

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Pedagogika ogólna według Dietricha Bennera (pararecenzja)

W pracy wyznaczono cztery zadania do realizacji. Po pierwsze, przybliżenie sensu istnienia oraz celów i zadań pedagogiki ogólnej, opracowanych przez D. Bennera w książce: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* (*Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*). Po drugie, oparte na poglądach D. Bennera na temat pedagogicznej *praxis*, opracowanie procesualnej struktury pedagogiki ogólnej i położenie w niej nacisku na prakseologię i nieafirmacyjność. Po trzecie, odniesienie się poprzez poglądy D. Bennera, do pedagogiki ogólnej w opracowaniu polskich pedagogów. I po czwarte, podanie kilku autorskich propozycji dotyczących pedagogiki ogólnej.

**Słowa kluczowe:** pedagogika ogólna, prakseologia, nieafirmacyjny, teorie wychowania, teorie kształcenia, teorie instytucji.

Książka D. Bennera *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* (Benner, 2015), w tłumaczeniu D. Stępkowskiego, jest wypowiedzią naukową, która w kontekście polskiej tradycji dotyczącej rozumienia sensu pedagogiki i roli, jaką spełnia wobec niej pedagogika ogólna, ujawnia – w swoim czysto naukowym „ramowaniu” (Dembiński, 2015) – kolejne czy też inne ich ujęcia. Powyższa formuła, jednoznacznie wskazuje na pedagogikę ogólną, jako na tę „subdyscyplinę” pedagogiki, dzięki której dokonuje się jej poznanie i rozwój. Tym samym, pedagogika ogólna może być pomyślana jako swoista forma wglądu i kształtowania, która rządząc się ustalonymi przez uczonych prawami, kumuluje w sobie – historycznie temat ujmując – możliwość wygenerowania ze sproblematyzowanych refleksją wypowiedzi filozofów i teologów informacji z obszaru pedagogiki i wiedzy do niej przystającej, które – tak jak je zespala D. Benner – mogą współistnieć z innymi formami ludzkiej koegzystencji, przekładającymi się na rozwój, czy zmianę ludzkiej osobowości. To, co jest fundamentalne w jego poglądach, to usytuowanie człowieka w centrum koegzystencjalnych działań i egzystencjalnych form,

który – z punktu widzenia pedagogicznej *praxis* – będąc apriorycznie uwikłany w dwie zasady konstytutywne i aposteriorycznie również w dwie zasady, ale regulatywne, jest od początku do końca swojego społecznego istnienia istotą skazaną na zhumanizowanie, na stawanie się istotą ludzką. Dzieje się tak dlatego, ponieważ człowiek z natury jest obdarzony „brakami”, które musi w sobie „eliminować” czy ograniczać, aby w relacji do siebie i do innych móc istnieć i funkcjonować w zmieniającym się świecie. To przysposabianie się do zmiennych warunków naturalnych, społecznych i kulturowych, staje się dodatkowo możliwe dzięki temu, że człowiek jest obdarzony wolną wolą. Wyróżnione zatem przez D. Bennera dwie zmienne: „brak” i wolna wola, wskazują, nie na „niepełność” czy niedoskonałość człowieka, ale wręcz przeciwnie – „brak” oznacza przejaw dążenia do doskonałości, w którym to dążeniu ukazuje się otwartość ludzkiego bycia w relacji do zmieniającego się bytu. Toteż – dodatkowo – człowiek posiadając wolną wolę, potrafi niejako sam z siebie dokonywać wyborów, dzięki którym może dostosowywać się do rzeczywistości, a co więcej, wpływać na świat, w którym przychodzi mu istnieć. To bycie-w-świecie, w ujęciu Heideggerowskim, nie jest zatem warunkowane czynnikami genetycznymi, a tym bardziej społecznymi. Człowiek egzystując cielesnie, wolicjonalnie, historycznie i werbalnie, w swoim istnieniu tak funkcjonuje, że na bazie własnych czynów wytwarza w sposób aktywny przestrzeń działań, które ostatecznie składają się na swoicie rozumianą *praxis*, będącej działaniem woli – działaniem, która poprzez „braki” zapośredniczą się w rozumie i intelekcie, stając się przy tej okazji źródłem współkreacji oraz zadań pedagogiki ogólnej<sup>1</sup>. Obejmuje ona takie obszary ludzkiego, duchowo-umysłowego funkcjonowania w świecie, jak: pedagogikę, politykę, estetykę, etykę, ekonomię i religię. Wszystkie one w sposób równoprawny powinny współegzystować ze sobą, ponieważ tylko wówczas, w ich równorzędym traktowaniu przez jednostki, będzie możliwy ich prawidłowy rozwój. Opracowana przez D. Bennera terminologia i problemy stricte pedagogiczne, które wpisują się w ogólne pojęcie ludzkiego działania, u swoich źródeł zostały przez myśliciela wyprowadzone z odniesień do przeszłości – głównie poglądów dotyczących wychowania w czasach antycznych i nowożytnych, dalej ze współczesnej myśli naukowej, a także sprowadzone do sensu rozumienia pedagogicznego działania, w ujęciu prakseologicznym. Pozwoliły one, na bazie pedagogiki ogólnej, w sposób refleksyjny opracować metodycznie usystematyzowaną strukturę pedagogicznego myślenia i działania, których utożsamienie daje się sprowadzić do zasad konstytutywnych i regulatywnych, których indywidualne i zarazem społeczne odniesienia, uzasadniają sens tego, do czego przystają, tj. pedagogicznej *praxis* i teorii wychowania. Wyróżnione zasady to: nieokreślona ukształtowość, wezwanie do własnej aktywności, transformacja oddziaływań społecznych na pedagogiczne i niehierarchiczny układ różnorodnych form współdziałania społecznego tworzącego *praxis*. Pierwsze dwie zasady mają wymiar indywidualny w pedagogicznej *praxis*, a pozostałe dwie społeczny. Wskazane zasady pozwalają sformułować

<sup>1</sup> Życie umysłowe człowieka to myślenie, wola i sądzenie. Człowiek – z punktu widzenia koncepcji D. Bennera – jako istota niepełna poprzez wolę pragnie, a jego pragnienia realizowane są poprzez działania. Sens tych działań, spełniając się w *praxis*, znajduje swoje uzasadnienie w myśleniu, w tym, co konieczne, natomiast ich wiarygodność odnajduje się w intelekcie, w sądach. W ten sposób działanie pedagogicznej *praxis* poprzedza myślenie i sądzenie. Przy czym, poprzez pedagogikę ogólną, która partycypuje w myśleniu, a więc w tym, co konieczne i ogólne dokonuje się zdroworozsądkowa możliwość wkroczenia w świat zjawisk poprzez teorię wychowania, dzięki czemu dopełnia się możliwość jedności działania i myślenia pedagogicznego. Możliwość ta w rezultacie urzeczywistnia się w akcie spotkania wychowawcy z wychowankiem.

pedagogiczne (nauka o wychowaniu) teorie działania, które wyznaczają zakres i zadania teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznej. Stanowią one w dalszej kolejności podstawy, dzięki którym staje się możliwe omówienie szczegółowych form i zakresów działania pedagogicznego, sprowadzonych przez D. Bennera, po pierwsze, do samoregulującej relacji władzy nad niepełnoletnimi w ramach ogólnej teorii czynności rządzących, po drugie, do wychowania i nauczania wychowującego podległych dydaktyce ogólnej i po trzecie, do wprowadzenia w sfery współdziałania społecznego podpadających pod ogólną pedagogikę społeczną.

Wyodróżnione w konsekwencji przez D. Bennera cztery płaszczyzny pedagogiki, tj. ogólnej teorii działania, podstawowych pojęć myślenia i działania pedagogicznego, pedagogicznej teorii działania i szczegółowej teorii form oraz zakresów działania pedagogicznego, odstawiają przy okazji zadania i sens istnienia pedagogiki ogólnej. Jej istotą jest nie tylko fenomenologiczne odkrywanie sensu pedagogicznych terminów wpisujących się w struktury życia potocznego czy hermeneutyczne podejście do pedagogicznej *praxis*, ale w pewnym stopniu erotetyka – teoria pytań i udzielanych odpowiedzi, u podstaw których stoi problematyka tego, co pragnie się źródłowo zrozumieć. Dlatego zadaniem pedagogiki ogólnej nie jest tylko wyjaśnianie sensu pytań odnoszących się do myślenia i działania pedagogicznego, a

... raczej prowadzenie namysłu nad specyficznymi sposobami formułowania problemów pedagogicznych, które to sposoby muszą być jednocześnie refleksowane i analizowane przez te subdyscypliny (pedagogiki – M.D.) zgodnie z ich profesjonalnym ukierunkowaniem. W równej mierze odnosi się to do podstawowych pojęć myślenia i działania pedagogicznego, jak i prakseologicznych strategii formułowania pytań w ramach teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych oraz elementarnych zakresów działania pedagogicznego (Benner, 2015, s. 355).

Przy czym, na co z naciskiem zwraca uwagę uczony, jego propozycja nie ma charakteru ponadhistorycznego, a tym bardziej autorytarnego. Zagadnienia, do których sięga mają zatem korpus historyczny, są warunkowane społecznie i interdyscyplinarnie na sposób koniunktywny, a ich istota kumuluje się wokół zasadnie formułowanych pytań. W takiej sytuacji pedagogika ogólna, która w przypadku tej pracy podporządkowana jest prakseologicznym sposobom stawiania pytań i formułowania problemów, a następnie również/i nieafirmacyjnej refleksji „za” i „przeciw”, musi w sposób otwarty, ale i krytyczny odnosić się do siebie i analizowanych treści, aby uzyskać pewność obejmującą całą pedagogikę „... co do podstawowych pojęć, teorii działania oraz form i technologii pedagogicznej *praxis* ...” (Benner, 2015, s. 358). W odniesieniu do treści zawartych w tej pracy, pedagogika ogólna wyłania się tutaj jako narzędzie, które staje się źródłem poznania i pedagogicznej wiedzy (pedagogiki wiedzy), narzędziem posiadającym wypracowywaną na bazie zawartych w niej procesów myślowych strukturę, która ma charakter procesualny, a co więcej może podlegać przemianom. W przypadku omawianej pracy, struktura pedagogiki ogólnej ma najpierw charakter prakseologiczny, a następnie prakseologiczny i (z) nieafirmacyjny. Pedagogika ogólna jako prakseologiczne narzędzie kształtowania i refleksji, będzie dążyć do odkrycia myślenia i działania pedagogicznego, a więc tego, co wsparte na rozumowym poszukiwaniu sensu. Natomiast prakseologia z nieafirmacją będzie zmierzać do zespolenia myślenia i działania

pedagogicznego, w jego naukowym działaniu i spełnieniu w czymś, co w Polsce określa się jako pedagogia, czyli w formie realizacji teorii w działaniu i poprzez działanie, ale dodatkowo – powiemy – że ten, który to realizuje, nieafirmacyjnie (Stępkowski, 2011) (zdroworozsądkowo<sup>2</sup>) zespala myślenie i teorie wychowania z jego działaniem, do którego przystają ci, do których - w swoim ich uprzedmiotowieniu – zwraca się, aby już na swój użytek stali się ukształcanymi i wezwani do własnej aktywności myślącymi i działającymi podmiotami. W takiej sytuacji zwymiarowanie całej struktury pedagogiki ogólnej prakseologią wydaje się uzasadnione, ponieważ prakseologia sama w sobie poszukuje tego, co ogólne, odnosząc się przy tym do tych działań, które są świadome i celowe. Niezbędne w jej przypadku jest wypracowanie systemu pojęć, przy pomocy którego staje się możliwe konstruowanie i uzasadnianie dyrektyw praktycznych, a więc tego, co poprzez takie stwierdzenia, jak: można, należy, trzeba, nie należy itd. wzmacnia sprawność, zasadność urzeczywistnianych norm.

Z kolei, ujęcie pedagogiki ogólnej poprzez prakseologię i nieafirmacyjność, w sposób immanentny zespala treści pedagogiki, ograniczając w ten sposób wpływ różnych dziedzin wiedzy naukowej, jak i błędne ujęcia pedagogicznych teorii działania, w których kładzie się nacisk albo na stronę indywidualną, albo stronę społeczną i które to, poprzez metapedagogikę kształtując strukturę pedagogiki ogólnej, mogą wpisywać się w jej tożsamość, stając się przy tym źródłem pedagogicznego zawłaszczania jej formy, a także jej ideowego demontażu.

Rozumienie pedagogiki jako teorii wychowania, a przede wszystkim dookreślenie jedności sensu myślenia i wiarygodności działania, w zasadniczej mierze zostało przez D. Bennera wygenerowane z poglądów myślicieli doby oświecenia, u źródeł której stoi zrationalizowane filozoficznie i teologicznie myślenie, przyczyniające się między innymi do wykreowania przez uczonych pedagogiki jako wiedzy naukowej. Natomiast w sensie metodologicznym i poznawczym, sam badacz w zasadzie prezentuje się jako reprezentant fenomenologii, również jako kantysta (Kant, 2004), ale dostrzegałbym w nim jeszcze woluntarystę, a przede wszystkim filozofującego historyka kultury w propozycji na przykład Q. Skinnera (Skinner, 2016, s. 23-37), który historykami intelektualnymi nazywa tych, którzy studiują teksty – teksty, do których zalicza również działania społeczne, budynki, czy obrazy. Teksty bowiem wyrażają ludzkie przekonania, toteż zadaniem historyka intelektualnego jest: po pierwsze, wskazanie i wyjaśnianie przekonań w ich zbiorowym ujęciu, z którego wyłaniają się rzeczywiste intencje, zamiary, a po drugie wykazanie, czy dane przekonanie jest prawdziwe, czy też fałszywe (Skinner, 2016, s. 25). D. Benner opracowując sens istnienia pedagogicznej *praxis* na bazie ogólnej teorii działania, odwołuje się do wypowiedzi filozofów, teoretyków i myślicieli, w taki sposób, aby – cytując Q. Skinnera – „... czynność interpretacji skupiła się mniej na tym, co ludzie mówią, a zdecydowanie bardziej na tym, co czynią i jakie zamiary mogły przyswiewać temu, co powiedzieli” (Skinner, 2016, s. 30). Tekst zatem odsłania się w performatywnej formie, w sposób intertekstualny, a D. Benner – jak się zdaje – kształtuje poprzez pytania w swojej książce scenariusz pedagogicznej *praxis*, zestawiając teksty z ich kontekstami w obliczu innych, przystających do nich tekstów. W pełni uwidacznia się to w rozdziałach

<sup>2</sup> Na temat zdrowego rozsądku jako szóstego zmysłu wypowiadał się Tomasz z Akwinu, który zdrowy rozsądek traktował jako: „... wspólny korzeń i wspólna zasada zmysłów zewnętrznych”. Za H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik, 1991, s. 91.

trzecim, czwartym i piątym jego książki. Przykładowo, w rozdziale czwartym poświęconym prakseologicznym sposobom stawiania pytań, w sposób metodycznie sformalizowany odnosi się do teorii wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, kładąc nacisk na krytykę teorii niewpisujących się w sens właściwego rozumienia *praxis*, odwołując się przy tym, poprzez historyczne podejście, do ich afirmacyjnych i nieafirmacyjnych ujęć.

To „inne”, a też dla polskiego pedagoga innowacyjne spojrzenie D. Bennera na pedagogikę ogólną i w jakimś sensie i na pedagogikę, należy – jak mi się wydaje i o tym również mogą świadczyć rzeczony idee w jego książce – przypisać jego młodzieńczym losom, które doprowadziły go do poszukiwań sensu pedagogiki, poszukiwań przystających do jego postawy filozoficznej, która w jego twórczych badaniach, nastawionych na „zwrot ku źródłom”, umożliwiła pełen rozwój jego koniunktywnych predyspozycji – powiemy dodatkowo – dywergencyjnych zdolności, stanowiąc w jego przypadku formę dla refleksyjnego i refleksywnego (zwrotna praca myśli) postrzegania, rozumienia i kreowania pedagogiki. Pomijając zatem ciekawe wątki z jego życia do okresu, w którym żył jeszcze jego ojciec, to należy stwierdzić, że dziś jest jednym z bardziej znanych filozofów i pedagogów w Niemczech. Jest autorem prac poświęconych teorii kształcenia i nauczania, historii wychowania, pedagogiki ogólnej, kompetencji religijnych i moralnych. W latach 2008-2013 prowadził wykłady na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Omawiana tutaj książka, w swoim przekładzie jest oparta na ósmym jej wydaniu, co świadczy o jej popularności w Niemczech, ale trzeba dodać i podkreślić, iż autor, mając na uwadze stanowiska krytyków wielokrotnie ją poprawiał. Wskazuje to dodatkowo na poważne i długoletnie jego zaangażowanie w udoskonalanie rzeczonych w niej idei, a z drugiej strony jest wyrazem okazywanego szacunku wobec krytyki, co w konsekwencji również utrudnia znalezienie argumentów do przeprowadzenia po raz wtóry krytycznej jej recenzji. Cała praca składa się z *Przedmowy* i sześciu rozdziałów. Mówiąc najogólniej dotyczą one, zgodnie z ich kolejnością: istoty i sensu istnienia pedagogiki ogólnej, pedagogicznej *praxis*, zasad myślenia i działania pedagogicznego, prakseologicznych sposobów stawiania pytań w obszarze nauk o wychowaniu, wyznaczeniu zakresu pedagogicznego *praxis* i na końcu, perspektyw dotyczących pedagogiki wraz z próbą wyznaczenia struktury badań naukowych w obszarze wychowania. Całość stanowi zatem w swojej treści dopełniającą się strukturę, która w sposób systemowy odnosi się do pedagogicznej *praxis* – celem odnalezienia jej porządku w drodze zmierzającej do określenia zakresu i sensu jej praktycznego funkcjonowania (Benner, 2015, s. 31).

