dalej zawęża to wstępne rozumienie wychowania poprzez wyodrębnienie z całości obcowania dwóch, dość łatwo spostrzeganych i charakteryzujących je znaków:

1. „w obcowaniu tym wywiera się wpływ,
2. w obcowaniu tym występuje zamiar, by ów wpływ wychodził od dorosłych (oraz wszystkiego

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ *Umgang* nie może być wprost tłumaczony, jako relacja, ponieważ byłoby to, w moim przekonaniu, zbyt dużym ograniczeniem znaczeniowym. *Umgang*, rozumiany, jako obcowanie, to coś więcej aniżeli relacja, to wzajemne bycie i współbycie, w którym relacja staje się ledwie fragmentem, czy raczej jego narzędziem, pewnym aspektem ujawniającym aktywność człowieka w odniesieniu do drugiego. Obcowanie rozpoczynamy od jeszcze przedrelacyjnej obecności. W wychowaniu kluczowe i konstytutywne znaczenie ma właśnie owo przedrelacyjne bycie, które np. M. Buber nazywa „pra-dystansem”, a które można też nazwać atmosferą milieu. Jest tym, co tworzą sami swą obecnością ludzie. Możemy tu szukać i owego Diltheyowskiego uczuciowego ‘wychylenia ku’... Oczywiście relacja stanowi dla obcowania coś bardzo konstytutywnego, co jest jego wyrazem, ale też, co - zgodnie z zasadą hermeneutycznej spirali - jest budujące dla obcowania, co je potwierdza lub je uniemożliwia. Obcowanie zawiera, bowiem w sobie pewną barwę pozytywności, dobra, któremu ma służyć. Dzięki obcowaniu ludzie uzyskują możliwość odkrywania siebie i siebie nawzajem, poznają tajemnicę swego stworzenia, tego, kim są i kim być mogą i *dla kogo* być. Obcowanie polega na oswajaniu obcości, lecz nie jej zawłaszczaniu. Inny, dzięki niej jest raczej promowany ku rozszerzaniu swych możliwości uobecniania jakiegoś dobra i oswajaniu swego ‘zła’.

¹⁸ Tamże, s. 27 W fenomenologii opis fenomenu w pierwszej kolejności dokonuje się poprzez poznanie negatywne. Trzeba ustalić, czym fenomen, o którym chcemy rozmawiać, nie jest.

tego, co oni powołują do życia: szkoły, książki, rozkład zajęć dnia, i tak dalej) i skierowany był ku niedorośłym”¹⁹.

W swych rozważaniach Langeveld nie wziął pod uwagę całości przedmiotu pedagogiki, obejmującego zakresem pojęcia ‘wychowywanie’ także dorosłych, w stosunku do których został podjęty jakiś rodzaj wpływu²⁰. To, co pozwala mu oddzielić sytuację wychowywania dziecka od sytuacji wychowawczej, która dotyczy dorosłych, to *modi* odpowiedzialności. Dorosły jest i sam pozostaje odpowiedzialny także za ‘wychowanie’, którego doświadcza. Dziecko tą postacią odpowiedzialności nie dotyczy, bowiem ono nie jest odpowiedzialne za wychowanie, którego doświadcza ze strony dorosłych. Istotą tej różnicy jest przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za to, *kim się jest i co się czyni*, z osoby wychowawcy na osobę ‘wychowanka’.

„Z samej tylko okoliczności, że proces wychowania został zakończony, nie wynika, że także jego cel został w pełni osiągnięty. Po ukończeniu określonego wieku życie stawia się przed młodym człowiekiem społeczne wymagania i określa granice korzystania z dotychczasowych przywilejów wychowania, czy raczej ‘bycia wychowywanym’. To, czego nie osiągnęło wychowanie, chroniąc młodego człowieka zawsze, nawet częściowo przed pełną odpowiedzialnością, musi on teraz brać na siebie w pełnym wymiarze odpowiedzialności, albo za jej brak, płacić.”²¹

Jest jeszcze coś, co Langeveld nazywa: *Milieu*, *uwarunkowania*, *uczuciowy klimat* (i tym podobne), co wychowawca uchwytuje, jako pewną całość (Komplex) nazywaną właśnie sytuacją wychowawczą. Wychowawca splatając ów kompleks uwarunkowań z ponoszoną przez siebie odpowiedzialnością wspomaga je, niweluje, bądź zwalcza. Antropologiczny kontekst wspomnianego *Milieu* jest dla Langevelda zasadniczym. Pojęcie „antropologii” nie jest bowiem użyte przez niego w znaczeniu antropologii biologicznej po to, by wyodrębnić specyfikę gatunku *homo sapiens*. W przypadku koncepcji Langevelda chodzi o przedstawienie człowieka, jako tej wyjątkowej istoty, która *sama siebie* interpretuje. Rozwój człowieka, jako osoby nie jest dla niego procesem mechanicznym, wywoływanym li tylko przez procesy autokreacji, lecz jest procesem dwoistym.

