



Pytanie Dietricha Bennera o pedagogiczną legitymację szkoły

STRESZCZENIE

W artykule opisane zostały istotne punkty rozważań Dietricha Bennera poświęconych pedagogicznej legitymizacji „ukształnienia” wychowania i kształcenia, na podstawie książki tegoż autora *Studien zur Didaktik und Schultheorie* (1995). Śledząc główne wątki myśli Bennera, autor artykułu podejmuje refleksję nad znaczeniem przedstawionych przez berlińskiego teoretyka propozycji współczesnych możliwości uprawiania teorii szkoły i pedagogiki szkolnej oraz usiłuje odczytać implikacje sytuacji braku pedagogicznego uzasadnienia niezbędności szkoły dla całej pedagogiki. W opinii autora artykułu rozważania Bennera pozwalają bowiem dostrzec istotne powody do niepokoju o losy pedagogicznej wiedzy o szkole w tym, że szkoła niemal od zarania swojej nowożytnej historii obywa się bez pedagogicznej legitymacji, działając jako zależna od państwa instytucja społeczna, zadowolająca się mandatem społeczno-politycznym, na podstawie którego realizuje zadania leżące głównie w interesie państwa.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – PEDAGOGICZNA LEGITYMACJA SZKOŁY, TEORIA SZKOŁY, PEDAGOGIKA SZKOLNA, KRYTYCZNA TEORIA SZKOŁY, G.W.F. HEGEL, J.F. HERBART, D. BENNER

SUMMARY

Dietrich Benner's Question about School Pedagogical Legitimacy

The paper presents the major points of Dietrich Benner's considerations on pedagogical legitimacy of 'schooling' upbringing and education included in his book *Studien zur Didaktik und Schultheorie* (1995). Following his main thoughts, the author reflects on the meaning of Benner's suggestions regarding the theory of school and school pedagogy

and attempts to uncover the implications of the lack of pedagogical justification for the existence of school to the whole area of pedagogy. In the author's opinion, Benner's thoughts justify concerns about pedagogical knowledge of school, as since the beginning of modern history, school has existed without pedagogical legitimacy and has operated as a state-dependent socio-political institution, fulfilling tasks which lie in the interest of the state.

→ **KEYWORDS** – SCHOOL PEDAGOGICAL LEGITIMACY,
THE THEORY OF SCHOOL, THE CRITICAL
THEORY OF SCHOOL, G.W.F. HEGEL,
J.F. HERBART, D. BENNER

Wprowadzenie

Odkąd istnieją szkoły w nowożytnym sensie, istnieje także wątpliwość co do tego, czy szkoła jako instytucja może być w ogóle wylegitymowana pedagogicznie¹.

Jak piszą Hans Jürgen Apel i Werner Sacher, kwestia pedagogicznej legitymizacji szkoły ujawniła się w roku 1977, w kontekście debaty na temat pedagogiki szkolnej jako (sub)dyscypliny naukowej². Zdaniem Dietricha Bennera, profesora pedagogiki ogólnej w berlińskim Uniwersytecie Humboldta, jedną z przyczyn braku konsensusu w odpowiedziach na pytanie „Czym jest pedagogika szkolna?” jest to, że

przedstawiciele tej dyscypliny pozostawili bez wyjaśnienia najważniejsze dotąd pedagogiczne pytanie, a mianowicie, czy instytucjonalizację wychowania i kształcenia przez nauczanie w szkole można w ogóle „wylegitymować pedagogicznie” [pädagogisch legitimieren]³.

Zdaniem niektórych komentatorów, sam Benner nie wypracował odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie⁴. Nie można

¹ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 3*, Weinheim und München 1995, s. 47.

² Por. *Studienbuch Schulpädagogik*, red. J. Apel, W. Sacher, Bad Heilbrunn 2007, s. 12.

³ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 54.