Pierwszy rozdział to: *Rozważania wprowadzające. O trudności, konieczności i możliwości pedagogiki ogólnej*. Jego istotą jest próba ustalenia sensu istnienia pedagogiki ogólnej. Autor zastanawia się, czy rzeczywiście jest ona niezbędną formą systematyzującą działania pedagogiczne, czy dookreśla naukowy charakter pedagogiki i czy ustala zależność porządkującą, „... która dla każdej sfery działania i dziedziny nauki ...” będzie normować „... właściwą jej pozycję i właściwe znaczenie” (Benner, 2015, s. 19). Faktem jest, że dyferencjacja pedagogiki i nauk o wychowaniu, z którymi mamy dziś do czynienia, nie służy wewnętrznej, jak i zewnętrznej ich koherencji, co podważa sens i potrzebę istnienia pedagogiki ogólnej. Wydaje się, że miała ona rację bytu w czasach i sytuacjach, w których w sposób ogólny i syntetyczny odnosiła się do sformułowanej w sposób jednoznaczny istoty pedagogiki, tym bardziej, że „... wystarczająco wyraźnie precyzowała jej specyficzne rysy względem innych obszarów działania i dyscyplin wiedzy oraz pojęciowo definiowała wszystkie

pytania praktyczne i teoretyczne” (Benner, 2015, s. 21). Jednak D. Benner stawia zgoła odmienną tezę, z której wynika, że jest zbyt cenna tam, gdzie służyłaby wprowadzaniu porządku. Jest zbyt cenna między innymi dlatego, ponieważ nie może dookreślić tego, co pedagogicznie przedmiotowe i naukowe z jej inter- i transdyscyplinarnej struktury. Pedagogika jest bowiem treściowo powiązana z różnymi dziedzinami wiedzy, które na swój sposób definiują, czym jest edukacja, kształcenie, ocenianie itp. I choć w konsekwencji, nie musi to oznaczać zależności pedagogiki od innych dziedzin wiedzy, ale ujawnia się tutaj przy okazji pewna nieporadność (abstrakcyjność) pedagogiki ogólnej, która rości sobie pretensję do uogólniającego wyjaśnienia tego, co w swoim pedagogicznym i szczegółowym działaniu, okazuje się niejednoznaczne. Ponadto, wydaje się również zbyt cenna dlatego, ponieważ dysponenti pedagogicznych subdyscyplin nie czują się jej adresatami, nawet, jeżeli próbuje się skoncentrować ich uwagę na tym, co istotne w myśleniu i działaniach pedagogicznych. Nie może to w rezultacie oznaczać, że pedagogikę ogólną należy wyeliminować z obszaru wiedzy pedagogicznej, bowiem i tak jest poznawczym oraz kreatywnym źródłem jej podstaw. W takiej sytuacji, zdaniem D. Bennera, na pedagogikę ogólną należy spojrzeć nieco inaczej i sięgnąć do prerefleksyjnej (refleksywności) konieczności, której ponadhistoryczny namysł, pozwoli „... zdobyć p e n n o ś ć [rozszerzenie moje] w zakresie podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” (Benner, 2015, s. 23). Pewność konieczności myślenia i działania ma stanowić w tej strukturze zracjonalizowaną ostoję w myśleniu naukowym, co w konsekwencji pozwoli usytuować pedagogikę ogólną w obszarze zadań mających na celu „... konfrontowanie pedagogicznej *praxis* i nauki o wychowaniu z ewidentną koniecznością” (Benner, 2015, s. 23).

Naznaczenie zatem pedagogiki ogólnej zadaniem wyprowadzania podstawowych idei myślenia i działania pedagogicznego z ludzkiej *praxis*, domaga się – jak wskazuje D. Benner – uwzględnienia trzech kryteriów dotyczących konieczności myślenia i działania pedagogicznego. Po pierwsze, sama konieczność ugruntowująca myślenie i działanie pedagogiczne istnieje i nie jest ugruntowana refleksyjnie. Po drugie, konieczność ta ma istotną wartość, kiedy określa się prawdziwość treści wypowiedzi pedagogicznych i ocenia się godność pedagogicznej *praxis*. I po trzecie, konieczność tę można wyprowadzić z aktualnych i historycznie warunkowanych sposobów stawiania pytań i problemów. Struktura bowiem pytania zawsze kształtowała sposoby postrzegania świata, determinując myślenie i działanie, i dlatego w pytaniach dotyczących myślenia i działania pedagogicznego należy doszukiwać się form istnienia relacji kształtujących porządek społeczny. Z tej koligacji wyłania się zatem kolejne zadanie pedagogiki ogólnej, której istotą staje się filozofowanie nastawione na emancypację, na uwalnianie wychowania czy kształcenia z wszelkiego rodzaju zależności. Dlatego w czasach nowożytnych „... pojawiło się żądanie, aby w ramach całości kształtu ludzkiej *praxis* i myślenia o powołaniu człowieka wychowanie przekształciło się z dziedziny podporządkowanej innym obszarom w sferę im równorzędną” (Benner, 2015, s. 25). Mając w takiej sytuacji na uwadze to żądanie, D. Benner w niniejszej pracy, w pierwszym rzędzie omawia „... zarys systematycznej i problemowo-historycznej legitymizacji podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego. Jest on zgodny z prakseologicznym rozumieniem pedagogicznej *praxis* i nauki o wychowaniu” (Benner, 2015, s. 25). Istotą tej struktury jest niemetafizyczne podejście do rozumienia praktycznego, którego *praxis* porządkowana jest przez racjonalność warunkowaną niehierarchicznymi i ate-

leologicznymi relacjami, łączącymi jej poszczególne typy. W tej strukturze, ludzka koegzystencja daje się sprowadzić do sześciu kategorii, ponieważ:

Człowiek przez pracę, eksploatację i kultywację przyrody musi zabezpieczyć sobie podstawę życiową i ją zachować (ekonomia); musi zastanowić się nad normami i regułami porozumienia międzyludzkiego, rozwijać je i respektować (etyka); musi projektować przyszłość społeczną i ją kształtować (polityka); za pomocą przedstawienia estetycznego (sztuka); człowieka wykracza poza swoją teraźniejszość i zastanawia się nad problemem przemijania innych ludzi i swoją własną śmierć (religia). /.../ Człowiek zajmuje określone miejsce między pokoleniami: jest wychowywany przez osoby należące do poprzedniego pokolenia i sam będzie kiedyś wychowywał członków pokolenia, które po nim nadejdzie (Benner, 2015, s. 27).

Wzajemna zależność między tymi kategoriami sprawia, że zmiany w jednym obszarze prowadzą do modyfikacji ich treści w pozostałych. Przy czym, sensu tej zależności nie można sprowadzać do ich determinujących się wpływów, ale bardziej należy traktować go jako podstawę dla ludzkiego istnienia w świecie. W ten sposób *praxis* ujawnia się jako żywa struktura, którą — jak się wydaje — powinna spajać pedagogika (nauka o wychowaniu) z uwagą na akt i proces wychowania. W takiej sytuacji, sensem i zadaniem pedagogiki ogólnej powinno być zajęcie się tym, co spaja pedagogikę i w jaki sposób to czyni.

Pedagogika ogólna jako narzędzie aktywnego wglądu w pedagogikę, nie powinna zatem ograniczać się do porządkowania, systematyzowania czy uogólniania. Jej instrumentalny charakter, niejako na sposób genealogiczny powinien zwracać się ku metodzie archeologicznej, ale już w nowożytnym jej ujęciu. I choć powyższa idea przywołuje na myśl poglądy M. Foucaulta na temat metody archeologicznej i genealogicznej, — co w sumie jest interesującym tematem do opracowania, ale nie w tym miejscu — to warto zauważyć, że jeżeli zapośredniczyłoby się rozumienie *praxis* opracowane przez D. Bennera w metodach archeologicznej i genealogicznej, to *praxis* w swoim poznawczym działaniu dekonstruuje sens istnienia władzy, która wpisuje się w istotę powstania pedagogiki jako *paidei* i hierarchiczne traktowanie jej treści w kulturze antycznej. Metoda genealogiczna (Foucault, 2002) stanowiłaby tutaj punkt wyjścia dla pedagogiki ogólnej, której badawczo-metodyczny wgląd, zwymiarowany metodą archeologiczną (Foucault, 1977), czyniłby z niej wiedzo-twórcze narzędzie poznania. Tym samym podpadając pod archeologię wiedzy, pedagogika ogólna byłaby uniwersalnym narzędziem histografii, która nie potrzebuje rozumiejącej postawy badacza, ale bardziej refleksywnej, wglądowo-ogłądowej, gdzie poznanie intuicyjne, a nie rozumiejące pojawiałoby się wraz z praktyką poznania, która przekształcałaby się w ontykę (ontyczność), w konkretne bycie w świecie, które w swojej konieczności stawałoby się czymś oczywistym i pewnym. Skoro zatem pedagogika w ramach *praxis* prowadzi człowieka do samostanowienia i czyni człowieka ludzką istotą (Dembiński, 2013), to pedagogika ogólna — jak stwierdza D. Benner — w swojej ponadhistorycznej pewności staje się koniecznym myśleniem i działaniem, dookreślającym sens bycia człowiekiem, godność pedagogicznej *praxis* oraz sposoby stawiania pytań i problemów zależnych od tworzenia wiedzy w danej epoce (episteme). W tym ostatnim przypadku pedagogika ogólna w ujęciu radykalnym wyłania się jako histografia, ale tak pojęta, w której teraźniejszość usuwa się przeszłość. Przykładowo G. M. Spiegel pisze:

Zadaniem historyka staje się więc to, co Hugo von Hofmannsthal określił jako 'odczytanie tego, co nigdy nie zostało zapisane'. Właśnie w tym momencie przeszłość zostaje ocalona nie poprzez przywrócenie jej do stanu, w którym kiedyś istniała, lecz poprzez przekształcenie w to, czym nigdy nie była, kiedy zostaje 'odczytane jako to, co nigdy nie zostało zapisane'. Z takiej perspektywy, związek historyka z przeszłością polega na obcowaniu z czymś, czego nie ma (Spiegel, 2010, s. 28).

Ta nieobecność na gruncie polskiej pedagogiki pojawiła się w formie nieobecnych dyskursów (Z. Kwieciński, B. Śliwerski), czy milczących dyskursów (H. Mizerek).

Takie, już nieco inne oblicze pedagogiki ogólnej, pozwala spojrzeć na nią jak na wiedzotwórczą formę, która staje się podstawą dla takiego rozumienia jej już ukonstytuowanego sensu i istoty, które ujawniają się jako coś, co służy przyrostowi wiedzy pedagogicznej i dlatego określam ją jako pedagogika wiedzy. Czymś innym jest zatem kreowanie pedagogiki ogólnej<sup>3</sup> i czym od niej różnym są jej poznawcze formy, które stają się źródłem działania i myślenia pedagogicznego, prowadzące w konsekwencji do pedagogiki wiedzy. I jeżeli pedagogika ogólna w myśl tego, co czytamy w *Leksykonie PWN* (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 154-155), odnosząc się do podstaw teoretycznych pedagogiki, zajmuje się: jej współczesnymi kierunkami i ideologiami, filozofią i aksjologią wychowania, jej przesłankami metodologicznymi, podstawami ontycznymi wraz z funkcjami wychowania, jej językiem, terminologią, tożsamością i metateorią, a także związkiem teorii z praktyką i jej miejscem w kontekście przemian cywilizacyjnych, to spełnia ona funkcję sprawozdawczo-systematyzującą, przyczyniając do produkcji wiedzy teoretycznej na jej temat. Wyróżnione w *Leksykonie* kompleksy można zaliczyć do uogólnionej pedagogicznie formy poznania, ale już ich wiedzotwórcze wykorzystanie przynależy do pedagogiki wiedzy. Oznaczałoby to w przypadku książki T. Hejnickiej-Bezwińskiej *Pedagogika ogólna* (Hejnicka-Bezwińska, 2008), w której autorka nawiązuje do „leksykonalnej” definicji pedagogiki ogólnej i w której analizuje niektóre z wyróżnionych w tej definicji kompleksów, iż nie jest to praca z zakresu pedagogiki ogólnej, a pedagogiki wiedzy. Kształtowanie i rozwój pedagogiki ogólnej może dokonać się, tak jak pisał B. Śliwerski (2004, s. 14-27), poprzez metapedagogikę. W takiej sytuacji, pedagogikę ogólną w relacji do pedagogiki wiedzy należy traktować jako jej metodologię, w której przejawia się zawarty już w niej dyskurs ontologiczno-epistemologiczny, który powinien przyczynić się do odkrywania czynników i mechanizmów sprawczych teorii wychowania, służących działalności pedagogicznej w przekształcaniu człowieka w istotę ludzką, stającą się podmiotem (subject), świadomą swojej tożsamości (self), zdolną do działania i samostanowienia (agent).

W każdym razie D. Benner odnosząc się do sensu istnienia pedagogiki ogólnej położył nacisk na pytania i problematykę wychowania, by w sposób całościowy odkryć to, co swoiste w myśleniu i działaniu pedagogicznym, świadcząc przy tym o jej uniwersum i pozwalającym stworzyć jej szeroko zakrojoną naukę o wychowaniu, której źródła odkrywa u myślicieli doby oświecenia. Myślę, że najbliższe tej idei, jeżeli chodzi o pedagogów polskich, ale w ujęciu systemowym, są rozważania na temat pedagogiki ogólnej R. Schulza,

<sup>3</sup> Kreacja pedagogiki ogólnej dokonuje się za sprawą metapedagogiki. Dobrym jej przykładem, jednak transcendentnym, a nie immanentnym, może być praca A. Ryka, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2012.

który sprowadza pedagogikę do logosu edukacyjnego i rozwijanego logosu edukacyjnego Schulz, 2003). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wiedzą uzyskiwaną w wyniku metabolizmu informacyjnego, w której zawiera się logos posiadany i replikowany, ujawniając modalność pedagogiki „... jako pedagogia, jako jedność bytu i świadomości edukacyjnej, jako logos przenikający struktury materialne osobowe (społeczne) oraz symboliczne edukacji” (Schulz, 2009, s. 213). W drugim przypadku wiedza uzyskiwana również w wyniku metabolizmu informacyjnego odnosi się do wiedzy, która podlega rozwojowi i dlatego sposób istnienia tak pojmowanej pedagogiki jest pojmowany „... jako ogół form świadomości edukacyjnej społeczeństwa tj. logos rozwijany, podzielany oraz reprodukowany z użyciem kodów kultury symbolicznej, logos przenikający struktury językowe edukacji, logos manifestujący się w kulturze symbolicznej” (Schulz, 2009, s. 213). Wydaje się, że w ostatnich pracach R. Schulz przeszedł z ujęcia systemowego do kognitywistyki (Schulz, 2015).

Bardziej konkretną konceptualizację myśli pedagogicznych znajdujemy u J. Gniteckiego, który wyróżnił trzy pedagogiki (empiryczną, prakseologiczną i hermeneutyczną) (Gnitecki, 2006). Co ciekawe, „buduje” on swoją koncepcję na bazie problematyzacji zjawisk, do których poznawczo się odnosi poprzez stawianie pytań i formułowanie odpowiedzi. Faktem jest, że J. Gnitecki tworzy swoją oryginalną koncepcję pedagogiki i pedagogiki ogólnej na zgoła odmiennych przesłankach niż to czyni D. Benner. Co więcej, jego rozważania pedagogiczne mają charakter teoretyczno-syntetyczny, a nie analityczny – strukturalnie są wykoncypowane z różnych idei (M. Gołaszewskiej, K. Kołtowskiego, T. Tomaszewskiego), co osłabia ich wartość poznawczą. Nie znaczy to, że jest to myśl błędna, bo o tym świadczą jej efekty, a przede wszystkim opracowana przez niego metodologia pedagogiki ogólnej, która ma charakter modelowo-teoretyczny, a więc już taki, jaki przypisuje rozumieniu sensu istnienia pedagogiki i pedagogiki ogólnej R. Schulz (2003, s. 71-72). Warto jeszcze w tym miejscu zauważyć, iż punktem wyjścia dla rozważań D. Bennera jest *praxis*, natomiast dla J. Gniteckiego jest to antroposfera, czyli świat ludzki widziany od wewnątrz. Ponadto, J. Gnitecki również na użytek myślenia i działania pedagogicznego wypracował zasady, takie, jak: ambiwalencji zrównoważonej, asymetrycznego uspójniania, a także prawa transcendencji i descendencji przyczynowej (Gnitecki, 2006, s. 17 i 55-69).

Drugi rozdział książki D. Bennera omawia: *Miejsce pedagogicznej praxis w całokształcie ludzkiej praxis* – i położono w nim nacisk na przybliżenie sensu znaczenia pojęcia *praxis*, wskazano dwa niebezpieczeństwa, które zagrażają *praxis* oraz podano roboczą definicję *praxis*, poprzez wskazanie różnicy między *praxis* a działalnością zawodową.