„Człowiek i jego świat tworzą się wzajemnie w procesie dialogicznym, którego konsekwencją nie jest to, że dziecko „ma środowisko” (czy jest w środowisku – przyp. K.A.) – tak jak, cygareto może być schowane w lepszym lub gorszym etui, lecz że dziecko i środowisko, podobnie jak człowiek (dorosły – przyp. K.A.) i środowisko są jednym (*eins sind*), ale też równocześnie mogą stać wobec siebie naprzeciw.”²²

W tej perspektywie jednak, już nie tylko „dziecko” stanowi dla Langevelda odrębną kategorię antropologiczną, ale staje się też nią „dzieciństwo”²³. Dziecko to odrębna duchowo-cieleśna całość, która sama chce stać się kimś. Staje się ono tym Kimś w znaczący sposób właśnie *w i poprzez* wszystko to, co niesie ze sobą

¹⁹ Tamże.

²⁰ Langeveld nie wchodzi też w zakres pedagogiki specjalnej.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 24.

²³ Takie ujęcie antropologiczne nasuwa mi na myśl pisma J. Korczaka. Byłoby niezwykle ciekawym porównanie antropologicznych podstaw wychowania obu tych pedagogów. Z tym, że w przypadku Korczaka mamy do czynienia z pedagogiką autentycznie stosowaną.

sytuacja wychowawcza, wraz z całym osobowo-przedmiotowym *Milieu*. To odczytywanie osobowej genezy człowieka poprzez sytuację pedagogiczną, w której dziecko żyje i którą przeżywa oraz rozumienie historii życia i życiowego wysiłku dziecka stają się — właśnie z tego powodu — podstawową kategorią pedagogicznej analizy oraz podstawą gromadzenia faktów służących budowaniu systematycznej wiedzy pedagogicznej.²⁴

Systematyczna wiedza pedagogiczna wspiera się, w sposób dla siebie konstytutywny na wiedzy antropologicznej, ale dla Langevelda istnieje też zależność odwrotna. Pisze tak: „antropologia i pedagogika tworzą w tym sensie jedność, że pedagogika uprzedza antropologię i zarazem ją zakłada. Brane są przy tym pod uwagę takie współzależności, w których obie (pedagogika i antropologia — przyp. K.A.) wzajemnie siebie ograniczają i uzupełniają; jednakże logiczne źródło ich pochodzenia jest do uchwycenia w doświadczeniu pedagoga, poprzez to, że człowiek potrzebuje wychowania, by stać się człowiekiem”.²⁵

Odpowiedzialność wychowawcy, traktującego również siebie, jako narzędzie współtworzące wychowawcze *Milieu* jest dla Langevelda podstawą sensowności procesu wychowania i jego gwarantem. Ostateczna, bowiem decyzja zapada wobec i w odniesieniu do konkretnego wychowanka i jego życiowej sytuacji. Na tym też polega istota rozumienia pedagogiki, jako nauki stosowanej opartej w swych podstawach na pedagogice systematycznej, czyli teoretycznej. Wiedza, jaką dysponuje wychowawca, może i powinna być wiedzą interdyscyplinarną, tak jak interdyscyplinarna jest antropologia. W tym przypadku antropologia pedagogiczna. Jednak celem pedagogicznego poznania jest czyn, który zawsze zwróci człowieka ku odpowiedzialności za drugiego, a nie sama wiedza.