⁴ Por. H. Meyer, *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*, Berlin 1997, s. 236.

mu jednak zarzucić, że zrobił to, co wytknął innym: mianowicie że zignorował pytanie i/lub pozostawił je bez żadnej odpowiedzi.

W niniejszym artykule chciałbym zaprezentować najważniejsze punkty rozważań Bennera poświęconych tytułowemu pytaniu, odwołując się głównie do książki *Studien zur Didaktik und Schultheorie* (1995), oraz wyjaśnić powody, dla których uważam to pytanie za niepokojące.

Krytyczno-konstruktywna perspektywa w teorii szkoły i w pedagogice szkolnej

Niemożność przedstawienia pedagogicznego uzasadnienia instytucjonalizacji wychowania i kształcenia w szkole stawia teorię szkoły, pedagogikę szkolną (i w gruncie rzeczy całą pedagogikę) w dość trudnej sytuacji. Pedagogika szkolna (wraz z pozostającą w jej ramach teorią szkoły) zmuszona jest uznać roszczenia innych dziedzin naukowych i praktycznych do określania funkcji szkoły: socjologii (szkoła jako instytucja społeczna ma do spełnienia funkcje społeczne), polityki (szkoła jest instrumentem realizacji polityki społecznej państwa), ekonomii (szkoła jest elementem systemu gospodarki narodowej) itp., nie mogąc im przeciwstawić własnych koncepcji funkcji szkoły. Uniemożliwia to konstruktywną dyskusję czy konstruktywny spór i wymusza przejście na pozycje krytyczne.

Zdaniem Bennera, uprawianie pedagogiki szkolnej jako dyscypliny wychodzącej od krytycznej refleksji nad instytucjonalnymi uwarunkowaniami szkoły jest nie tylko możliwe, ale i niezbędne.

Taka pedagogiczna krytyka szkoły jako instytucji musi wyprzedzać wszelkie dalsze rozważania w obrębie pedagogiki szkolnej, ponieważ dydaktyczne działanie pedagogów odbywa się w określonych warunkach instytucjonalno-organizacyjnych⁵.

Szkoła jako instytucja społeczna – wypełniająca społecznie określone zadania i zobowiązana do spełniania różnego rodzaju społecznych wymagań – bez wątpienia stwarza „przymusy rzeczowe i systemowe”⁶, które wpływają na podejmowane w szkole działania

⁵ *Studienbuch Schulpädagogik*, dz. cyt., s. 13.

⁶ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 56.

pedagogiczne. Badanie tych wpływów jest dość oczywistym zadaniem teorii szkoły uprawianej w perspektywie krytycznej.

Niezbędnym dopełnieniem refleksji prowadzonej w tej perspektywie powinna być konstruktywna refleksja nad postulatami wypracowanymi na gruncie dydaktyki i teorii programu nauczania, wskazującymi potrzebę ewentualnych zmian instytucjonalnych w szkole⁷. Tym samym, w ujęciu Bennera, teoria szkoły określona zostaje jako krytyczno-konstruktywna⁸.

Przywołani wyżej Apel i Sacher uważają, że

projekt Bennera oferuje ramę, w której może być prowadzony dyskurs pedagogiki szkolnej i do dziś istotnie jest prowadzony. Punktem wyjścia jest analiza krytyczna instytucji szkoły. Celem jest pedagogika szkolna jako teoria szkoły, planu nauczania i kształcenia (...)⁹.

Warto jednak w tym momencie posunąć się w analizie myśli Bennera o krok głębiej.

Nasuwa się tu pytanie o teoretyczne umocowanie zaproponowanej przez Bennera perspektywy krytycznej; na ile pedagogika szkolna (czy też pedagogika w ogóle) dysponuje potencjałem i dorobkiem naukowym mogącym zapewnić niezbędne umocowanie teoretyczne krytycznej teorii szkoły¹⁰?

⁷ Por. tamże, s. 57.