Sens znaczenia pojęcia *praxis* w historii ewoluował. W antycznej Grecji oznaczał wolne działanie wykonywane przez ludzi sobie równych statusem i pochodzeniem. Działanie to miało charakter hierarchiczny, na czele którego stała działalność polityczna, dalej etyczna, estetyczna, a na końcu ekonomiczna. Współcześnie, na co z naciskiem zwraca uwagę D. Benner, sens *praxis*, który jest sprowadzony do działania, a nie czynów w ogóle, domaga się w swojej istocie równouprawnienia dla wszystkich swoich elementów, które stają się sprawczym źródłem aktywnych i twórczych relacji dla samokreujących się osobowości i wyłaniających się podmiotów. Zaangażowana wola działających jednostek oraz „konieczność”, które przynaglają jednostki do działań niwelujących czy ograniczających doświadczane przez ludzi „braki”, będące wynikiem ich niedoskona-

łości. D. Benner w rezultacie sprowadzając *praxis* do działań powołujących człowieka do „wykonań” ukierunkowanych na doskonalenie siebie, podaje następującą – roboczą – jej definicję:

... pewną czynność określa się mianem *praxis* wówczas, gdy **po pierwsze**, jej źródłem jest niedoskonałość lub istniejący w człowieku brak (wprawdzie czynność ta zaradza owemu brakowi, jednak nie niweluje samej niedoskonałości ani nie przekształca jej w żadną finalną doskonałość), i **po drugie**, owa czynność nadaje działającemu powołanie, które nie bierze się w prostej linii z jego niedoskonałości, lecz powstaje przede wszystkim dzięki własnemu działaniu (Benner, 2015, s. 38-39).

W takiej sytuacji elementami koegzystencjalnymi ludzkiej *praxis*, przymuszającymi do zaspokajania ludzkich, podstawowych potrzeb wynikających z ich niedoskonałości, są: praca, działania moralno-etyczne, decyzje polityczne, tworzenie sztuki, czynności religijne i pedagogiczne. Wszystkie wyróżnione przez D. Bennera elementy *praxis* kształtują humanistyczny wymiar bycia człowiekiem – będąc jego powołaniem, w którym i poprzez który dopełnia się nadawanie sobie określeń. Bycie człowiekiem w swojej – już – egzystencjalnej istocie oznacza w ostateczności działania określane jako cielesne, wolne, historyczne i werbalne. Dzięki nim każda jednostka odnajduje swoje powołanie. Oznaczają one to, że człowiek poprzez cielesność zmysłową zapośrednicza się w cele, doświadczając siebie i świat. Dzięki wolności w sposób niezdeterminowany, a dowolny może odnosić się do siebie i rzeczywistości. Odnoszenie to dopełnia historyczność, której nieustanne wytwarzanie prowadzi do dookreślania własnej tożsamości w świecie, który dzieje się. Natomiast werbalność artykułuje w dźwiękach cielesność, doświadczany świat oraz sens i formy międzyludzkiej komunikacji. Sfera egzystencjalna to egzystencjały, które w ujęciu M. Heideggera oznaczają cechy człowieka (np. troska, trwoga), a także związek tego, co ontyczne z tym, co ontologiczne, a więc życia z wiedzą o samym sobie (Heidegger, 1994, s. 17-21). W ten sposób *praxis* okazuje się miejscem, w którym człowiek spotyka sam siebie.

Zdaniem D. Bennera, ideał, który konstituuje w sobie *praxis*, może być zakłócony na dwa sposoby i to poprzez ich instytucjonalny charakter. W pierwszym z nich, po pierwsze dlatego, iż jej sześć koegzystencjalnych obszarów może dążyć do niezależnego istnienia, a po drugie dlatego, że mogą pojawiać się próby podporządkowania sobie przez jedne jej pozostałe obszary.

Zamiast więc dostosowywać się do niehierarchicznego porządku całokształtu ludzkiego *praxis*, domagają się dla siebie pierwszeństwa, przykładowo: ekonomia postuluje przyjęcie określonej formy gospodarowania za najważniejsze kryterium życia społecznego, polityka wysuwa na czoło interes pewnego stanu, grupy czy klasy społecznej, religia domaga się uznania jakiegoś wyznania za jedyne prowadzące do zbawienia itd. (Benner, 2015, s. 53).

Obszary zhumanizowanej koegzystencji nie można zatem traktować w sposób konstytutywny, a regulatywny i dlatego zasady ludzkiego współistnienia osiągają wymiar wolny, niezdeterminowany.

Drugim zagrożeniem dla sprawnego funkcjonowania idei *praxis* jest nauka, która w zasadzie konstruuje przedmioty swojego poznania nie na bazie praktyki, lecz teorii. W jej obszarze często jest tak, że przypadko-

wość podporządkowuje się prawidłowościom, a to, co jednostkowe musi podpadać pod to, co ogólne. Oznacza to, że podporządkowując sens poznania ludzkim decyzjom, czyni się człowieka wyznacznikiem prawdy i dlatego „... ulega całkowitemu unicestwieniu idea niehierarchicznego stosunku między podstawowymi fenomenami ludzkiej *praxis* na rzecz *praxis* naukowej nastawionej jedynie na potęgowanie władzy człowieka nad przyrodą” (Benner, 2015, s. 56). Położony zatem nacisk na akt odkrycia naukowego umniejsza status samego jej osiągnięcia, jako wyraz zatroskania o naturę, którą bada i do której w sposób racjonalny (refleksyjny) przystaje.

D. Benner sugeruje, że przewyższenie powyższego stanu rzeczy należy rozciągnąć na relację łączącą kształcenie akademickie i profesjonalne z publicznym. Nawiasem mówiąc, nie jest to idea nowa i z czymś podobnym można spotkać się w obszarze myśli krytycznej w socjologii. Przykładowo M. Burawoy, w artykule „*O socjologię publiczną. Przemówienie prezydenckie z roku 2004*” (Burawoy, 2009), w ramach właśnie socjologii, wyróżnił cztery typy wiedzy: akademicką, krytyczną, praktyczną i publiczną. Wyszczególnione typy wiedzy w zasadzie łączą antagonizmy, toteż rozwój jednej z tych dziedzin miałby wpływ na rozwój pozostałych. Albowiem to, co charakteryzuje socjologię publiczną to dialog między socjologią a publicznością w kwestiach, które mogą dotyczyć jednego z partnerów. Współpraca socjologii akademickiej z publiczną charakteryzowałaby się tym, że socjologia akademicka uzyskaby możliwość wykroczenia poza wiedzę instrumentalną, przez którą jest zdominowana i mogłaby korzystać z wiedzy publicznej, refleksyjnej nastawionej na dialogiczny sposób osiągania celów i kształtowanie wartości. Ponieważ rozważania na temat wartości mogą być niejasne i sprzeczne, P. Baert, F. Carreira da Silva, nawołują do sięgnięcia do rozważań H-G. Gadamera na temat uprzedzeń z jednej strony, a wiedzy z drugiej i ich wzajemnym, dialogicznym związku (Baert, Carreira da Silva, 2013, s. 290). Oznaczać by to mogło, że związek uprzedzeń z wiedzą powinien stanowić filozoficzne źródło dla uświadomienia sobie zależności badań od kulturowych założeń i stosowania takich strategii metodologicznych przez pedagogikę ogólną, które będą przyczyniać się do wzrostu wiedzy na temat *praxis*.

Co więcej, wyróżnione przez D. Bennera, trzy rodzaje wiedzy, tj. potoczną, naukową i profesjonalną, w jakimś sensie przystają do propozycji M. Burawoya, jednak ich zasadniczy sens ma uświadomić różnice między ludzką *praxis* a działalnością zawodową, przekładając się w ostateczności na próbę zdefiniowania – w tym przypadku – pedagogicznej *praxis*. Okazuje się, że jest niemożliwa pełna profesjonalizacja czy deprofesjonalizacja *praxis* celem jej odnowy czy podporządkowanie jej działalności zawodowej. To, co okazuje się możliwe, to „...poszukiwanie możliwości pogodzenia profesjonalizacji i deprofesjonalizacji w ramach coraz bardziej różniących się form ludzkiego działania” (Benner, 2015, s. 64). Wynika z tego, że pedagogiczna *praxis* poprzez wychowanie czyni człowieka istotą ludzką, którą powołuje się do pełnienia określonych funkcji w życiu społecznym. „Powołanie, jakie dzięki wychowaniu uzyskuje stający się człowiek, nie wynika z potrzeby wychowania; ta zaś potrzeba – której rezultatem jest konieczność pedagogicznej *praxis* – nie ulega w żaden sposób przewyższeniu czy zniesieniu przez pedagogiczną *praxis*, lecz istnieje nieustannie” (Benner, 2015, s. 66).

Nieustannie istoczenie się poprzez wychowanie powołania, w sposób konieczny zapośrednicza sens bycia człowiekiem z pedagogicznej *praxis*. Przystosowia ono koegzystencjalne i egzystencjalne struktury ludzkiego bycia-w-świecie do nadawania sobie określeń. W ich instytucjonalizacji dopełnia się współistniejąca jedność,

której kształcąca współzależność prowadzi człowieka do właściwego sobie spełnienia. W ten sposób dopełnia się sens pedagogicznej *praxis*, która ukształcując człowieka w jego społecznym kontekście, wprowadza go w jego humanistyczny wymiar. Pedagogiczne działanie będzie pedagogicznym *praxis* wtedy i tylko wtedy, jeżeli będzie dopełniać się jej spełniające powołanie, które przystając do działającego podmiotu staje się jego zindywidualizowanym powołaniem. Zrozumienie sensu właśnie tego spełniającego się w swojej konieczności działania jest wyrazem zrozumienia pedagogicznej *praxis*. Konieczność ta jest wówczas właściwa, kiedy nie daje się zawładnąć. Patrząc przykładowo na pedagogiczną *praxis* z perspektywy władzy jako na proces zawładnięcia w ujęciu J. Staniszkis, można mieć wątpliwości co do tego, że pedagogika polska po 1989 roku zaczęła podlegać emancypacji. Zawładnięcie, które wpisuje się w pomiędzy zdobycie władzy a sterowność, która umożliwia realizację wyznaczonych celów, kształtują ontologię pedagogicznej rzeczywistości, w której ujawnia się „prawda” ludzkich działań. Można za J. Staniszkis przyjąć, że każda formuła pedagogicznego wychowania i kształcenia stwarza swoiste ramy dla funkcjonowania jednostek, których działania okazują się dramatyczne nie tylko w skali moralnego dobra i zła, ale i epistemologicznego sensu i bezsensu (Staniszkis, 2012, s. 53). Dramat tego zawładnięcia ukaże się, jeżeli w sposób o wiele bardziej krytyczny spojrzy się przykładowo na pracę T. Hejnickiej-Bezwińskiej, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej* (Bezwińska-Hejnicka, 2015), w której transgresja historyczna stanowi teoretyczny kontekst badań nad społeczną praktyką edukacyjną. Niewątpliwie książka B. Śliwerskiego, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Śliwerski, 2015), ukazuje dramat kształcenia po 1989 roku, dramat, który w kontekście powołania, staje się tragicznym w skutkach nadawaniem sobie poprzez jednostki określeń.

Trzeci rozdział książki nosi tytuł: *Zasady myślenia i działania pedagogicznego*. Jest on w zasadzie poświęcony pojęciom, które kształtują różnorodne działania zawodowe pedagogów, a przede wszystkim położono w nim nacisk na omówienie czterech zasad kształtujących myślenie i działanie pedagogiczne. Pierwsze dwie mają charakter konstytutywny, a kolejne regulatywny.

Wyróżnione przez D. Bennera dwie zasady konstytutywne, to nieokreślona ukształcalność i wezwanie do własnej aktywności, których zarys pojawił się już w XVIII wieku. „To, że człowiek jest jedyną istotą potrzebującą pedagogicznej *praxis* i jednocześnie zdolną do niej, można na podstawie obu konstytutywnych zasad myślenia i działania pedagogicznego ująć w następujący sposób: jedynie człowiek jest ukształcany i tylko on może wzywać i zostać wezwany do aktywności własnej” (Benner, 2015, s. 91). Ich istotą jest fakt, iż na trwałe są wpisane w sens ludzkiego istnienia, i dlatego w ujęciu historycznym należy je traktować jako formy aprioryczne, gdzie ich ponadczasowa ważność umożliwia człowiekowi stawanie się istotą ludzką poprzez zapośredniczenie się w wychowaniu. Z kolei zasady regulatywne, tj. transformacja społecznych determinacji na pedagogiczne i niehierarchicznego układu całokształtu ludzkiej *praxis* posiadają historyczno-aposterioryczną ważność. Historyczność czterech zasad uniemożliwia

... czysto teoretyczne zwerbalizowanie prawideł myślenia i działania pedagogicznego na podstawie samej tylko relacji między *principium* a tym, do czego *principium* się odnosi. To odniesienie da się zinterpretować, dokonując rozróżnienia między ważnością aprioryczną zasad konstytutywnych a aposterioryczną zasad regu-

latywnych. Przy czym werbalizacja konstytutywnych zasad myślenia i działania pedagogicznego stanowi warunek konieczny konsensusu w sprawie zasad regulatywnych (Benner, 2015, s. 73).

Okazuje się, że werbalizacja zasad konstytutywnych, dopełniających sens bycia człowiekiem, dokonuje się poprzez wychowanie, w którym – jak się okazuje – hasła Wielkiej Rewolucji Francuskiej, tj. wolności, równości i braterstwa zaczęły pełnić zasadniczą rolę w ich kształtowaniu. Zrozumienie zatem istoty tych zasad na bazie odniesień na przykład do równości i nierówności, jakie mogą występować między ludźmi, nie może opierać się na przesłankach odwołujących się do genetyki czy warunków środowiskowych, bowiem popełnia się błąd naturalistyczny. To człowiek poprzez swoje działania i decyzje staje się odpowiedzialny za to, kim się staje. W tym podejściu, pierwsza z zasad konstytutywnych, czyli ukształcalność powinna determinować taką interakcję pedagogiczną, w której wychowanek w pracy nad sobą będzie potrafił sam zrealizować swoje zamierzenia, dystansując się od postawy ujawniającej dążenie do panowania lub okazywanie zniewolenia. Jej zasadniczą istotą okazuje się bycie otwartym na receptywną i spontaniczną cielesność, wybierającą się wolność, odkrywająca się historyczność i refleksyjną werbalność. Druga natomiast z zasad, a mianowicie wezwanie do aktywności własnej dopełnia i warunkuje prawidłowy przebieg interakcji pedagogicznej ukierunkowanej na ukształcalność. Wezwanie do własnej aktywności uaktywnia się poprzez samoczynne i samodzielne ujawnianie swoich pragnień. W odniesieniu do nich, w obszarze pedagogicznego *praxis*, wezwanie do własnej aktywności „... jest ukierunkowane na wywołanie w myślącym podmiocie sprzężenia zwrotnego między jego własnym myśleniem a działaniem oraz działaniem a myśleniem” (Benner, 2015, s. 100). Zasadność tej relacji okazuje się kluczowa przy wyjaśnianiu paradoksu uczenia się i nauczania. D. Benner powołując się Platona, który w *Menonie*, poprzez postać Sokratesa stwierdza: „Widzisz, jaką ty sporną myśl wprowadzasz, że nie może człowiek szukać, tego, co zna, ani tego, czego nie zna. Bo jak zna, to przecież nie będzie szukał. /.../ Ani tego, czego nie zna, bo wtedy nie wie tego nawet, czego ma szukać” (Platon, 1999, s. 80), dostrzega możliwość przezwyciężenia tego paradoksu poprzez odwołanie się do interakcji pedagogicznej zapośredniczonych w czterech egzystencjach (cielesności, wolności, historyczności i werbalności) ludzkiej *praxis*. „Nasze projekty i doświadczenia powstają raczej spontanicznie i receptywnie, receptywnie i spontanicznie” (Benner, 2015, s. 101), toteż wolność nie jest zdeterminowana przez arbitralną dowolność i dowolny wybór, jej pedagogiczne wezwanie do własnej aktywności czyni cielesność miejscem (*topos*), w którym uobecnia się historyczność ludzkiej *praxis*. „Jako istoty projektujące i doświadczające, myślące i przez działania przekształcające świat nigdy nie jesteśmy tymi samymi, lecz zmieniającymi się nieustannie, stając się ciągle innymi” (s. 102-103). Pedagogiczna *praxis* w swoim ucieleśnianiu werbalizuje sens zasad konstytutywnych, które przymuszają jednostki do nieustannego potwierdzania własnych tożsamości. W tym też sensie pedagogiczna *praxis* wymaga nieustannego dążenia do zrealizowania swoich zadań. Stawanie się istotą ludzką domaga się ukształcalności, ale jej motorem jest wezwanie do aktywności własnej, która zapośrednicza się w tym, co jest na zewnątrz kształtowanej w niej tożsamości i rozwijającej się w niej podmiotowości.