Jak pisze dalej: „Może on (pedagog — przyp. K.A.) w znacznym zakresie swoją wiedzę wyprowadzać z filozofii i teologii i do nich w tym celu się odwoływać; jednakże tego rodzaju poznanie nie może determinować jego myślenia i działania, lecz musi zostać zreflektowane w kontekście jego odpowiedzialności za sytuację wychowawczą oraz zostać sprawdzone w empirycznej rzeczywistości sytuacji wychowawczej. Tu uwiadcza się ów zwrotny aspekt relacji pomiędzy pedagogiką i antropologią. Jeśli więc, sytuacja wychowawcza prowadzi pedagogikę w sposób konieczny ku antropologii i w ten sposób, jako teoria i praktyka tej sytuacji, pedagogika ma zawsze charakter antropologiczny, to zarazem też pedagogika zawsze zakłada antropologię. W rzeczy samej musi to być jednak taka antropologia, która chcąc pedagogice coś (ważnego — przyp. K.A.) przekazać, musi swoją wiedzę czerpać z tego podstawowego znaczenia, jakie wychowanie odgrywa w procesie stawania się człowiekiem”²⁶.

Ad. 4. Pedagogika historyczna, jako składowa pedagogiki systematycznej

Na zakończenie niniejszych rozważań, wyznaczonych perspektywą historii znaczących w XX wieku koncepcji pedagogicznych, chcę również zwrócić Państwa uwagę na interesujące odniesienie M.J. Langevelda do historii, jako tego składnika wiedzy o wychowaniu człowieka, w łączności z którym można dopiero prowadzić systematyczne rozważania nad rzeczywistością pedagogiczną.

²⁴ Tamże, s. 25.

²⁵ M. Hohmann, *Die Pädagogik...* dz. cyt., s. 86.

²⁶ Tamże.

Związek pedagogiki z historią jest dla Langevelda oczywisty, a jest on według niego podobny do tego, jaki zachodzi również w innych naukach.

„Każda z nich (nauk – przyp. K.A.) uzyskuje własną samoświadomość dzięki poprzednikom. Zajmowanie się „pedagogiką historyczną” (*die historische Pädagogik*) jest dla pedagoga obowiązkiem podstawowym, z tego względu, że może uchronić go przed przekonaniem, iż jego własne problemy, związane z określonym czasem i miejscem, są zarazem w sposób oczywisty, problemami całej pedagogiki, wyznaczającymi całą problematykę pedagogiczną. Z tego samego powodu każdy inny badacz humanistyczny (*Geisteswissenschaftler*), a może to być językoznawca czy literaturoznawca, psycholog czy socjolog, prawnik czy historyk, musi poznawać historię swej profesji. Jeśli jednak historia znaczyć będzie dla niego ledwie uporządkowany w czasie ciąg pedagogicznych nieudolności i błędów, to z pewnością pozostanie więźniem własnych problemów i horyzontów. Tam jednak, gdzie dostrzeże trudności swych poprzedników i współczesnych, jako pewne pozytywne starania, przełamie własne ograniczenia. Wtedy też, dzięki tego rodzaju postawie, uzyska zdolność do poznawania wszelkich, ujawniających się współcześnie w jego zawodzie, tendencji. Z tego to powodu pedagog jest zobowiązany podejmować ze swymi współczesnymi kolegami ‘po fachu’ nieustanną wymianę myśli.²⁷

Langevelda metodologia uprawiania historii pozostaje bliska jej ujęciu hermeneutycznemu. Historia wychowania, to historia ludzi współtworzących swoje czasy oraz obarczonych współodpowiedzialnością za ich kształt. Ale nie zamkniętych w swoim czasie, lecz przechodzących do nas, poprzez nas.

Jak pisze: „(...) historia sama z siebie milczy, może być jednak ożywiona nami i urzeczywistniana naszym życiem. Wtedy pozostaje żywotna. Musimy ją sobie samym uprzytamniać, by dzięki temu poznawać własne położenie, to znaczy, by wiedzieć, w jaki sposób – dostrzegając niezwykłą złożoność samego procesu wychowania – odnosić swoje działania, zmierzające do ochrony lub przewyższania wszelakich kulturowych i społecznych relacji, do Stającego się (człowieka, *das Gewordene*), co w nim dalej przebudowywać, wznowiać lub wygaszać”²⁸.

Rozumienie własnego życia przebiega według rozumienia historii i bez intelektualnego w niej uczestniczenia człowiek pozostaje istotą tylko ‘przetaczającą’ czas swej codzienności. Zasada ta dotyczy również człowieka dorastającego.

„Życie, także życie dziecka, zachowuje swoje znaczenie na podstawie i na tle jakiejś historii, na bazie analizy tego, co dzisiaj – jako czegoś stojącego się ku czemuś przyszedłemu, co ma z tego powstać (...) Jeśli więc, jako pedagodzy, chcemy wiedzieć, w którym miejscu dziejów jesteśmy, i czy czynimy jakieś postępy, czy też stoimy w martwym punkcie swej profesji, to musimy zrobić przegląd całej pedagogiki, jako systemu. W jakiz inny sposób moglibyśmy ustalić gdzie przyporządkować Froebła, Pestalozziego, czy Locka? Jak moglibyśmy odkryć ich błędy i niedoskonałości, ważne przyczynki albo jednostronność poglądów?