⁸ Postulowana przez Bennera perspektywa krytyczno-konstruktywna różni się zasadniczo od perspektywy krytyczno-konstruktywnej w ujęciu Wolfganga Klafkiego, czy innych przedstawicieli pedagogiki emancypacyjnej. Różnica polega przede wszystkim na tym, że Benner nie odwołuje się – jak Klafki – do „szkoły frankfurckiej, w szczególności zaś do filozofii społecznej i teorii naukowej J. Habermasa” (por. Benner D., Brüggem F., *Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*, w: D. Benner, H-E. Tenorth [Hrsg.]: „Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert”. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 42, Beltz. Weinheim 2000, s. 250). Benner, który jest uczniem austriackiego prakseologa i pedagoga Josefa Derbolava, wychodzi z zupełnie innej tradycji myślenia. Pisze o tym wyczerpująco w swoich pracach Dariusz Stępkowski: *Myślenie transcendentarno-fenomenologiczne Dietricha Bennera (próba zdefiniowania)*, „Forum Pedagogiczne” 2011, t. 2, s. 323-359; *‘Praxis’ w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 19-58.

⁹ *Studienbuch Schulpädagogik*, dz. cyt., s. 13.

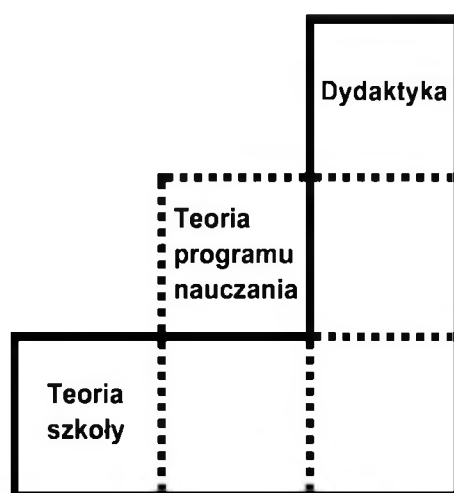
¹⁰ W komentowanej tu książce *Studien zur Didaktik und Schultheorie* (1995) Benner jedynie wspomina o tej kwestii. Szerzej (a zarazem inaczej, bo wybiera inny punkt wyjścia i dojścia) zajmuje się nią przy okazji rozważań nad całościową koncepcją pedagogiki jako nauki przedstawioną przede wszystkim w *Allgemeine*

Niewątpliwie, jak wspomniałem już wcześniej, Benner nie szuka tego umocowania poza pedagogiką, ale raczej w pedagogice, wyodrębniając trzy poziomy pedagogicznej refleksji nad kształceniem i wychowaniem w szkole: poziom refleksji dydaktycznej (teoria kształcenia), poziom refleksji nad treściami kształcenia (teoria programu kształcenia/curriculum) i poziom refleksji nad zewnętrznymi uwarunkowaniami działania pedagogicznego w szkole (teoria szkoły).

Koncepcja struktury pedagogiki szkolnej

Dietrich Benner wyróżnia w obrębie pedagogiki szkolnej trzy powiązane z sobą teorie: teorię kształcenia, teorię programu nauczania (resp. „teorię curriculum”) i teorię szkoły. Systematyczne zależności wzajemne, istniejące pomiędzy tymi teoriami, autor przedstawia na schemacie graficznym (por. rys. 1).

Rys. 1. Graficzne przedstawienie systematycznego związku teorii kształcenia, teorii programu nauczania i teorii szkoły w ramach pedagogiki szkolnej.



Źródło: D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 50.

Odczytując powyższy schemat, należy mieć na względzie uwagę Bennera dotyczącą niemożności ustanowienia „żadnego

następstwa czasowego czy logicznego” pomiędzy omawianymi teoriami¹¹. Nie oznacza to bynajmniej braku powiązań i zależności pomiędzy nimi, jednak podkreśla „niedeterministyczny” charakter tych zależności oraz pewnego rodzaju „autonomię” każdej z teorii. Na przykład treści kształcenia określone w curriculum wywierają istotny wpływ na planowanie i działanie dydaktyczne, jednak tego planowania i działania całkowicie nie determinują ani tym bardziej – nie unieważniają. Podobnie, na przykład, trudności natury dydaktycznej związane z realizacją określonych treści kształcenia nie przesądzają o konieczności zmian w curriculum. Mogą oczywiście stać się impulsem do przeprowadzenia takich zmian, jednak mogą również zostać odczytane jako sugestia potrzeby zmian w obrębie samej dydaktyki.