Kolejne dwie zasady myślenia i działania pedagogicznego mają charakter regulatywny. Zanim autor *Pedagogiki ogólnej*... przystąpił do omawiania obu jej zasad, to najpierw skoncentrował swoją uwagę na kwestii ich legitymizacji. Okazuje się, że działania stricte pedagogiczne dotyczące uczenia się i roli autorytetu

pedagogicznego w wychowaniu nie mogą opierać się tylko i wyłącznie na zasadach konstytutywnych. Ich zasadność, efektywność i skuteczność jest zależna od pozostałych, niepedagogicznych elementów ogólnoludzkiej *praxis*. Dlatego interakcje pedagogiczne muszą uwzględniać wpływy społeczne, których afirmacja dokonuje się poprzez zasady regulatywne. „Zasady regulatywne dotyczą idącego dalej pytania o to, jak od strony społecznej należy koncytować interakcję pedagogiczną sprzyjającą wychowaniu i kształceniu dorastających, żeby jednostki różniące się osobowościami uznawały siebie nawzajem jako równe i umiały komunikować się ze sobą w ramach ogólnoludzkiej *praxis*” (Benner, 2015, s. 108). Okazuje się, że realizacja zasad regulatywnych musi bazować na krytycznym odniesieniu się: po pierwsze, do zwolenników tzw. pedagogiki naiwnej, w której dąży się do zachowania niezależności pedagogicznego myślenia i działania, a po drugie, do stronników stanowiska polityczno-pragmatycznego, którzy dążą do integracji tego myślenia i działania w obszarze *praxis*. Pojawiające się w tej płaszczyźnie dylematy ujawniają problem z rozwikłaniem przystającej zależności między tym, co indywidualne, a tym, co społeczne, ponieważ nie uwzględniają przemian społeczno-historycznych i polityczno-ekonomicznych społeczeństw nowożytnych. Historycznie zagadnienie ujmując, należy przyjąć, że zasady regulatywne pojawiły się w wyniku zmian formacyjnych cywilizacji europejskiej, odpowiadając na jej oczekiwania, w których jednostki dorastają, rozwijają się i kształtują w strukturach niehierarchicznych i ateleologicznych. Tym samym, czasowy i aposterioryczny wymiar zasad regulatywnych stał się formą wspierającą dla zasad konstytutywnych, które zwrótnie partycypują w regulatywnych, zapośredniczonych w *praxis*.

Pierwsza z zasad regulatywnych dotyczy transformacji wpływów społecznych na pedagogiczne. Zasadność, efektywność i wydajność tych oddziaływań wymaga pedagogicznego zwrócenia się ku oddziaływaniom społecznym, aby procesy kształcenia i wychowania w swoich oczekiwaniach i skuteczności stymulowały myśleniem i działaniem pedagogicznym, przysposabiającym do uaktywniania się zasad konstytutywnych. „Sprowadzając pedagogiczną jakość społecznych oddziaływań na pedagogiczną *praxis* i postulatów wobec niej, nie wolno interpretować oddziaływań społecznych po prostu jako oddziaływań środowiskowych, lecz jako te z innych obszarów ludzkiego działania i złożonych powiązań, które między nimi zachodzą” (Benner, 2015, s. 119). Nieodzowność, produktywność i operatywność tej zasady, D. Benner uzasadnia odwołując się do nieudanych reform edukacji w Niemczech Zachodnich, w których dominowały albo stanowiska pedagogiczno-naiwne albo polityczno-pragmatyczne.

Druga zasada regulatywna dotyczy niehierarchicznego układu całokształtu ludzkiego *praxis*. Jej zasadność wynika z tego, że transformacja wpływów społecznych przekłada się nie tylko na oddziaływania pedagogiczne, ale również na pozostałe elementy *praxis*, które przekształcają oddziaływania społeczne w taki sposób, aby były ugruntowane praktycznie. D. Benner wykazuje, że współcześnie całokształt ludzkiego *praxis* ma charakter niehierarchiczny i różni się w swojej tradycji kulturowej od modelu hierarchiczno-teologicznego panującego w starożytnej Grecji, jak i od modelu hierarchiczno-instrumentalnego czasów nowożytnego oświecenia. Z drugiej zasady regulatywnej wynika zatem, iż

Idea niehierarchicznego układu całości ludzkiej *praxis* dystansuje się wobec każdej koncepcji porządku, która sytuuje ekonomię, pedagogikę, etykę, politykę, sztukę i religię w hierarchicznym stosunku względem

siebie i jednej z nich lub utworzonej przez nich grupie przyznaje pierwszeństwo wobec innych. Jednocześnie idea ta zakazuje przyznawanie nowoczesnej nauce najwyższego poziomu racjonalności i powierzania polityce zadania panoszenia ostatecznej odpowiedzialności za rozwój naukowo-cywilizacyjny (Benner, 2015, s. 138).

W tym miejscu należy przypomnieć, iż wyróżnione zasady regulatywne i konstytutywne nie ustanowią ponadczasowej ich ważności, ale pretendują do stanowienia podstawy myślenia i działania pedagogicznego. Opracowaniem tych podstaw ma zająć się pedagogika ogólna. Jej refleksyjne, „zapytujące” ukierunkowanie powinno w takiej sytuacji pomóc

... w zidentyfikowaniu prakseologicznych sposobów stawiania pytań w pedagogice i przyczynić się do ich skategoryzowania. To z kolei umożliwia nowoczesnym zawodom pedagogicznym i subdyscyplinom naukowym wchodzącym w zakres pedagogiki skoncentrować się wokół wspólnych problemów. Te problemy można przyporządkować do teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych (Benner, 2015, s. 139).

Pedagogika ogólna rozwijając zrozumienie ogólnych pojęć myślenia i działania pedagogicznego przybliża się do właściwego sformułowania pytań, których systematyzacja nie wynika z samych zasad, ale z ich interakcyjnego odnośnika do tego, co w rzeczywistości uzasadnia. Tym samym „... konstytutywnej zasadzie wywołującej wychowanka do własnej aktywności i regulatywnej zasadzie transformacji oddziaływań społecznych na pedagogiczne, które wyrażają swoistość wpływu pedagogicznego, zostanie przyporządkowane nowożytnie pytanie o właściwy sposób kształtowania interakcji pedagogicznej” (Benner, 2015, s. 144), który u swoich źródeł sięga do teorii wychowania. Dalej, „Do konstytutywnej zasady ukształcalności i regulatywnej idei niehierarchicznego porządku w ramach całości kształtu ludzkiego *praxis*, które stanowią główne wyznaczniki nowoczesnego działania pedagogicznego, odnosi się klasyczny sposób formowania pytań teorii kształcenia” (Benner, 2015, s. 144). I w końcu „... teoretyczno-wychowawczy sposób pytania, jak i teoretyczno-kształceniowy opierają się na zasadzie wyrażającej indywidualną stronę myślenia i działania pedagogicznego oraz zasadzie ukazującej jego stronę społeczną, powstaje teoria instytucji pedagogicznych jako trzeci zakres problemowy” (Benner, 2015, s. 145).

Warto zauważyć, iż sens przejawiania się zasad w działaniu i myśleniu pedagogicznym ma jednocześnie charakter historyczny i ponadhistoryczny, jednak ich rekonstrukcja nie powinna opierać się na odniesieniach społeczno-historycznych, ani też na ponadhistorycznej ważności, przy której zakłada się, że przeszłość wkracza w przyszłość. To wkraczanie, z historiograficznego punktu widzenia, jeśli już – to powinno być wyrazem *obecności* rozumianej jako przekaz tego, czego nie ma, czego nie widać, co łączy sobą w sobie ciągłość z nieciągłością i w której, w sposób metonimiczny *obecność* denotuje, reprezentując poprzez *obecność* to, o czym mówi (Runia, 2010). Takie podejście do tego, o czym pisze D. Benner i nawiasem mówiąc, do czego się odnosi tłumacz tej książki D. Stępkowski w swojej pracy *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera* (Stępkow-

ski, 2010), ma stanowić, z mojego punktu widzenia, dodatkowy kontekst poznawczego odnoszenia się przez pedagogikę ogólną do *praxis*, a konkretnie do jej pedagogicznej strony. Badanie ludzkich działań zapośredniczając się w miejscach, które poprzez uzawodowienie działań pedagogicznych denotują, wskazują na historię jako na te w niej miejsca (*topos*), w których uprawomocnia się to, co się *uobecnia*. Sam zaś akt uprawomocnienia wyrażający się w prawach (zasadach myślenia i działania pedagogicznego), staje się o wiele bardziej interesujący, jeżeli ma charakter *topiczny* (Vico, 1966, s. 147-148), albowiem *topos* w swoim znaczeniu oznacza „wydobycie”, „znajdowanie”, ale także „przechowywanie” i „zaopatrywanie”. Odwoływanie się zatem przez D. Bennera do historii, do miejsc (*toposu*), w których „Pomniki (wypowiedzi naukowe – M. D.), tak jak i inne dzieła sztuki są idiosynkratycznymi związkami metonimicznej denotacji i metaforycznej konotacji: mówią coś (konotacja) o czymś, co reprezentują (denotacja)” (Runia, 2010, s. 103), pozwala widzieć w pedagogice ogólnej – również – narzędzie topicznego poszukiwania tego wszystkiego, co przeszukiwane, by zaopatrzyć myśl współczesną w przekaz tego, co ma się *uobecnić*. Albowiem metaforyczne podejście do tekstu koncentruje się na przekazie znaczenia, natomiast metonimiczne na przekazie *obecności*, na tym, co reprezentuje. Sensem metonimii jest *uobecnianie* – w naszym rozważanym tutaj przypadku – treści, które *uobecniają* się w *nieobecności*. Metonimia bowiem, która przedstawia coś, czego nie ma, wskazuje na *obecność*, którą się w rezultacie odczuwa.

Innymi słowy – pisze E. Runia – metonimiczna „obecność w nieobecności” działa w obie strony: w górę w kierunku obecności, w dół od obecności. Te dwie strony odpowiadają dwóm aspektom topiki – inwencji i przechowywaniu. Jako *inventio* metonimia transponuje coś w teraźniejszości, albo bardziej dokładnie, jako *inventio* metonimia sprawia, że powierzchnia jest taka jak ją znamy: teraźniejszość składa się z metonimii, które kiedyś były *Fremdkörper* („ciałem” obcym – M. D.), ale teraz traktuje się je jako rzeczy oczywiste. Jako „przechowalnia”, metonimia zawiera ślady przeszłości. To, co uosabia i przedstawia metonimia, nadal można znaleźć, lub jak mówi Vico – „wynałeż” z tego, co istnieje na płaszczyźnie czasu (Runia, 2010, s. 108).

Metonimia uspoijniając obecność w nieobecności pozwala widzieć w pedagogice ogólnej narzędzie, w którym będzie się splatać znaczenie z miejscem, do którego badacz będzie się zwracać w poszukiwaniu tego, co na przykład znaczące w treściach wypowiedzi dotyczących pedagogiki. „Zwymiarowanie” kreowanej struktury pedagogiki ogólnej opisywaną powyżej ideą metaforyczno-metonimiczną jest działaniem metapedagogicznym, które nie opiera się na trwałych formach strukturyzujących, takich, jak nauka, czy filozofia, ale na zależnościach modalnych, które nie stabilizują sensu znaczeń, tak, jak to czynią wytwory nauki czy metafizyka, a stanowią podłoże, w którym znaczenia się dopełniają. Ten sposób kształtowania formy pedagogiki ogólnej, odnosząc się do zjawisk pedagogiki, pozwala tym zjawiskom ujawnić swoje znaczenia. Takie podejście poznawcze jest dlatego ważne, ponieważ umożliwia zjawiskom (fenomenom) wskazać to, co jest ich istotą, tym bardziej, że trudno w przypadku wskazać, czy kluczowe dla nich jest to, co w nich skrywa się i stanowi o tym, co prezentuje się naocześnie, czy jest wręcz odwrotnie, że istotne jest to, co zjawiskowe, co pojawia się

na powierzchni, bowiem, to, co wewnętrzne, co ukryte, pełni tylko funkcję służebną, podtrzymującą<sup>4</sup>. Warto jeszcze zauważyć, iż obie omawiane tutaj figury retoryczne, bliższe są myśleniu niż intelektowi, co oznacza, iż mają zdolność przekraczania i wkraczania w treści. Dodatkowa należy jeszcze przyznać, iż ta forma, podobnie jak propozycja D. Bennera oparta na aksjologii umożliwia wypowiadać się samej historii, a więc w strukturach tak skonstruowanej pedagogiki ogólnej dzieją się dzieje, które „mówiąc” wskazują miejsca, w których istoczy się myślenie i działanie pedagogiczne. Natomiast zadaniem pedagogiki wiedzy powinna być próba dookreślenia specyfiki, czy też pedagogicznej swoistości tego myślenia i działania.

Wyznaczając zatem cele-zadania pedagogice ogólnej, D. Benner w kolejnym rozdziale zatytułowanym: *Prakseologiczne sposoby stawiania pytań w ramach systematycznej nauki o wychowaniu*, skupia uwagę czytelnika – właśnie – na krytycznym przybliżeniu sposobu stawiania pytań przez pedagogikę ogólną, która w pierwszym rzędzie powinna mieć na uwadze zasady, których analiza powinna dotyczyć pojęć myślenia i działania pedagogicznego, by na ich podstawie sformułować pytania pedagogicznej teorii działania. Przyporządkowanie tych pytań do teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznej, warunkowane są zasadami, które w czasach nam obecnych dotyczą – kolejno – właściwego sposobu kształtowania interakcji pedagogicznej, teorii kształcenia i łączeniu tego, co indywidualne z tym, co społeczne oraz „... dąży się ponadto do przewyciężenia paralelizmu między wewnętrzną a zewnętrzną reformą edukacyjną oraz do przeciwdziałania redukcjonistycznemu traktowaniu pedagogicznej *praxis* tylko jako swoistego odniesienia pedagogicznego albo jako relacji o charakterze konsumenckim” (Benner, 2015, s. 145-146). Przy czym, przy omawianiu tych teorii duży nacisk został położony na krytyczne omówienie błędnego ujęcia pedagogicznych teorii działania, co skrótowo autor zaprezentował w prezentowanym tu schemacie. Tym samym, syntetycznie wkraczając w adaptacyjne i emancypacyjne (Kwaśnica, 2007) podejście do pedagogiki, zwraca się ku jej nieafirmacyjnemu podejściu w ramach pedagogicznej *praxis*.

#### Błędne ujęcia pedagogicznych teorii działania

	strona indywidualna	strona społeczna
teoria wychowania	teorie wychowania intencjonalnego	teorie wychowania funkcjonalnego
teorie kształcenia	teorie kształcenia formalnego	teorie kształcenia materialnego
teoria instytucji pedagogicznych	teorie postulujące deinstytucjonalizację pedagogicznej <i>praxis</i>	teorie legitymizujące instytucje pedagogiczne na podstawie socjologicznej teorii systemów

Źródło: D. Benner, 2015, s. 147

<sup>4</sup> Można przyznać rację M. Heideggerowi, że nauka to technika. Jeżeli przyjmie się taki punkt widzenia, z którego wynika, że to, co w zjawiskach jest skrywane i stanowi tylko podstawę, która zjawiska nie kształtuje, a tylko tym, co je utrzymuje, to nauka, która poprzez coraz bardziej wyrafinowane narzędzia wnika w to, co ukryte i koncentruje swoje poznanie na samych tylko przyczynach, to rzeczywistość oparta na nauce nie jest odkrywana, ale konstruowana. Nauka nie odkrywa świata, w którym żyjemy, ale go „robi”.

W części omawiającej teorie wychowania ich problematyka została przez D. Bennera sprowadzona do dwóch popularnych w pedagogice niemieckiej nurtów teoretycznych, tj. teorii intencjonalnych i funkcjonalnych, które zdaniem uczonego przyjmują błędne założenia, co do roli i zadań wychowania, które w tych przypadkach są podporządkowane zależnościom przyczynowo-skutkowym, tj. intencjonalnym, a także funkcjonalnym, a nie działaniom stricte pedagogicznym. Toteż w przypadku teorii intencjonalnych, zawężanie problematyki wychowania do intencji, wynika z położenia nacisku na oddziaływania indywidualne i pominięcie tego, co społeczne w pedagogice *praxis*. Natomiast w przypadku teorii funkcjonalnych mamy do czynienia z sytuacją odwrotną.

Przezwycięzenie tej aporii D. Benner dostrzega w pojęciu socjalizacji, ale pod warunkiem, że jej badawcze rezultaty będą podlegać prakseologicznej teorii wychowania, uznającej zasady: wezwania do własnej aktywności i transformacji wpływów społecznych na oddziaływania uzasadnione pedagogicznie (Benner, 2015, s. 151). Powyższa propozycja wynika z tego, że kontekst tych badań uniemożliwia sformułowanie praktycznego ich wymiaru, dlatego należy zwrócić się ku projektowi systematyzacji sensu socjalizacji w aspekcie historyczno-czasowym, co w rezultacie pozwala wyodrębnić trzy stanowiska: pedagogiczno-naiwne (nieafirmatywną koncepcja wychowania), polityczno-pragmatyczne (afirmatywną koncepcja wychowania) i oparte na zasadach myślenia i działania pedagogicznego podejście nieafirmacyjne. W myśleniu afirmatywnym i nieafirmatywnym przejawia się afirmacyjna postawa do rzeczywistości poznawanej, w której pewne treści przyjmuje się jako oczywiste, a inne neguje. Natomiast postawa nieafirmacyjna charakteryzuje się krytyczną refleksywnością, której problematyzacja tego, do czego poznawczo się odnosi, ma stać się podstawą dla pedagogiki ogólnej rozumianej jako „forma” wprowadzająca do myślenia i działania pedagogicznego. Spór między dwoma pierwszymi stanowiskami nie prowadzi do ich krytycznej syntezy, ponieważ

... stanowisko polityczno-pragmatyczne zarzuca pozycji pedagogiczno-naiwnej brak odpowiedzialności w sprawie wykształcenia u młodzieży poczucia niepowodzenia oraz markowanie działań o charakterze „kulturalno-rewolucyjnym”. Niejako odpowiadając na ten zarzut, stanowisko pedagogiczno-naiwne krytykuje przedstawicieli opcji polityczno-pragmatycznej za relacyjne tendencje przy legitymizacji spowodowanych intencjonalnie i społecznie nierówności edukacyjnych (Benner, 2015, s. 158).