Dlatego wiedza z zakresu pedagogiki historycznej uprzedza możliwość zajmowania się pedagogiką systematyczną, jakkolwiek jest oczywiste, że to pedagogika systematyczna inspiruje do nowego stawiania

²⁷ M.J. Langeveld, *Einführung...*, s. 12.

²⁸ Tamże, s. 13.

problemów, i też z tego powodu jest godna polecenia pedagogice historycznej. Można powiedzieć, że obie pozostają w stosunku do siebie w relacji wzajemnych oddziaływań, z tym, że pedagogika systematyczna jest logiczną podstawą, od której w procesie myślenia trzeba wyjść, by w ogóle móc historię analizować.²⁹

Historyczna hermeneutyka sytuacji wychowawczej wnosi do rozumienia procesu wychowania (sytuacji wychowawczej) dwie perspektywy, czy też dwa horyzonty interpretacyjne. Jednym jest perspektywa dziejów ludzkości, druga to perspektywa indywidualnych biografii. Warunkują się one nawzajem, bo dzieje tworzą zarówno wielkie indywidualności, jak i indywidualne 'przeciętności'. Człowiek odczytuje siebie w horyzoncie kulturowego czasu i miejsca. Jednocześnie też, odczytanie to warunkuje jego postawę (bycie) wobec teraźniejszości i przyszłości. Indywidualne uczestnictwo człowieka w dziejach współtworzy owe dzieje. Współtworzenie to jest jednak obciążone podstawową kategorią antropologiczną, służącą rozpoznawaniu człowieka, jako Człowieka: odpowiedzialnością. A ta z kolei jest przecież podstawowym celem procesu wychowania.

Kilka uwag podsumowujących

Langevelda projekt pedagogiki, jako nowej propozycji nauki o wychowaniu, jak zauważa M. Hohmann, jest dość mocno osadzony w tradycyjnym jej rozumieniu, upatrującym w niej „naukę o duchu” (*Geisteswissenschaften*). Jednakże Langeveldowi udało się przezwyciężyć tę koncepcję właśnie poprzez nawiązanie do fenomenologii. Decydujące bowiem znaczenie ma w jego projekcie pedagogiki, jako systematycznej nauki (a może wiedzy) o sytuacji wychowawczej, próba opisowego uchwycenia wzajemnego związku „życia” (*Lebenszusammenhang*), jaki zachodzi pomiędzy rzeczywistością wychowawczą i nauką o wychowaniu (warunkowaną historycznie). Rolę zwornika powinna tu odgrywać antropologia, z tego względu, że pedagogika nawet uprawiana jako nauka doświadczalna, zawiera refleksję antropologiczną łączącą w sobie wymiary: teoretyczny i praktyczny. I to aspekt „doświadczalności” sytuacji wychowawczej przydaje wszelkim badaniom nad wychowaniem szczególną rangę.³⁰ Uzasadnienie takiego stanowiska jest następujące: wszelkie „nauki o” mają ledwie charakter informacyjny, a ich wyniki, tak istotne dla wiedzy pedagogicznej, pozostając tylko w sferze wiedzy, nie są jeszcze wiedzą pedagogiczną w pełnym tego słowa znaczeniu. Można powiedzieć, że pełnią rolę pomocniczą, służebną. To znaczy, że posiadając wiedzę o wynikach dokonanych w ich ramach badań — lecz nie poprzez proste ich przekalkowanie — pedagog analizuje sytuację wychowawczą, która jest jeszcze w istotowy sposób współtworzona przez własny charakter „pedagogiczności”, a której — co bardzo ważne — wychowawca jest konstytutywnym elementem. Zadaniem deskrypcji fenomenologicznej jest doprowadzenie do poznania tego, co podstawowe i zarazem swoiste. Za poznanie to odpowiada nie tylko pedagog filozof-teoretyk, ale również pedagog-praktyk, bo, w ostateczności, to na jego barkach spoczywa odpowiedzialność za zdarzenia jednostkowych sytuacji wychowawczych.

²⁹ Tamże, s. 13.

³⁰ M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, s. 96.