Teorię szkoły określa Benner jako „trzeci stopień refleksji pedagogiki szkolnej”¹². Refleksja ta obejmuje nie tylko działania pedagogiczne prowadzone w instytucjonalnych ramach szkoły, ale również społeczne uwarunkowania tych procesów. Dotąd, dopóki teoria szkoły zajmuje się wymaganiami „dydaktyki i teorii programu nauczania wobec formy organizacyjnej szkoły”¹³, mieści się w granicach ściśle pojętej pedagogiki szkolnej. Gdy jednak bada

rzeczowe i systemowe przymusy instytucjonalne szkoły, jako podsystemu społecznego, pod kątem ich znaczenia dla procesów wychowania i nauczania¹⁴,

wyduje się wkraczać na obszar „pozaszkolny”. Konieczność rozszerzenia obszaru przedmiotowego teorii szkoły poza granice instytucji szkolnej na potrzeby badań nad społecznymi uwarunkowaniami szkoły dostrzegana była także przez innych teoretyków, między innymi przez Wolfganga Einsiedlera¹⁵, jednak Benner przedstawił tę kwestię znacznie obszerniej i dokładniej. Jego praca została doceniona między innymi przez Hilberta Meyera, który napisał, że „Benner jest jak najwyraźniej jedynym teoretykiem,

¹¹ Por. D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 48.

¹² Tamże, s. 49.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. W. Einsiedler, *Schulpädagogik. Eine Einführung. Schulpädagogischer Grundkurs*, Donauwörth 1975, s. 26.

który integruje obie części (tj. pedagogikę szkolną i teorię szkoły – M.K.)”¹⁶, traktując pedagogikę szkolną jako pojęcie o szerszym zakresie niż teoria szkoły.

Przedstawiony wyżej zarys powiązań pomiędzy dydaktyką, teorią programu nauczania i teorią szkoły jako częściowymi teoriami (Teiltheorien) tworzącymi trzy różne poziomy refleksji w ramach pedagogiki szkolnej nie opisuje całości przedsięwzięcia teoretycznego podjętego przez Bennera w związku z pedagogiką szkolną. Sam autor uważa wykonaną dotąd przez siebie pracę za pierwszy etap badań zmierzających do wyjaśnienia wątpliwości związanej z pedagogicznym uzasadnieniem instytucjonalizacji kształcenia i wychowania. Dalsze dwa etapy powinny – jego zdaniem – objąć: najpierw

powiązane analizy warunków i funkcji, które były i są miarodajne dla historycznego rozwoju naszego nowoczesnego systemu oświaty i wychowania¹⁷,

a następnie wskazanie konsekwencji i zadań,

od których wykonania w decydującej mierze uzależniony jest postęp w zakresie konstruowania pedagogicznych teorii dotyczących szkoły i szkolnego kształcenia¹⁸.

Stanowiska Hegla i Herbartu w kwestii legitymacji szkoły

Na drugim etapie planowanych prac Benner zamierza zbadać

osobliwą aporię pedagogiki szkolnej, będącej z jednej strony teorią pedagogicznego działania w szkole, a z drugiej strony krytyką szkoły jako instytucji¹⁹,

¹⁶ H. Meyer, *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*, dz. cyt., s. 211.

¹⁷ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 51.

¹⁸ Tamże, s. 47.

¹⁹ Tamże.

analizując dwa przeciwstawne stanowiska, jakie w kwestii instytucjonalizacji wychowania i kształcenia zajęli Herbart i Hegel²⁰.