Brak tej krytyki jest również źródłem błędnego przypisywania afirmacyjnej koncepcji wychowania stanowisku polityczno-pragmatycznemu, a nieafirmacyjnej pozycji pedagogiczno-naiwnej. Zdemaskowanie tych nadużyć czy nieścisłości okazuje się w tym miejscu rozważań zasadniczym zadaniem, jakie sobie wyznaczył D. Benner. Dążąc zatem do uzasadnienia sensowności i praktycznego sprawstwa pedagogicznej teorii działania, myśliciel wykazuje, że oba stanowiska (polityczno-pragmatyczne i pedagogiczno-naiwne) w rzeczywistości są afirmacyjnymi i/lub nieafirmacyjnymi.

Problemem afirmacyjnych teorii wychowania jest to, iż formułowane przez nią poglądy mają charakter normatywny, ukierunkowany ideologicznie na ich wpajanie poprzez doktryny. Wynika to między innymi z niedopuszczania przeciwników do krytyki i tym samym do wprowadzania przez nich zmian. Pedagogiczną *praxis* traktuje się tutaj w sposób instrumentalny. Ponadto, stanowisko afirmacyjne preferuje uczenie się tego, co jest

rozumiałe, co w konsekwencji uniemożliwia w jej płaszczyźnie wypracowanie pojęcia działania pedagogicznego. „Przez afirmację można natomiast nauczyć tylko tych rzeczy, które uprzednio zostały już zidentyfikowane lub przynajmniej pobieżnie rozpoznane. Na tej podstawie w ramach afirmacyjnych teorii działania – tak intencjonalnych, jak i funkcjonalnych niemożliwe jest wypracowanie pojęcia działania pedagogicznego, które we właściwy sposób wyrażałoby czynności spełniane przez uczący się podmiot” (Benner, 2015, s. 161).

Jeżeli w ramach wychowania afirmacyjnego z dystansem podchodzi się do zasady wzywającej do własnej aktywności i zasady przekształcania wpływów społecznych na działania, które są uzasadnione pedagogicznie, to zupełnie z inną sytuacją ma się do czynienia w przypadku koncepcji wychowania nieafirmacyjnego. Tutaj wpływy intencjonalne i funkcjonalne poddaje się problematyzacji, wykorzystując wcześniej wymienione dwie zasady wraz z sprawdzeniem ich wzajemnych zależności. Z tego między innymi względu „... w nieafirmacyjnej teorii wychowania interpretuje się wyniki badań odnośnie do socjalizacji w pierwszym rzędzie jako dane na temat samouświadomienia społeczeństwa o działających w nich mechanizmach intencjonalnych i funkcjonalnych, nie zaś jako odpowiedź na pytanie, jak należy działać w sytuacjach pedagogicznych” (Benner, 2015, s. 162). Zasadnicze pytanie tego ujęcia, zostało sformułowane na początku XIX wieku przez F. Schleiermachera i brzmi: „Czego właściwie chce pokolenie dorosłych od młodej generacji? Na ile [ich] działanie odpowiada zamiarom, a rezultaty działaniom?” (Benner, 2015, s. 163). Pytanie to – zdaniem D. Bennera – ma stanowić podstawę dla krytycznej teorii wychowania, na które nie można udzielić zadowalającej pedagogów odpowiedzi. Pytanie to bowiem kumuluje w sobie indywidualną stronę działania pedagogicznego, jak i społeczne wymiary ludzkiej *praxis*. Dlatego to, co intencjonalne powinno podlegać wezwaniom do własnej aktywności, a to, co funkcjonalne powinno stanowić podstawę do przekształcania determinacji społecznych na praktyczne. Osiągnięcie tego celu jest zadaniem metodycznym, które ma pobudzać młode pokolenia, w ramach problematyzacji pedagogicznej *praxis*, do formułowania pytań i udzielania na nie własnych odpowiedzi.

Druga część tego rozdziału dotyczy teorii kształcenia i w konsekwencji odnosi się do celów i zadań pedagogicznej *praxis*, które już jako dane, są analizowane w aspektach indywidualnych i społecznych. Teorie D. Benner rozpatruje z uwagi na zasadę ukształcalności i zasadę niehierarchicznego układu całości kształtu ludzkiego *praxis*. Również i w tym przypadku ma się do czynienia z zawężaniem jej problematyki, co uwidacznia się w koncepcjach kształcenia formalnego, w których kładzie się nacisk na to, co indywidualne oraz kształcenia materialnego rozważanego od strony społecznej. Te dwa rozbieżne podejścia można skonfrontować z ich syntezą, która jest określana przez D. Bennera jako teoria kształcenia refleksyjnego (nieafirmacyjnego).

W sytuacji, w której zasada ukształcalności podlega tylko pedagogicznej *praxis*, nie uwzględniając przy tym jej pozostałych obszarów, to pytania teorii kształcenia zostają sprowadzone do jej ujęcia formalnego. Natomiast w sytuacji, w której pedagogiczna *praxis* jest zdominowana przez pozostałe formy *praxis*, to ma się do czynienia z ujęciem materialnym w teorii kształcenia. Podobnie jak to miało miejsce w teorii wychowania również nieafirmacyjne teorie kształcenia nie opowiadają się za tym, co tylko subiektywne lub społeczne.

Tym samym pojęcie kształcenia opiera się w niej na relacji człowiek-świat, która nie przeciwstawia formalnych sił przysługujących jednostce obiektywnym postulatom zgłaszanym przez społeczeństwo, lecz patrzy na

kształcenie i jej koncepcje jako sprzężenie zwrotne między człowiekiem a światem, w którym ten pierwszy, wchodząc w interakcję z rzeczywistością, określa siebie samego (Benner, 2015, s. 175-176).

D. Benner nawiązując do prac J. Rousseau, J. Herbart, W. von Humbolta i F. Schleiermachera udowadnia, że żadna dziedzina wiedzy podpadająca pod *praxis*, sama z siebie nie udzieli satysfakcjonującej odpowiedzi na pytania dotyczące zadań i celów kształcenia. „Nie wynika to tylko z idei niehierarchiczności, ale również z niewątpliwej zdolności człowieka do uczenia się (ukształcalności). W pierwszym przypadku warunkiem jest wielość ludzkiej koegzystencji, a w drugim zaś zdolności człowieka do doskonalenia (*perfectibilité*)” (Benner, 2015, s. 183). Złożoność bycia człowiekiem, jak i bytu, w którym człowiek istnieje, przekładając się na problematykę rzeczywistości i pytania prakseologiczne, które podpadają pod refleksyjne teorie kształcenia, nie mogą być zatem zdominowane przez ekonomię, religię, etykę itd., a więc nie powinny również podlegać unaukowieniu, ponieważ nauka nie stanowi w sobie żadnej oczywistości. Nie mniej jednak, rola nauki w kształtowaniu ludzkiej świadomości i odnoszeniu się przez nią do własnych doświadczeń jest znacząca, ponieważ jej kształtująca efektywność jest zależna od tego, czy będzie realizować ludzkie cele i zadania od strony afirmacyjnej czy też od strony nieafirmacyjnej, a także od tego, jak w kontekście kształcenia będzie formować się relacja między polityką a nauką. Tym samym nauka powinna przede wszystkim służyć umiejętności formułowania pytań i odpowiedzi. Oznacza to, że nauka zbliża się do filozofii jako przejawu refleksji nad poznaniem, która w obszarze nauki – zdaniem D. Bennera – ma charakter hipotetyczny. Tym samym, odcinając się od afirmacyjnego statusu nauki stwierdza, „... że systemy wypowiedzi naukowych nie mogą być rozumiane w sposób afirmacyjny – ani jako konstrukcje rozumowe, ani wiernie odzwierciedlenie rzeczywistości – lecz muszą być przyswajane w procesach uczenia się, w których uczący się jako współkonstruktorzy wiedzy sami są aktywni tak przez »branie«, jak i przez »dawanie«” (Benner, 2015, s. 196). Teorie kształcenia w procesach uczenia się powinny w sposób pytająco-krytyczny rozważać doświadczenia świata z punktów widzenia określonych dziedzin *praxis* z uwzględnieniem jej całościowej formy. Tym samym, kształcenie powinno skutecznie urzeczywistniać „... prawo do wolności religii, swobodnego rozwoju osobowości, wolności osoby i jej integralności, równości wszystkich wobec prawa, podporządkowania władzy państwowej woli narodu, oraz prawo do wolności światopoglądu i swobodnego wykonywania zawodu” (Benner, 2015, s. 202).

W podrozdziale *Teorie instytucji pedagogicznych*, uczoney koncentruje się na dookreśleniu związków, jakie zachodzą między kształceniem realizowanym w instytucjach a kształceniem ogólnym. Do zasadniczych pytań, które w sposób systematyczny są formułowane w ramach tej teorii, należy zaliczyć: „... jakie elementy strukturalne oraz jakie właściwości powinny charakteryzować instytucje pedagogiczne, aby były one miejscem realizacji czynności pedagogicznych legitymizowanych przez teorię wychowania i teorii kształcenia?” (Benner, 2015, s. 204) i „... jak powinna przebiegać instytucjonalizacja /.../ działania [pedagogicznego – M.D.], aby były respektowane w nim zasady konstytutywne i regulatywne oraz aby przyczyniało się ono do rozwoju ogólnoludzkiej *praxis* zarówno od strony indywidualnej, jak i społecznej?” (s. 205). W tej części swoich rozważań D. Benner koncentruje się na sposobach stawiania pytań odnoszących się do teorii instytucji pedagogicznych, gdzie najpierw skupia swoją uwagę na tych odniesieniach teoretyczno-treściowych, które

realizują działania pedagogiczne w sposób jednostronny – indywidualny lub społeczny, dalej partycypuje w rozważaniach, które koncentrują się na tworzeniu pytań nieafirmacyjnych w ramach tej teorii, by w końcu omówić instytucjonalne podstawy nieafirmacyjnej *praxis* pedagogicznej.

To, co zawęża problematykę instytucji pedagogicznych, to nie dostrzeganie przez ich teoretyków sensu zasad konstytutywnych i regulatywnych, które wpisują się w ich struktury. „Nieuchronnie prowadzi to do zawężenia problematyki wynikającej z kwestii instytucjonalizacji działania pedagogicznego podobnego do tego, jakie dostrzeżono powyżej w odniesieniu do instytucjonalnej i funkcjonalnej teorii wychowania oraz formalnej i materialnej teorii kształcenia” (Benner, 2015, s. 205). W sytuacji, w której krytykuje się zinstytucjonalizowane formy społecznej egzystencji, to problemy działań pedagogicznych próbuje rozwiązać się poprzez deinstytucjonalizację pedagogiczną *praxis*. Inną próbą rozwiązania tych problemów są przemyslenia zwracające się do teorii systemów zakotwiczone w zasadzie obciążenia. W tym przypadku uczoney w głównej mierze odwołuje się do teorii systemów opracowanych przez N. Luhmanna (2007), który w miejsce podmiotowej aktywności wprowadza kategorię *autopoiesis* (samowytwarzanie), której zasada obciążenia w sposób zwrotny wpływa na wszystkie jej elementy, przyczyniając się do ewolucji systemu. W konsekwencji D. Benner stwierdza:

... że w koncepcjach deinstytucjonalizacji – po pierwsze – nie zauważa się problematyki spowodowanej większą kompleksowością nowoczesnych społeczeństw, po drugie, idealizuje się przed- lub wczesnoobywatelskie formy współżycia społecznego, i po trzecie, abstrahuje się od faktu, że owe formy tworzyły hierarchicznie ustrukturyzowane społeczeństwo stanowe. W przeciwieństwie do tego teoria systemowa afirmuje społeczeństwo obywatelskie, abstrahuje jednak od krytycznej tradycji filozofii praktycznej i teorii kształcenia oraz stawiając na autopojetyczny rozwój systemu społecznego zgodnie z wyobrażeniami teorii ewolucji (Benner, 2015, s. 210).

I tak, jak to już uczoney czynił wcześniej, również i w przypadku teorii instytucji pedagogicznych sugeruje trzecie rozwiązanie.

Kreując horyzont pytań nieafirmacyjnych teorii instytucji pedagogicznych, autor niniejszej książki wychodzi od podania argumentów wskazujących na ugruntowanie w czasach nowożytnych idei społeczeństwa obywatelskiego, których instytucje wpisujące się w ogólnoludzkie *praxis*, pełniły funkcję odobciążającą jednostki od wspólnego działania. „Razem z dekompozycją ogólnoludzkiej *praxis* na niezależne od siebie instytucje uległo zapomnieniu pytanie, które dzięki tej dekompozycji stało się w ogóle możliwe, a mianowicie o nowy rodzaj więzi scalającej ogólnoludzka *praxis*, która to więź zastąpi dotychczasową subordynację” (Benner, 2015, s. 215). W takiej sytuacji, w obszarze nieafirmacyjnej instytucjonalizacji *praxis* pedagogicznej formułuje się pytania, których analiza i refleksja zwracają się do praktycznej racjonalności tego, co systemowe. Sens tych pytań powinien być ukierunkowany na ustanowienie różnic między tym, co jest obciążone przez instytucje pedagogiczne w kontekście całokształtu ludzkich działań, a obciążeniami wynikającymi z tych działań, jako skutki dla pedagogicznej *praxis*. Oznaczać to ma dalej, iż

Po wykazaniu istnienia takich zależności musi zostać sprawdzona, czy da się je powiązać z wynikającymi z teorii wychowania i teorii kształcenia postulatami metodycznej i treściowej otwartości. Zarówno rozróżnienia między determinantami, które pochodzą z pedagogicznej *praxis*, a tymi, które na nią wpływają, jak i analizy ich wzajemnych odniesień trzeba dokonać na podstawie ustalonych kryteriów i uczynić łączliwymi z odpowiednimi kryteriami stosowanych we wszystkich obszarach samodzielnych form *praxis*. Kryteria pedagogiczne, które należy tutaj mieć na uwadze, zaczerpnijemy z zasad myślenia i działania pedagogicznego, które częściowo odnoszą się do indywidualnej strony i samoodniesienia pedagogicznej *praxis*, a częściowo do jej strony społecznej i więzi zewnętrznej (Benner, 2015, s. 220-221).

Metodyczną i treściową otwartość, które okazują się kluczowymi zasadami dla teorii wychowania i kształcenia, w obszarze teorii instytucji pedagogicznych uzyskuje się, dzięki tym doświadczeniom osiągnięć nauki, które nie poddają się wpływowi innych subsystemów społecznym. I choć pedagogiczna *praxis* nie jest w stanie wytworzyć jedności między człowiekiem a obywatelskością, to może kreować publiczny dyskurs kreujący własne, otwarte pole działań. W tym polu pedagogika nieafirmacyjna „... wie, że zakres i możliwości tego działania są ograniczone przez brak społecznej akceptacji dla spoczywających u jej podstaw zasad i postulatów pedagogicznych” (Benner, 2015, s. 223). Dlatego instytucjonalizacja pedagogicznej *praxis* powinna wspierać indywidualny rozwój zdolności i predyspozycji jednostek w procesie uczenia się, kreującego przy okazji podstawy wsparcia i oceny np. uczniów w procesie przejścia do sytuacji niepedagogicznych, zobligowanych przez własne wybory w życiu społecznym.

Nieafirmacyjne podejście do pedagogiki ma stanowić w rezultacie poszukiwanie jej naukowego związku z praktyką, której potoczna racjonalność obciążona działaniem poprzedzającym myślenie, nadaje sens pedagogice ogólnej. To, co wyłania się dzięki podejściu nieafirmacyjnemu wskazuje na pytania, w których zawierają się ponadhistoryczne problemy pedagogicznego wychowania i kształcenia. Wyróżnione przez D. Bennera w płaszczyźnie teorii działania jej trzy stematyzowane obszary, sprowadzone do teorii wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, problematyzują poznawczo: w przypadku teorii wychowania sytuację pedagogiczną opartą na ukształcalnym wezwaniu do własnej aktywności; w przypadku teorii kształcenia zadania i cele wychowania, a w przypadku teorii instytucji pedagogicznych praktyczne wdrażanie wiedzy wynikającej z teorii wychowania i teorii kształcenia.

Niewątpliwie w kontekście niniejszych rozważań D. Bennera, ważnym pytaniem będzie, czy wypracowano w Polsce takie koncepcje rozumienia pedagogiki ogólnej, które w sposób nieafirmacyjny konstytuują myślenie i działanie pedagogiczne? Odpowiedź na te pytanie nie należy do łatwych, ponieważ u przedstawicieli zajmujących się tym obszarem pedagogiki dostrzegam pewną niejednoznaczność w podejściu do podstaw pedagogiki i częsty brak uzasadnień swojego stanowiska, który uwzględniałby argumenty „za” i „przeciw”. Przykładowo T. Hejnicka-Bezwińska wpisuje się w struktury nieafirmacyjnego myślenia i działania, chociażby poprzez poszukiwanie tożsamości pedagogiki polskiej w XX wieku na linii dzieląco-łączącej logikę dyscyplinaryzacji pedagogiki z jej instytucjonalizacją. Wpisując się w rekonstrukcjonistyczną teorię zmiany społecznej (wymiar nieafirmatywny mówiący, że nie jest tak, jak się zakładało) i przyjmując transgresyjno-historyczne myślenie o edukacji (wymiar nieafirmacyjny), z założenia zbliża się do nieafirmacyjnego myślenia. Ta posta-

wa ujawnia się w kilku miejscach pracy z 2008 roku (Hejnicka-Bezwińska, 2008), której punktem wyjścia jest przyjęta przez uczoną definicja pedagogiki ogólnej, zawarta między innymi we wspomnianym już wcześniej *Leksykonie PWN, Pedagogika*. Definicja ta stanowi syntezę treści przynależących do pedagogiki ogólnej, znormalizowanych w dziesięciu kompleksach tematycznych, które należy traktować na sposób nieafirmacyjny. Co prawda T. Hejnicka-Bezwińska pogłębia sens i znaczenia, co niektórych z tych kompleksów, ale nieco kontrowersyjnym faktem może być to, że ich źródłowe odniesienia w wielu miejscach mają charakter bardziej skalający, niż refleksyjny (refleksywny) i krytyczny, czyli są w wielu przypadkach wynikiem przyjętych uprzednio założeń, a nie tego, co czyni z pedagogiki ogólnej źródło poszukiwań podstawy pedagogiki. Dowodzi to, jak mi się zdaje że rozważania T. Hejnickiej-Bezwińskiej podpadają pod pedagogikę wiedzy, a nie pod pedagogikę ogólną. Idąc tym tropem, to inny, ciekawy i w sumie ważny przykład poszukiwań ogólnych podstaw pedagogiki stanowi – wspomniany już – dorobek naukowo-poznawczy w tym i metodologiczny J. Gniteckiego. Podstawy jego pedagogiki mają charakter afirmacyjny, ponieważ ukonstytuowane są na założeniach, które mają na uwadze potwierdzenie własnego stanowiska. I na końcu jeszcze jeden przykład, który świadczy, że nieafirmacyjność może podlegać samokracji nadzorowanej przez jej autora. Mam tutaj na myśli książkę B. Śliwerskiego *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Śliwerski, 2012), którą, zgodnie z przyjętymi tutaj ustaleniami, zaliczam do pedagogiki wiedzy<sup>5</sup>. Jej jednak nieafirmacyjność polega na tym, że myśliciel zestawia różne ujęcia wychowania, które są zapośredniczone w różnych obszarach tematyzujących sens i zakres wychowania, do treści których odnosi się w sposób wielostronny, krytyczny oraz refleksyjny. W ten sposób B. Śliwerski kształtuje wizerunek wiedzy na temat wychowania, który może służyć i kreacji pedagogiki ogólnej i dalszym w tym temacie badaniom.

Zaproponowana przeze mnie metaperspektywa analizy istoty wychowania jako podstawowej prawidłowości pedagogiki, którą można opisywać, eksplikować, postulować lub wdrażać w życie, tworzy rdzeń odmiennych, choć przecież dopełniających się kontekstów teoretycznych lub fenomenu: wychowania jako wartości, normy, jako tego, co się wydarza, co uaktywniamy, lub jako sposobu, techniki, czy formy wywierania na kogoś wpływu (Śliwerski, 2012, s. 22).

Piąty rozdział książki D. Bennera to: *Zakresy pedagogicznej praxis* i dotyczy teorii szczegółowych form i zakresów działania pedagogicznego w ramach nauki o wychowaniu. Na wstępie D. Benner na bazie czterech wyróżnionych przez siebie zasad i rozważań dokonanych w poprzednim rozdziale, formułuje pytanie: „... jakie formy działania mamy do dyspozycji w obszarze wychowania, aby przeprowadzić procesy nauczania i uczenia się zgodnie z zasadami otwartości metodycznej, treściwej i instytucjonalnej?” (Benner, 2015, s. 232).

W tej części swoich przemyśleń filozofujący pedagog skoncentrował swoją uwagę na takich zagadnieniach pedagogicznej *praxis*, jak: przymus pedagogiczny wobec nieletnich, nauczanie kształtujące i wychowujące

<sup>5</sup> D. Stępkowski za D. Bennerem zalicza ten sposób teoretycznych rozważań do tzw. nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej. Patrz: D. Stępkowski, *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja...*

oraz wprowadzenie w obszar działania społecznego. Te trzy stematyzowane obszary działania pedagogicznego odzwierciedlają trzy jego zakresy, które wpisują się w strukturę istnienia społeczeństw nowożytnych, w których pedagogiczna *praxis* już nie jest zdominowana przez formy uczenia przekazywanego z pokolenia na kolejne pokolenia (pokazywanie – naśladowanie – wykonanie), jak to miało miejsce do początków XIX wieku, a stała się formą uczenia się na bazie doświadczenia codziennego i interakcji międzypodmiotowych w przeznaczonych do tego instytucjach.

W części poświęconej przymusowi pedagogicznemu D. Benner odwołuje się do źródeł europejskiej cywilizacji celem wykazania zależności przymusu i woli od form sprawowania władzy, pytając za I. Kantem (1999, s. 49-54): jak można pogodzić wolność i przymus w wychowaniu, czyli „... kiedy i w jakim zakresie dozwolone jest użycie przymusu w wychowaniu” (Benner, 2015, s. 238). Poszukując odpowiedzi na powyższe pytanie, powołuje się na Biblię, wypowiedzi w tym temacie Arystotelesa, i dalej, nawiązującego do stanowiska tego ostatniego G. W. F. Hegla. W końcu opiera się na poglądach I. Kanta i J. J. Rousseau. W przemyśleniach tych ostatnich doszukuje się zarysu nowożytnego rozumienia przymusu pedagogicznego, bowiem filozofowie ci zaczęli dostrzegać niezależność (sens bycia wolnym) jednostek od ustrukturyzowanych hierarchicznie form ludzkich czynności. Wskazani myśliciele wykazali, iż wraz z przemianami społeczno-politycznymi i gospodarczymi przymus pedagogiczny zaczyna wyodrębniać się z form panowania politycznego i funkcjonować jako niezależna dziedzina działania pedagogicznego. „W okresie dziejowego przejścia od społeczeństwa stanowego do nowożytnego społeczeństwa mieszczańskiego /.../ diametralnej zmianie uległa pozycja *praxis* pedagogicznej w ramach całokształtu form ludzkiego działania” (Benner, 2015, s. 244). Ta zmiana, zgodnie z ustaleniami J. F. Herbarta (2006), odnosiła się do myślenia i działania pedagogicznego, które z form opartych na obyczajach i nauczaniu odtwórczym przyjęła strukturę, która najpierw jednostki dyscyplinuje (cywilizowanie i umoralnianie), następnie naucza, a w końcu prowadzi do samodzielności w życiu społecznym.

Dyscyplinowanie dzieci – zgodnie z propozycją J. F. Herbarta, do której nawiązuje D. Benner – musi opierać się na dwóch regułach, a mianowicie na utrzymaniu porządku i rezygnacji z interwencji dorosłych w tych miejscach, w których dzieci przejawiają swoją „rzeczywistą” wolę. Dyscyplinowanie bowiem, to świadome wpływanie na dzieci celem chronienia ich przed uszkodzeniem sobie lub innym i dlatego J. F. Herbart daje przyzwolenie na takie środki przymusu pedagogicznego, jak: groźba, dozór, autorytet i miłość. Środki te mają przymuszać dzieci do wykonywania zadań, których celem jest nauczenie ich, jak przezwycięzać trudności, które przed nimi się pojawiają. Efektywność przymusu osiąga się zatem poprzez zmuszanie dzieci do działań opartych na własnej woli w procesie uczenia się. Jego otwartość osiąga się poprzez połączenie nauczania z pedagogicznym wsparciem realizowanym w aktywnie funkcjonujących instytucjach. Tak rozumiany przymus, w swojej otwartości na współpracę, okazuje się w obszarze pedagogicznej *praxis*, działaniem gotowym do rezygnacji ze swojej nadzorującej formy realizowanej przez wychowawcę, by następnie móc przejść do kolejnego etapu pedagogicznego oddziaływania, czyli nauczania kształcącego i wychowującego.

Nauczanie w sensie najbardziej ogólnym dokonuje się przez całe życie i należy do niego „... wszystko, co robimy i czego doznajemy, gdy poznajemy siebie samych lub jesteśmy pouczeni przez innych (Benner, 2015, s. 261). Z kolei, nauczanie wychowujące, to uczenie się od kogoś innego interpretacji, oceniania czy

planowania tego, co staje się ludzkim celem. Natomiast nauczanie kształtujące to przekaz wiedzy w szkole, którego formy dydaktycznej realizacji przygotowują do działań w wymiarze indywidualnym, zbiorowym i nadpokoleniowym.

I aby dookreślić, w jaki sposób dokonywała się transformacja łącząca wychowanie, kształcenie i nauczanie, D. Benner zwraca się do ich historycznie kształtowanych znaczeń. W pierwszym rzędzie zwraca się do przemyśleń Arystotelesa (1996), dla którego istota poznania ujawniała się poprzez działania nauczającego, którego wiedza była wyznacznikiem uczenia się w procesie nauczania. Nauczający był traktowany jako źródło poszerzania posiadanej przez uczących się przedwiedzy. Toteż poznanie opierało się na doświadczeniu, w którym nowe treści nie pojawiały się poprzez akty kreacji, ale jako proces przyswajania tego, co już było ustalone. „W starożytnym modelu nauczania-uczenia się, który rozszerza doświadczenie i wiadomości uzyskane przez obcowanie z innymi, udawała się przeprowadzić *epagogé* (wznoszenie się) od wiedzy szczegółowej do wiedzy na temat ogólnego porządku, dlatego że ów porządek był z góry zakładany, zanim jeszcze podjęto jakiegokolwiek wysiłek w celu znalezienia go w kosmosie i naturze” (Benner, 2015, s. 267). Ta forma nauczania, oparta na znajomości porządku celowościowego nie wymagała wspierania się posiadanymi umiejętnościami, ale była na tyle wystarczająca, iż umożliwiała proces nauczania. Inną formą nauczania, a właściwie samokształcenia, opartą na namyśle nad doбором środków i sposobami działania, które umożliwiała w sposób jak najbardziej właściwy osiągnąć zamierzone cele, był model określany przez Greków terminem *phronesis*. Służyła ona praktycznej mądrości i w odróżnieniu od zręczności (*téchne*) wpisującej się w czynności natury rzemieślniczej (*poîsis*), kształtowała władzę sądenia. Opierała się on na obyczajach i nauczaniu szkolnym, nawiązując w swojej praktyce do *praxis* (działania w osnowie praktyki).

I choć idee kształcenia Arystotelesa są współcześnie nadal realizowane, to D. Benner w dalszej części swojej pracy przechodzi do rozważań głównie I. Kanta, na temat wychowania, kształcenia, nauczania, wiedzy itd., aby wskazać te „miejsca” w dziejach, w których pojawiły się ich nowe rozumienie. Ogólnie wiadomo, że myśliciele doby renesansu zaczęli ugruntowywać nowy sposób podejścia do wiedzy, przyczyniając się do ukształtowania nauki jako praktyki społeczno-kulturowej. Położony w niej nacisk na doświadczenie, eksperyment i myślenie logiczno-matematyczne doprowadziły do tego, że „Uczenie myślenia w nowożytnym sensie tego słowa oznacza zdaniem Kanta dwie sprawy. Po pierwsze, jego fundamentem są akty i ich rezultaty, w których łączą się ze sobą nierozzerwalnie spontaniczność i receptywność, i po drugie, uczenie myślenia nie prowadzi do wiedzy na temat wspomnianego powyżej wiecznego i niezmiennego ładu, lecz do rozpoznania prawodawstwa związanego z ludzkim rozumem” (Benner, 2015, s. 274). Nauczanie wychowujące przyjmuje zatem charakter hermeneutycznego namysłu nad sposobami indywidualnego podchodzenia do tego, w jaki sposób ludzie działają. Działanie, a więc i myślenie pedagogiczne powinno być zdominowane przez imperatyw kategoryczny, w ramach którego dopełnia się wzajemne poszanowanie jednostek, jako celów samych w sobie. Tym samym, współcześnie zmienia się sens rozumienia władzy sądenia, której kształcenie nadaje pedagogice nie tylko etyczny i polityczny wymiar, ale również w swojej niehierarchiczności religijny, estetyczny i ekonomiczny.

Współcześnie nauczanie wychowujące i kształcące, zdaniem D. Bennera nie może opierać się na uprzednio wykoncypowanym porządku rzeczywistości. Niezbędne jest zatem kształtowanie władz sądenia, których

krytyczny namysł będzie pogłębiany, z jednej strony przez doświadczenie i wiedzę, a z drugiej poprzez współistnienie jednostki z innymi. Tę propozycję nauczania wychowującego i kształcącego jako pierwszy opracował J.F. Herbart, który we wspomnianej już jego pracy *Pedagogika ogólna ...*, położył nacisk na rozszerzanie doświadczenia przez jego naukowe i estetyczne kształtowanie, a obcowanie z innymi przez politykę i religię.

Nowoczesne nauczanie wychowujące i kształcące przez studiowanie problemów historyczno-społecznych powinno wyprowadzać uczącego się poza jego krąg myślowy stanu urodzenia i organizmu społecznego, w którym żyje, oraz dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie rozszerzać do politycznych partycypacji przy interpretowaniu, ocenianiu i przekształcaniu stosunków społecznych. Równoległe do tego tradycyjne formy konfesyjnego postępowania w obszarze religii należy otworzyć na religijność ponadkonfesyjną po to, żeby w przyszłości można było realizować *praxis* religijną w kontekście zarówno ze współwyznawcami, jak i zwolennikami innych wyznań czy religii (Benner, 2015, s. 280).

Ostatecznie, J.F. Herbart stwierdza, iż poprzez obcowanie z innymi w szkole poszerza się ludzkie doświadczenie nastawione na poznanie. I dalej dodaje, że składające się na nie: przyrost informacji oraz nabywane umiejętności, kształtowane są: od strony teoretycznej przez doświadczenie-naukę-sztukę, a od strony praktycznej przez obcowanie z innymi-politykę-religię (Herbart, 2006, s. 44-47). Zadaniem zatem nauczanych powinno być refleksyjne odkrywanie poprzez różne systemy wypowiedzi naukowych dopełniające się różnice między przeszłymi a teraźniejszymi formami wiedzy, a w konsekwencji przygotowanie do krytycznego funkcjonowania w życiu społecznym.

Pedagogika ogólna – w takiej sytuacji – ujawnia się jako refleksyjnie zobligowana forma odkrywania wiedzy, u podłoża której stoją wychowawcze, kształcące i instytucjonalno-teoretyczne pytania, które dotyczą edukacyjno-dydaktycznych działań w zmieniającym się, w wyniku tych działań, świecie. Faktem jest, na co zwraca uwagę filozof, a z czym również mamy do czynienia w Polsce, iż „Ciągłe jeszcze w programach nauczania dla szkół ogólnokształcących, jak i w dydaktykach szczegółowych abstrahuje się od różnicy między przednowożytnymi a nowożytnymi oraz scjentystycznymi, hermeneutyczno-historycznymi i transcendentalno-krytycznymi formami wiedzy” (Benner, 2015, s. 283). Podchodząc krytycznie do współczesnych sposobów opracowywania programów nauczania, D. Benner podaje dwa przykłady, w których dopełnia się rozszerzanie doświadczenia i obcowanie z innymi. W ramach podanych przykładów, na szczególną uwagę zasługuje jego autorski projekt sekwencyjnego nauczania treści przedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Projekt ten, poparty przez uczonego przykładem teorii ewolucji, ukazuje możliwość przekształcania się dydaktyki, w ramach której dokonuje się uspojnianie i rozgraniczanie różnych stanowisk naukowych i pedagogicznych prowadzących w konsekwencji do analizy powiązanych ze sobą takich form wiedzy, jak: potoczna, scjentystyczna, hermeneutyczna, ideologiczno-krytyczna, transcendentalno-krytyczna i stosowana wiedza prakseologiczna.

Wskazówki, co do tego, jak poprzez nauczanie wychowujące i kształcące można wymienione powyżej formy wiedzy odnieść do przedmiotu kształcenia, wynikają z poznawczych, socjologicznych, historycznych, ideologiczno-krytycznych, fenomenologicznych, edukacyjno-filozoficznych i transcendentalno-filozoficznych

przesłanek interpretacji kluczowych pojęć stosowanych w systemach wypowiedzi naukowych. Nie ma nauki, która by mogła się obyć bez takich pojęć (Benner, 2015, s. 289).

I tak, spośród sześciu omawianych przez D. Bennera płaszczyzn kształtujących interpretowanie teorii naukowych, wiedza potoczna dotyczy świata przeżywanego i odnosi się do różnicy między doświadczeniem codziennym a naukowym. Na tę różnicę zwrócił uwagę między innymi E. Husserl (Husserl, 1999) i wynika z niej

... dla nowoczesnego nauczania zadanie wprowadzenia w rozróżnienie między doświadczeniem świata przeżywanego a doświadczeniami naukowymi i znakowania błędów naturalistycznych popełnianych przy interpretacji systemów wypowiedzi tworzonych przez współczesną naukę. Z takimi błędami mamy do czynienia wszędzie tam, gdzie konstrukcje hipotetyczne przykładowo nowoczesnej optyki czy akustyki hipostazuje się do pierwotnych doświadczeń patrzenia czy słuchania, natomiast doznaniem pochodzącym ze świata przeżywanego wyznacza status doświadczeń wtórnych (Benner, 2015, s. 291).

Druga płaszczyzna dotyczy tych form wypowiedzi naukowych, które w swojej scjentystycznej strukturze mają charakter hipotetyczno-dedukcyjny. Dwoisty charakter czynności określonych jako naukowe, to konstrukcje teoretyczne, które zostają nieustannie poddawane falsyfikacji. Ten fakt opisał K.R. Popper (2002).

Idąc jeszcze dalej przypuszczenie Poppera, że za pomocą procedury konstruowania, falsyfikowania, ponownego konstruowania i wypróbowywania scjentystycznych wypowiedzi systemów naukowych uda się przekształcić je w jednolitą teorię, która w swoich hipotetycznych założeniach zbliża się do struktury rzeczywistości, jak dotąd ani nie okazało się prawdziwe, ani nie wynika bezwarunkowo koniecznie z innych, przedstawionych już założeń racjonalizmu krytycznego (Benner, 2015, s. 293).