Hegel i Herbart na dwa odmienne sposoby objaśniali instytucjonalizację zorganizowanych procesów uczenia się w szkołach publicznych. Hegel ze stanowiska swojej późniejszej *Rechtsphilosophie* (1821) w kilku mowach z czasów, gdy był rektorem norymberskiego gimnazjum Ägidi, przede wszystkim zaś w gimnazjalnej mowie z 2.9.1811; Herbart ze stanowiska swojej *Pedagogiki ogólnej* (1806), w jednym ze swoich królewieckich wykładów z 5.12.1810. Podczas gdy Herbart rozwijał pedagogiczną krytykę uszkolnienia wychowania i kształcenia w instytucjach państwowych, która w niczym nie ustępuje dzisiejszej krytyce szkoły, Hegel przedstawia legitymację instytucji szkoły jako publicznego zakładu wychowania i kształcenia, która do dziś jest znamienna dla naszego państwowego szkolnictwa²¹.

Stanowisko Hegla

Według Bennera kluczem do filozofii Hegla jest teza przedstawiona w przedmowie do *Rechtsphilosophie*: „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig” [to, co rozumne, jest rzeczywiste, a co rzeczywiste, jest rozumne]²². Zatem Hegel rozważa szkołę jako odrębny byt społeczny i poszukuje w niej tego, co rozumne i rzeczywiste. Podejście to pozwala mu zidentyfikować rolę szkoły w społeczeństwie. Polega ona głównie na pośredniczeniu pomiędzy rodziną a społeczeństwem obywatelskim; szkoła jest niezbędnym ogniwem procesu społecznego dojrzewania jednostki, gdyż dzięki niej młody człowiek przygotowany zostaje do korzystania z wolności, która przysługuje każdemu obywatelowi.

Wolność jednostki jest naczelną zasadą budowy i funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Uzupełnia ją zasada równości, która przyznaje równe prawa wszystkim. Każdy obywatel ma więc prawo do realizowania własnych celów życiowych pod warunkiem, że nie naruszy przy tym wolności innych. W rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy interesami poszczególnych

²⁰ Por. tamże, s. 51.

²¹ Tamże, s. 51-52.

²² Tamże, s. 52.

jednostek pomaga zasada braterstwa; rozumni ludzie mogą uzgodnić między sobą swoje cele w taki sposób, aby nie tylko się nie wykluczały, ale również wzajemnie się wspierały. Gwarantem i strażnikiem wolności, równości i braterstwa w społeczeństwie obywatelskim jest państwo.

Benner, przedstawiając wyniki swoich analiz rozważań Hegla na temat szkoły, stwierdza, że:

Bliższe określenie istotnego charakteru szkoły jako instytucji społecznej podejmuje Hegel w trzech krokach: przede wszystkim przeciwstawia on „życie w rodzinie” „życiu w rzeczywistym świecie”, następnie określa on „sferę pośrednią” [Mittelsphäre], którą z punktu widzenia rodziny jest szkoła i w końcu opisuje jej „stosunek do rzeczywistego świata” a więc do społeczeństwa obywatelskiego²³.

Na czym zatem polegają zasadnicze różnice pomiędzy społecznością, jaką stanowi rodzina, a społecznością, jaką jest całe społeczeństwo obywatelskie?

Rodzina w społeczeństwie obywatelskim, w odróżnieniu od rodziny w społeczeństwie feudalnym, nie opiera swojego istnienia i przetrwania na „więziach rzeczowych”, które łączą członków rodziny we wspólnotę ekonomiczną. Warunkiem zaistnienia i przetrwania rodziny w społeczeństwie obywatelskim jest miłość i zaufanie, które budują wspólnotę opartą na osobistych relacjach jej członków. Dziecko w takiej rodzinie ma znaczenie już nie przez to, że jest członkiem wspólnoty ekonomicznej wnoszącym swój wkład w jej utrzymanie, ale przez sam fakt bycia dzieckiem swoich rodziców, na miłość których nie musi zapracowywać. Można powiedzieć, że dziecko staje się tu wartością samą w sobie.