Trzecia płaszczyzna również wpisuje się w myślenie naukowe i zapośrednicza się pojęciowo w problematykę historyczności. Na ten stan rzeczy zwrócili uwagę historycy wiedzy i przedstawiciele hermeneutyki. „Na podstawie analizy samych tylko systemów wypowiedzi naukowych da się zrekonstruować i przypomnieć proces przechodzenia od dawnych teologicznych układów uporządkowujących wiedzę do nowoczesnych scjentystyczno-hipotetycznych” (Benner, 2015, s. 293). Kolejna płaszczyzna, podobnie jak dwie poprzednie, ma również charakter stricte naukowy i w tym przypadku analizie zostają poddane pojęcia i terminy odnoszące się do doświadczeń historyczno-społecznych. W tej płaszczyźnie kładzie się duży nacisk na krytykę ideologii, która została rozwinięta głównie przez przedstawicieli tzw. szkoły frankfurckiej. Okazuje się ona „... pomocna do ujawniania hermeneutycznej struktury przesądów i przyzwyczajzeń w zakresie postrzegania i myślenia, które przyczyniły się do powstania nowoczesnych form wiedzy i nadal w nich oddziałuje” (Benner, 2015, s. 294-295). Piąta płaszczyzna ma charakter transcendentally-refleksyjny i ukierunkowana jest na krytykę doświadczeń antropologicznych, ponieważ „... mimo postępu naszej wiedzy i bez końca wzrastających możliwości, nigdy nie będziemy w stanie zrozumieć przesłanek naszej własnej egzystencji i świata poza nim” (Benner, 2015, s. 296). Jak dodaje D. Benner, celem różnych perspektyw naukowej interpretacji nie jest ujawnianie

bezzałożeniowości wypowiedzi naukowych, ale wychowanie i kształcenie w refleksji, w ich problematyzacji i to w ich dydaktycznym opracowaniu. Toteż ostatnia płaszczyzna jest/powinna być refleksją filozoficzno-prakseologiczną na temat osiągnięć współczesnej nauki. W każdym razie, wyróżnione płaszczyzny składają się w konsekwencji na zadania, które powinny znaleźć zastosowanie w nauczaniu przedmiotowym. Przy czym, nauczanie to jako wychowujące i kształcące stanie się czymś naturalnym, jeżeli uwzględni się jego preferencje metodyczne, tematyczne i instytucjonalne.

W takiej sytuacji można przyjąć, że od strony metodycznej, proces nauczania wychowującego powinien opierać się na kształtowaniu u uczącego się – powiemy – refleksywnego (zwrotnej pracy myśli) odnoszenia się do tego, co jest przedmiotem nauczania i uczenia się. Zdaniem D. Bennera, można to osiągnąć za sprawą receptywniej i spontanicznej działalności poznawczej, w wyniku której będzie dopełniać się w świadomości młodych ludzi to, co dla nich będzie nowe. Sam akt bowiem uczenia się, wymaga takiej aktywności umysłu, w wyniku której myślenie będzie prowadzone do świadomego przyswajania tego, co poznawane „W trakcie nauczania propedeutycznego do studiowania nauki uczący się nie przyswajają sobie czegoś „od zawsze” już zapośredniczonego w jego przedwidzy, lecz wytwarza przedmiot kształcenia, jednak nie poprzez to, że odwzorowuje ontologiczną zależność między częścią a całością, lecz stawia pytania o hipotetyczną zależność między teorią a empirią” (Benner, 2015, s. 312). Wytwarzany przedmiot kształcenia jest zatem konstruowany przez metodę, która wpisuje się w twórcze działania uczącego się, przyczyniając się do poszerzenia oglądu tego, w czym poznawczo uczestniczy. Związek metody z poznaniem staje się źródłem wiedzy o czymś, jak i samowiedzy na temat własnej aktywności i sposobów myślowego „ujmowania” świata.

Metodyka zatem nauczania w swojej językowej formie jest zależna od treści, których myślowe zobrazowanie kształtowane jest przez pytania. Istotne jest to, aby pytania były ukierunkowane na to, co nowe, zakryte, niezrozumiałe, przeoczone. W takiej sytuacji, mając na uwadze otwartość metodyczną i dodatkowo otwartość treściową kluczowe dla uczonego staje się pytanie: „... jak można wezwać uczących się do zajęcia się przedmiotem kształcenia w taki sposób, żeby działanie tego wezwania nie wynikało bezpośrednio z niego (tj. tego wezwania), lecz było zapośredniczonym w sprowokowanym przez to wezwanie zajęciu się przedmiotem uczenia się” (Benner, 2015, s. 316). Wynika z tego, że kształtowanie samoodnoszenia się do przedmiotu uczenia się nie może opierać się na przekazie wiedzy i umiejętności, ponieważ ma się wówczas do czynienia z przymusem pedagogicznym.

Ostatni fragment piątego rozdziału książki jest poświęcony pedagogicznej *praxis* jako wprowadzeniu w obszar działania społecznego. Jego sens został tutaj sprowadzony do analizy dotyczącej przekształcania działania w różne jego formy w wymiarze indywidualnym i społecznym. To przekształcanie prowadzące do działań już nie pedagogicznych, oparte na nauczaniu wychowującym i kształcącym, nie może być w nich wynaturzone, zmanipulowane czy zindoktrynowane. Ta trzecia forma działania – działania społecznego – pojawiła się w czasach nowożytnych, w których jednostki stawały się wolnymi obywatelami wraz z nabywaniem pełnoletniości prawnej, co uprawniało je do podejmowania niezależnych i dojrzałych decyzji. „Chodzi /.../ o to, żeby dorastający włączyli się w życie obywatelskie przez to, że będą sami wyznaczać sobie cele i zadania, samodzielnie nawiązywać związki i przez odpowiedzialne i samodzielne działania uznawać siebie i innych

za równoprawne osoby” (Benner, 2015, s. 327). Przy czym, dojrzałe osobowo wejście w życie społeczne jest trudne do określenia, ponieważ „... nie da się podać właściwego określenia doradzającej formy działania pedagogicznego” (Benner, 2015, s. 328). Wydaje się, że rozwiązania należy poszukiwać w integracji trzech form działania pedagogicznego z doradztwem zawodowym i dlatego „Przejście od sytuacji pedagogicznych do pozapedagogicznych sytuacji współdziałania społecznego może dokonywać się z sukcesem na płaszczyźnie indywidualnej tylko wtedy, gdy pedagogiczna *praxis* jest powiązana z innymi formami *praxis* społecznej w taki sposób, że jest realnie możliwe przechodzenie od sytuacji pedagogicznych do społecznych i od tych ostatnich do pedagogicznych” (Benner, 2015, s. 330). Samo przejście oznacza kres pedagogicznego działania, które trudno wyznaczyć w konkretnym czasie, a jej miarą powinno być przechodzenie młodych pokoleń do współdziałania na równych prawach ze starszymi. Chodzi o to, „... żeby wszyscy potrafili współdziałać indywidualnie i społecznie we wszystkich obszarach *praxis* i żeby niezależnie od tego, jaki zawód wybrali, byli w stanie aktywnie angażować się w zakresie ekonomicznym, pedagogicznym, etycznym, politycznym, estetycznym i religijnym” (Benner, 2015, s. 332). Prakseologiczny wymiar tej aktywności ukazuje zindywidualizowane odnoszenie się do siebie, jak i świata. Akt samoodnoszenia się w sensie metodycznym nie może bazować na nauczaniu wychowującym, a tylko na wywieraniu wpływu, którego motywacją będzie prowadzić do samodzielnego działania, do aktywności i dialogu. Poszukując technik, które miałyby służyć motywacji zapośredniczonej w jej retrospektywnej i prospektywnej dialektyce, D. Benner zwrócił się do wypowiedzi J. F. Herbarta (2006, s. 149 i nn.), łącząc tym samym samoodniesienie osoby działającej, w działaniu którego zawiera się zasada stawiania się istotą ludzką na bazie takich egzystencjałów, jak: cielesność, wolność, historyczność i werbalność ludzkiej *praxis*.

Horyzont motywacyjny ma charakter cielesny w działaniu o tyle, o ile minione akty chcenia i niechcenia oraz to, co przez nie się ukształtowało — umiejętności i nieumiejętności, są niejako obecne w ciele jako organie ludzkiej *praxis*. Horyzont ten pozostaje jednak ciągle wolny dlatego, że nie „uczy się” w sensie przyswajania sobie wiedzy na temat pewności treści pochodzących ze świata, lecz przez działanie. Przysługuje mu atrybut historyczności, ponieważ jest nie tylko zapośredniczony przez działanie, lecz również tylko działanie może go przekształcić i dalej rozwijać. W końcu jest on otwarty na językowy wymiar *praxis*, gdyż w języku właśnie przechowuje się pamięć o genezie horyzontu motywacyjnego, dokonuje się jego ocena i przez doradztwo można go przekształcić (Benner, 2015, s. 338).

W techniki — stwierdza dalej D. Benner — które kształtują i pobudzają motywację, w ich metodykę, która ma prowadzić do samodzielności, wpisują się takie cztery typy kierowania/wprowadzania, jak: dopilnowujący, określający, regulujący i wspierający. Każdemu z nich przypisane są określone formy pytań, przykłady i formy oceniania, w których uznaje się odpowiedzialność dorastających za efekty swoich działań.

Okazuje się, że motywowanie nie może opierać się tylko na metodyce kierowania, ponieważ ma charakter zewnętrzny. Dlatego skutecznianie działania praktycznego powinno dodatkowo być wspierane treścią analizą horyzontu motywacyjnego *praxis* i to poprzez zwracanie się do teorii kształcenia i sposobów kreacji w jej obszarze problemów pedagogicznych. Podobnie i w nauczaniu wychowującym motywy ekonomiczne,

polityczne, religijne, pedagogiczne, estetyczne i etyczne muszą stanowić przystającą w sposób równoprawny całość. Dlatego porozumienie pedagogiczne z innymi płaszczyznami *praxis*, po pierwsze ma „... przeciwdziałać zdominowaniu całości horyzontu motywacyjnego dorastających przez jeden z obszarów *praxis*, i po drugie, wspierać tworzenie się w dorastających właściwości indywidualnych, które będą zdeterminowane przez zainteresowanie całokształtem *praxis*” (Benner, 2015, s. 341).

Kolejnym warunkiem udanego wychowania w przechodzeniu do ogólnoludzkiej *praxis* jest sprowadzenie kierowania dziećmi, ich nauczania wychowującego i kształcącego oraz pedagogicznej transformacji w obszarze działań międzygeneracyjnych do jej kresu w ich aktualnych czynach. Staje się to możliwe za sprawą instytucjonalnej otwartości, w której dokonywać się będzie dopełnianie sytuacji pedagogicznych z niepedagogicznymi. „W ramach instytucji pedagogicznych jest to możliwe tylko wówczas, gdy czas spędzony w nich przez dzieci i młodzież nie jest wypełniony jedynie działaniami rządzenia i nauczania, lecz również mieści w sobie przestrzeń na własne przemyślenia i poszukiwanie porozumienia w działaniu z innymi” (Benner, 2015, s. 343). Należy zatem stwierdzić, iż wszystkie formy pedagogicznej *praxis*, czyli wychowanie dyscyplinujące, nauczające i doradzające, aby przekształciło się w wiedzę i umiejętności domaga się ćwiczeń. „We wszystkich formach działanie pedagogiczne osiąga swój kres za pośrednictwem ćwiczenia” (Benner, 2015, s. 350). Ćwiczenia bowiem są tą formą działania, która przysposabia do przechodzenia do bycia samodzielnym w obszarach działań społecznych.

Co zatem powinno powiedzieć się o książce D. Bennera? Niewątpliwie mamy tutaj do czynienia z pracą *stricte* naukową, która od strony formalnej stanowi teoretycznie zamkniętą całość, na którą składają się cztery płaszczyzny struktury pedagogiki (nauki o wychowaniu), wypracowane przy współdziałaniu pedagogiki ogólnej. Jej prakseologiczna formuła, strukturalnie ugruntowana na problematyce tego, do czego poznawczo się odnosi i sposobach kreowania pytań, ma charakter systematyzujący, historyczno-problematyczny i w końcu przekształca się we wzorzec nieafirmacyjny. Wykoncypowany tutaj antropologiczny sens stawania się istotą ludzką wskutek bycia bytem niedokonanym, czy też obdarzonym brakami, został ucieleśniony w ich przewzięciu koncepcją działania, w którym i poprzez które dopełnia się ludzkie istnienie zwymiarowane egzystencjalnie koegzystencją idei *praxis*. Jedną z sześciu jej płaszczyzn jest pedagogika. Odwołując się zatem do historii wychowania, pedagogika ogólna problematyzując treści związane z wychowaniem i kształceniem doprowadziła do wygenerowania zasad myślenia i działania pedagogicznego. Stanowią one punkty wyjścia do rozważań dotyczących prakseologicznych sposobów formułowania pytań. Przy czym, pytania te mają w dalszej kolejności wykreować podstawy dla jedności myślenia i działania, które w obszarze nauk o wychowaniu umożliwią przejście z tego, co teoretyczne w praktykę i odwrotnie, wznosząc się dalej na kolejne poziomy edukacji, od teorii wychowania, poprzez teorie kształcenia, aż po ich instytucjonalizację, by w ostateczności móc się rozproszyć i umożliwić człowiekowi funkcjonować już niepedagogicznie w życiu społecznym. Dlatego pedagogika ogólna w płaszczyźnie uzasadniania sensu pytań, przyjmuje oblicze nieafirmacyjne. Pytania te, odnosząc się do rzeczywistości nam współczesnej, znajdują swoje teoretyczne i praktyczne (poprzez ćwiczenia) uzasadnienie w teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych. W pierwszej z wyróżnionych teorii, chodzi o pytania dotyczące odkrywania zasad i form działania pedagogicznego.

W drugiej, o pytania mające na uwadze ustalenie celów kształcenia w ramach dydaktyki ogólnej. A w trzeciej, o pytania odnoszące się do ogólnej pedagogiki społecznej. Z powyższego wynika, że pedagogika ogólna jest projektem procesualnym, w swojej strukturze prakseologicznym i następnie nieafirmacyjnym, generowanym i kształtowanym przez te treści z historii wychowania, które w swojej konieczności ujawniają fenomen swojego myślenia i działania, w którym dopełnia się sens stawania się istotą ludzką.

Wypracowany przez D. Bennera koncept formy i treści pedagogiki ogólnej, poprzez nieustanne zwracanie się do ogólnych podstaw pedagogiki, okazuje się w swojej strukturze poręcznym narzędziem kreacji pedagogicznej *praxis*, będąc przy tym zwrótnie podtrzymywany i przetwarzany przez całość kształtu ludzkiej *praxis*. Oznacza to dodatkowo w konsekwencji, że ta forma pedagogiki ogólnej w sposób immanentny przystaje do swoich źródeł i niejako z nich wynika. Co więcej, zwracanie się do podstaw pedagogiki ma zdaniem autora mieć charakter systematyzujący. Najlepiej kwestię tę wyjaśnia przypis piąty w artykule D. Stępkowskiego, w którym czytamy: „Najwłaściwszym odpowiednikiem terminu *systematisch*, jakim Benner opatruje swoje ujęcie pedagogiki ogólnej, jest określenie podstawy pedagogiki. /.../ Chodzi w nich o rozważenie problemów podstawowych tego, co należy *par excellence* do zadań pedagogiki ogólnej. Ale jeszcze mocniej podkreśla ten związek, współczesny niemiecki pedagog ogólny Marian Heitger posługuje się wyrażeniem *allgemeine Systematische Pedagogik* /.../. Polski odpowiednik: ogólne podstawy pedagogiki” (Stępkowski, 2011, s. 173). Wydaje się, iż D. Bennerowi nie chodzi o usystematyzowanie, regularność, czy porządek. Chyba bardziej chodzi o systematyczne, a więc nieustanne i nieskończone zwracanie się ku pedagogicznej istocie, ponieważ istota ta w swojej ogólności prezentuje się jako idea, a więc jest czymś, co generuje w sobie treści jednostkowe. Zwrot ku tym treściom w aspektach problematyzacji dziejów pozwala wskazać zasady myślenia i działania pedagogicznego, tym bardziej, jak pisze myśliciel, iż nie rości sobie praw do tego, aby traktować zasady na sposób uniwersalny.

Narzędziowy i systematyzujący charakter pedagogiki ogólnej, która na poziomie ukształtowania swojej struktury staje się już formą poznania, pozwala, przy zastosowaniu i wykorzystaniu tej formy w praktyce, mówić o pedagogice wiedzy. Treści, do których się zwraca i które stają się jej „materią”, podlegają obróbce prakseologiczno-nieafirmacyjnej, z której wyłaniają się jako teoretyczne surowce, które są/mają być gotowe do zastosowania w praktyce. I jeśli uzna się ostatnią część tej wypowiedzi za prawdziwą, to pedagogikę ogólną należy traktować jako bazę dla pedagogicznej nadbudowy, w obszarze której dopełnia się pedagogiczny sens bycia człowiekiem. Ten sprawczy i formułująco-dopełniający charakter pedagogiki ogólnej wynika z jej procesualnego modelu, w którym to przejście z prakseologii w nieafirmacyjność dokonuje się przy współuczestniczeniu wygenerowanych już z historii zasad myślenia i działania pedagogicznego. Okazują się one, formą poznania w pedagogice ogólnej, która z uwagi na fakt działania, wymaga uzasadnienia, które uzyskuje poprzez pytania i refleksje odnoszące się do teorii wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, by w pedagogicznym poznaniu pedagogiki ogólnej, ujawniająca się wiedza pedagogiczna zawierała procedury (D. Benner ma na uwadze między innymi techniki skutecznego działania) jej urzeczywistniania w praktyce. Ciekawe, w jakich kierunkach rozwijałaby się pedagogiczna *praxis*, gdyby zastosowano w procesualnej strukturze pedagogiki ogólnej zasady opracowane np. przez L. Witkowskiego, czy J. Gniteckiego.

Pedagogika ogólna, która w sposób refleksywny odnosi się do treści pedagogiki, tylko poprzez immanencję może w sposób „prawdziwy” dookreślić to, co pedagogiczne, ponieważ pedagogika rości pretensję do traktowania jej jako nauki, natomiast pedagogika ogólna jest refleksją filozoficzną, poznawczo funkcjonującą na innym poziomie wglądu w to, co „ogłędowo”, naukowo „wnika” w rzeczywistość pedagogiczną. Dlatego idea immanencji jest tym miejscem w procesie poznania, które zespolają struktury naukowe z filozoficznymi, przewyżczając tym samym kłopoty związane z przystawalnością teorii do tego, co empiryczne. Przykładowo P. Baert i F. Carreira da Silva piszą, iż „... precyzyjnie ujęta rola teorii w badaniach empirycznych staje się coraz mniej jasna. Aż do niedawna model dedukcyjno-nomologiczny oraz jego realistyczna alternatywa była dominującym sposobem myślenia o związku między teorią a badaniami empirycznymi, dziś jednak wykazano, że sprawiają one problemy” (Baert, Carreira da Silva, 2013, s. 279). Problem ten staje się bardziej oczywisty, jeżeli ukierunkuje się uwagę na różnicę między myśleniem naukowym a filozoficznym, co w swoich pracach przykładowo podkreślają P. Sosnowska (Sosnowska 2009 i 2015), A. Folkierska. Różnica ta dotyczy przede wszystkim języka jako formy wypowiedzi, uściślania pojęć, obszarów i sposobów poznania, stawianych pytań, formułowaniu celów i zadań.

Otóż w języku praktyki naukowej nie sposób zadać pytania o samą naukę (jeżeli nie rozciągać pojęcia „nauka” w taki sposób, że pojęcie to, tracąc swoją określoność, staje się nad wyraz pojemne, zawierając zarówno rzeczywistość naukowe badania eksperymentalne czy też takie, których metody uznane za *stricte* naukowe, jak i wszelką ogólną refleksję dotyczącą tego czy innego aspektu rzeczywistości). Pytanie o naukę nie jest więc pytaniem naukowym, lecz pytaniem filozoficznym. To filozofia może w swoim języku zapytać o egzystencję człowieka w kulturze naukowo-technicznie zdeteminowanej (Folkierska, 2011, s. 131).

Filozofia wpisując się w formę pedagogiki ogólnej umożliwia jej odkrycie własnej istoty umożliwiający w sposób tematycznie i formalnie przystający dookreślać sposoby pedagogicznego bycia człowieka (istotę ludzką) w świecie. Faktem jest, że pedagogika, czy też nauki o wychowaniu „walcząc” o swoje naukowe oblicze, partycypuje w rozważaniach natury filozoficznej. Przybliża to do ich zrozumienia, a więc i poszerzenia świadomości pedagogów na ich temat. Ogólnie wiadomo, że praktyka naukowa, która kreuje swoje przedmioty, często przyjmuje założenia, które nie wynikają z ich krytyki. Poprzez położenie nacisku na dopełnianie własnej obecności (przedmiotowości), nie wnika w sens własnego istnienia. Zgoła inaczej postępuje filozofia, pozbawiona przedmiotu pyta o rzeczywistość w ogóle, o przesłanki, o sens bycia człowiekiem i istotą ludzką w świecie, który istnieje. Pedagogika ogólna, jeżeli jej przedmiotem ma być pedagogika, to poprzez dążenie do unaukowania, pozbawia się tym samym filozoficznej osnowy. Dlatego pedagogika ogólna powinna traktować treści pedagogiki w sposób modalny, mając na uwadze ich oddziaływanie społeczno-kulturowym w ich historycznym kontekście. Pedagogika ogólna zatem o nastawieniu filozoficznym służy samoorganizacji pedagogiki, pedagogicznej *praxis*, a więc i pomaga kształtować ludzkie doświadczenia, które przekładają się na dopełniające się w sposób zindywidualizowany – jak pisze D. Benner – samostanowienie. Stawanie się istotą ludzką dopełnia się poprzez odnoszenie się do całości ludzkiej egzystencji, – a więc pedagogika ogólna

powinna pytać o wychowanie w ogóle — odnosząc się do jej całościowego ujęcia, które ma wpływ na jej poszczególne dziedziny, subdyscypliny.

W tym miejscu należy jeszcze z naciskiem stwierdzić, że trudno poddać krytyce książkę D. Bennera, ponieważ, jak już wspomniano, w swojej pracy uwzględniał krytyczne uwagi pedagogów, odnosząc się do nich w kolejnych reedycjach swojej pracy. Co więcej, szósty rozdział tego studium: *Perspektywa na przyszłość: jedność pedagogiki, wielość pedagogik zakresowych i podstawowa struktura badań naukowych w wychowaniu*, stanowi nie tylko podsumowanie, ale i krytyczno-wyjaśniające wpisanie jego, tj. Bennerowskiej koncepcji pedagogiki i zadań oraz sensu istnienia pedagogiki ogólnej w uniwersum, jakim należałoby uznać całość bycia, istnienia, egzystowania człowieka w świecie, dzięki któremu to byciu, w sposób refleksywny, a dla D. Bennera byłby to sposób nieafirmacyjny, człowiek staje się istotą ludzką. Chcąc zatem podważyć jego poglądy należałoby sięgnąć do ich podstaw lub wykazać ich fałszywość lub małą skuteczność w kształtowaniu poszczególnych indywidualności, w tym i sprawczość działań społecznych. Podstaw nie można skrytykować (pomijam nieetyczność takiego działania), ponieważ swoje argumenty oparł na rozważaniach filozofów i pedagogów, osadzając ich argumenty w przemianach cywilizacji europejskiej. Co więcej, tak szerokie spektrum społeczno-kulturowe stało się wyznacznikiem sensu bycia człowiekiem, którego bytowanie w świecie ma charakter koegzystencjalny i z uwagi na ukształcalność egzystencjalny. Te założenia są kluczowe i pozwalają mówić o idei *praxis*, której podstawą i źródłem jest działanie. W rezultacie należy powiedzieć, że sens tej idei ma charakter unifikujący, ale — na co kładzie nacisk D. Benner — jest na tyle „otwarty”, iż „...nie pretenduje do zupełności ani nie rości sobie pretensji do ponadhistorycznego autorytetu” (Benner, 2015, s. 352). Wskazanie historycznie wyłaniających się problemów, stanowi nie tylko źródło powstania pedagogiki naukowej, ale i jej problematykacji, dla której prakseologia w osnowie pedagogiki ogólnej okazuje się źródłem filozoficznie kreowanych pytań, które w obszarach teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych wskazują na ich swoistość — indywidualną lub/i społeczną strukturę myślenia i działania pedagogicznego.

Książka Profesora wydaje mi się dobrą miarą porównawczą dla pedagogiki polskiej. Chodzi w tym spojrzeniu o jej wzorzec poznawczy, który jest godny naśladowania — może — nie dla wszystkich do kopiowania, ale chodzi o takie pojmowanie jej logicznie skonstruowanej formy, która może stać się porównawczym odniesieniem dla polskiej tradycji w kształtowaniu jej własnego ujęcia i rozumienia pedagogiki (wychowania czy edukacji) i pedagogiki ogólnej. Jej niezbywalną wartością jest to, że oparta jest na metodycznej i systematycznej refleksji odnoszącej się do działań pedagogicznych u jej naukowych źródeł. Ponadto, w swojej strukturze poznawczej uwzględnia istniejące koncepcje pedagogiki, do których odnosi się krytycznie i syntetycznie, co powinno umożliwić nowe spojrzenie na pedagogikę, a w szczególności na wychowanie. Potrójna postać tej ostatniej, która prowadzi od nadzorowania poprzez wychowanie i kształcenie do współdziałania społecznego, jest działaniem opartym na ogólnym ujmowaniu problemów pedagogicznych, które powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie i w dydaktyce, i pedagogice społecznej. Toteż — przypomnijmy — zadaniem pedagogiki ogólnej jest, jak pisze D. Benner, „...prowadzenie namysłu nad specyficznymi sposobami formułowania problemów pedagogicznych, które to sposoby muszą być jednocześnie reflektowane i analizowane przez te subdyscypliny zgodnie z ich profesjonalnym ukierunkowaniem” (Benner, 2015, s. 355). Oznacza to, że pe-

dagogika ogólna musi współpracować z subdyscyplinami nauk o wychowaniu. Współdziałanie to dla rozwoju pedagogiki teoretyczno-badawczej okazuje się kluczowe, ponieważ kształtowana w ich obrębie świadomość przedmiotowa przekłada się na jej analizę i krytykę z jednej strony, a z drugiej, na sens prowadzonych badań teoretyczno-praktycznych.

Kończąc, podam dwie propozycje. Po pierwsze, pedagogika ogólna w swoim poznaniu, problematyzując rzeczywistości pedagogiczne, powinna uwzględnić poznający podmiot pedagogiczny dążący do wystoczenia istoty własnego człowieczeństwa. Oznacza to dodatkowo, że zadaniem tak pojętej pedagogiki ogólnej powinno być dążenie do przejścia od niewiedzy do wiedzy, od *apaideusia* do *paideia*, gdzie tę ostatnią należy rozumieć jako przebudzenie, odwrócenie całej duszy (*periagogé hōles tes psyches* (Platon, 1958, 518c)). W tym odwróceniu staje się możliwe postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej na inny sposób — postrzeganie, którego prawda nie ma charakteru językowego, opartego o zgodność sądu z rzeczywistością, ale ma wymiar „*aletheiczny*” — nieukryty. Pedagogika ogólna problematyzując zatem sposób i sens poznania (wglądu i oglądu), powinna dostrzegać nie tylko naukowy wymiar pedagogiki, ale przede wszystkim jej ogólny, tj. ideowy wymiar, w którym zapośredniczające się *paideia* i *aletheia*, stają się rzeczywistym źródłem istoczenia się człowieczeństwa w jego i w światowym byciu. „W idei spostrzegamy to, czym dana rzecz jest i jak jest, krótko: bycie bytu” (za Sosnowska, 2015, s. 28) — pisze M. Heidegger. I po drugie, należy stwierdzić, że pedagogika ogólna stanowi twórcze „zwierciadło” dla pedagogiki, która w tym odwzorowaniu szuka i ustala swoją tożsamość. To bycie jakąś (pedagogiką) ujawnia trzecią płaszczyznę łączącą pedagogikę z pedagogiką ogólną, której relacyjność, tak jak to widzi np. P. Bourdieu (2009) pozwala mówić o rozumie praktycznym, w którym odzwierciadla się społeczna historia wiedzy (Bourke, 2016), w którą wpisuje się scholastycznie (*schole* — jako pracowite spędzanie wolnego czasu, gdzie pracowitość ma wymiar pejoratywny, z uwagi na jej neutralność związaną z bezinteresowną zabawą) rozwijający się rozum.

Rozum jest na wskroś historyczny, nie oznacza to jednak, że jest historycznie względny. Historia rozumu jest wyjątkową historią powstawania tych szczególnych uniwersów społecznych, których warunkiem możliwości jest *schole*, a fundamentem — scholastyczny dystans względem konieczności życiowych, zwłaszcza ekonomicznych, i które dzięki temu oferują warunki sprzyjające szczególnej formie wymiany społecznej, konkurencji, wręcz walce niezbędnej do rozwoju pewnych możliwości antropologicznych (Bourdieu, 2009, s. 171-172).

Pomijając twórczy charakter tej sytuacji, której — jak pisze P. Bourdieu — towarzyszą „patologiczne pobudki” (Bourdieu, 2009, s. 172), w sens wskazanej tutaj tożsamości wpisują się myśli i działania pedagogów. To właśnie za sprawą ich inwencji (z łac. *inventio*), zgodnie z etymologią tego słowa, dokonuje się mutacja świadomości (Runia, 2010, s. 110), dzięki której uczeń w sposób świadomy wkracza w swoją inteligencję, która staje się nośnikiem jego rozwoju i przemian. Natomiast tam, gdzie inteligencja — jak pisze G. Vico — działa nieświadomie, człowiek podlega uprzedmiotowianiu, bowiem „... przekształca się w nie, staje się nimi” (Vico, 1966, s. 187). Stąd w relacji łączącej pedagogikę ogólną z pedagogiką przejawia się tożsamość uczonych — ich postawy wobec swojego przedmiotu zapośredniczają się w ich osobistym pojmowaniu

i praktykowaniu pedagogiki ogólnej. Fakt ten wskazuje na obecność wychowujących w procesie dookreślenia sensu istnienia pedagogiki ogólnej. Być może – i to kolejna propozycja – tożsamości pedagogiki ogólnej powinno poszukiwać się w podmiocie jej stanowienia, a więc w czymś, co można by określić jako podmiot pedagogiczny, a więc na wzór „czegoś”, co przystaje do podmiotu etycznego (Critchley, 2006). I w końcu, jeżeli mówi się o kłopotach pedagogiki czy nauk o wychowaniu, to należy wskazać na kłopoty z tożsamością (Descombes, 2013). Wydaje się, że książka D. Bennera pozwala odnaleźć pedagogice i pedagogice ogólnej „własną” tożsamość, zadomowioną w wychowaniu, które H-G. Gadamer pojmuje jako „zadomowienie się w świecie” (Gadamer, 2008, s. 262), w świecie „naszego” *praxis*.

### Bibliografia

- Arendt H. (2004). *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Czytelnik.
- Arystoteles (1996). *Metafizyka*, t. 1, tłum. T. Żeleźnik. Warszawa: KUL.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Baert P., Carreira da Silva F. (2013). *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. S. Burdziej. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Burawoy M. (2009). O socjologię publiczną. Przemówienie prezydenckie z roku 2004. W: A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, tłum. A. Dziuban. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Burke P. (2016). *Společna historia wiedzy*, tłum. A. Kunicka. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bourdieu P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Critchley S. (2006). *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*, tłum. R. Dobrowolski, M. Gusin. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSzWE TWP.
- Dembiński M. (2013). *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dembiński M. (2015). *Ramy pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Descombes V. (2013). *Rozterki Tożsamości*, tłum. M. Krzykowski. Warszawa: Wydawnictwo Kurhaus.
- Folkierska A. (2011). *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek. Warszawa: PIW.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu*, tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.
- Gadamer H.-G. (2008). Wychowanie jest wychowaniem siebie. W: H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja, eseje wybrane*, tłum. P. Sosnowska. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Gnitecki J. (2006). *Struktura teorii pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Heidegger M. (1994). *Bycie i czas*, tłum. B. Baran. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej: (w poszukiwaniu logiki zmian)*. Warszawa: PWN.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celów wychowania*, tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Husserl E. (1999). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska. Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajasz, 1999.
- Kant I. (2004). *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. B. Bornstein. Warszawa: Wydawnictwo De Agostini: Aletheia.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu do pedagogiki ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Luhmann N. (2007). *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M. Kaczmarczyk. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000). *Leksykon, Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Platon (1958). *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, tłum. W. Witwicki. Warszawa: PWN.
- Platon (1999). *Menon*. W: tenże, *Dialogi*, t. 1, tłum. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Popper K.R. (2002). *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas. Warszawa: PWN.
- Runia E. (2010). Obecność. W: E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, tłum. P. Stachura. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Ryka A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Schulz R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej, Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1. Toruń: WN UMK.
- Schulz R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej, Logos edukacji*, t. 3. Toruń: WN UMK.
- Schulz R. (2015). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skinner Q. (2016). Prawda, przekonanie i interpretacja. W: J. Grygieńć (red.), *Quentin Skinner. Metoda historyczna i wolność republikańska*, tłum. F. Biały, J. Grygieńć. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sosnowska P. (2009). *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Sosnowska P. (2015). *Arendt i Heidegger: pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Spiegel G.M. (2010). Zadanie historyka. W: E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, tłum. P. Stachura. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Stanisz J. (2012). *Zawładnąć. Zarys procesualnej teorii władz*. Warszawa: SCHOLAR.

- Stępkowski D. (2010). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Stępkowski D. (2011). Poza alternatywą: adaptacja — emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Śliwerski B. (2004). Istota i przedmiot badań teorii wychowania. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, wyd. 2 popr. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Vico G. (1966). *Nauka nowa*, tłum. J. Jakubowicz. Warszawa: PWN.

### Summary

#### General Pedagogy by Dietrich Benner (para-reviewed)

In the study, author marks out four tasks to realization. First, approximation the sense of existence and the objectives and tasks of general pedagogy, developed by D. Benner in the book: *General Pedagogy: a Systematic Problem-Historical Introduction to the Basic Structure of Pedagogical Thinking and Practice (Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns)*. Secondly, based on the views D. Benner on the pedagogical praxis, development of process-structure of general pedagogy and to place emphasis on praxeology and not-affirmatives. Thirdly, the reference on the views D. Benner to general pedagogy in the development of the Polish pedagogues. And fourth, provide some copyright proposals on general pedagogy.

**Keywords:** general pedagogy, praxeology, not-affirmatives, theories of education, theories of learning, theories of institutions.