Podczas gdy Hegel wykazuje w drugim kroku swoich dociekań, że szkoła nie jest ustrukturowana na podobieństwo rodziny obywatelskiej, wedle zasady nieuwarunkowanej zasługami [ohne Verdienst] miłości, w trzecim i ostatnim kroku stwierdza, że sensowność szkoły i jej szczególny charakter moralny leżą w tym, że nie podlega prawom i określeniu ze strony społeczeństwa obywatelskiego poprzez samą tylko negację stosunków rodzinnych i zniesienie więzi miłości²⁴.

²³ Tamże, s. 55.

²⁴ Tamże, s. 58-59.

Istotnie, jak już zostało to wyżej wspomniane, według Hegla „sensowność szkoły i jej szczególny charakter moralny” leżą raczej w roli, jaką ma do odegrania szkoła. Jest to rola „zinstytucjonalizowanego miejsca «przechodzenia z rodziny do społeczeństwa obywatelskiego»”²⁵.

Szkoła w tej roli mocno różni się od rodziny, natomiast w znacznym stopniu wzoruje się na społeczeństwie obywatelskim, odzwierciedlając w szkolnej rzeczywistości prawidłowości i zasady rządzące tym społeczeństwem, łącznie z tymi, które pozostają z sobą w (dialektycznej?) sprzeczności.

Spółeczeństwo obywatelskie rządzi się dwoma prawami, które pozostają w stałym wzajemnym konflikcie: prawem despotycznej wolności [Willkürfreiheit], będącej celem samym w sobie, i prawem, wedle którego każdy musi być środkiem do celów innych ludzi.

Benner podkreśla, że Hegel, charakteryzując społeczeństwo obywatelskie, nie kieruje się ideałem demokracji obywatelskiej, ale ideałem państwa ucieleśnionego w oświeconej monarchii absolutnej. Społeczeństwo obywatelskie w Heglowskim rozumieniu kojarzyć zatem należy z gwarantowanym przez państwo porządkiem, w którym każda jednostka pełni funkcję, w jakiej jest najbardziej pożyteczna dla dobra ogółu. Można w pewnym uproszczeniu powiedzieć, że jednostka odnajduje swoją wolność, gdy trafnie rozpoznaje właściwą dla siebie (dla swoich zdolności, wiedzy i umiejętności) „konieczność społeczną” – sposób, w jaki może najlepiej służyć społeczeństwu. Społeczeństwo takie można zatem wyobrazić sobie jako niezwykle złożoną, wielopoziomową, hierarchicznie uporządkowaną piramidę celów, zadań i ról. Zasada, wedle której przydzielane jest jednostce miejsce w tej złożonej strukturze społecznej, jest zasada wydajności [Leistungsprinzip]²⁶.

Hegel, opisując szkołę jako „miejsce przechodzenia” dziecka z rodziny do społeczeństwa obywatelskiego, nie przedstawia dokładniej sposobów stopniowego przeprowadzania dziecka od znanych mu zasad obowiązujących w środowisku rodzinnym do nieznanых mu jeszcze zasad obowiązujących w społeczeństwie. Szkoła jest raczej miniaturą społeczeństwa, gdzie dziecko

²⁵ Tamże, s. 59.

²⁶ Benner D., *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 56.

niemal od początku ma do czynienia z obcymi mu zasadami i prawami, którym musi się podporządkować, i gdzie wymaga się od niego przede wszystkim dyscypliny i osiągnięć. Jedynym ułatwieniem, z jakiego dziecko korzysta w „szkolnym” okresie swojego życia, jest to, że żyje ono równolegle w dwóch środowiskach: nowym i wymagającym środowisku szkolnym oraz w znanym sobie środowisku rodzinnym.

Benner przeprowadza również analizę konstrukcji Heglowskiego rozumienia szkoły, wychodząc od uwagi na temat „upodmiotowienia” przez Hegla szkoły i państwa. Przypisanie „nieosobowym” instytucjom społecznym właściwości „osobowych” podmiotów dokonane zostaje przez dość arbitralne, choć logicznie poprawne stwierdzenie ich rozumności (a tym samym rzeczywistego istnienia). Zarówno państwo, jak i szkoła (z zachowaniem stosownych proporcji) stają się zatem czymś w rodzaju „superpodmiotów”, marginalizujących znaczenie podmiotowości jednostek, które działają w tych instytucjach. Wyposaża to oba te „superpodmioty” w przymiot niepodważalnej słuszności i władzę nad działającymi w ich ramach jednostkami. Władza ta polega na zdolności rozstrzygnięcia o rozumności bądź nierozumności, a tym samym o rzeczywistym lub tylko pozornym istnieniu zjawisk, prawidłowości i problemów, jak również o rzeczywistym lub tylko pozornym występowaniu konfliktów i sprzeczności.

Abstrakcyjna zasada wydajności jako zasada obywatelska, która pod względem ekonomicznym doprowadza do rozpadu chłopsko-rzemieślnicze formy produkcji oraz prowadzi do uprzemysłowienia rolnictwa i manufaktur, przy współudziale szkoły staje się jednocześnie przeszkodą dla możliwości urzeczywistnienia obywatelskich ideałów, wedle których każdy członek społeczeństwa obywatelskiego jest podmiotem własnego działania, a powszechna wola jest wolna od prywatnych interesów. Burżuazyjny sposób produkcji prowadzi wprawdzie do przewyciężenia feudalizmu, przeszkadza jednak równocześnie praktycznemu urzeczywistnieniu ideałów burżuazyjnego oświecenia, w ten sposób, że możliwość stawiania się jednostek celem i podmiotem dla samych siebie wiąże z koniecznością pracy najemnej w ramach procesu produkcyjnego opartego na podziale pracy, organizowanego wyłącznie ze względu na wzrost produktywności, wymagającego od większości uczestniczących w nim ludzi zredukowania się do roli zdyscyplinowanego środka produkcji służącego obcym celom. Hegel dostrzegł wprawdzie te sprzeczności, jednak rozmył je w abstrakcyjnej idei; politycznie – w idei

państwa w sensie pruskiej monarchii dziedzicznej, pedagogicznie zaś – w idei szkoły²⁷.

Wspomniane wyżej przez Bennera „rozmycie” sprzeczności występujących zarówno w społeczeństwie obywatelskim, jak i we wzorującej się na nim szkole dokonuje się przez odwołanie do charakteryzującej się rozumnością idei (państwa czy szkoły), co pozwala uznać to, co z nią zgodne, za rozumne i rzeczywiste, zaś to, co z nią niezgodne – za nierozumne i nierzeczywiste. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że w Heglowskiej koncepcji państwa i szkoły rzeczywistość w starciu z ideą stoi zawsze na straconej pozycji.

Heglowskie pojęcie rozumności społecznie koniecznej szkoły zawdzięcza swoją logiczną spójność dialektycznemu dochodzeniu do ustalenia owej tożsamości rozumu i rzeczywistości, od której wychodzi jego filozofia (...). Stąd legitymacja szkoły jako instytucji społecznej pozwala się zweryfikować jedynie w powiązaniu z rozważaniami nad fundamentalną dla niej tezą tożsamości²⁸.

Benner odwołuje się do krytyki Heglowskiej tezy tożsamości przedstawionej przez Schellinga, w której ten ostatni zarzuca Heglowi, że konstrukcja owej tezy umożliwia uznanie za rzeczywiste tylko tego, co zostało już wcześniej „przedokreślone” w samej tezie. Benner pisze, że odnosząc tę krytykę do Heglowskiego określenia szkoły, możemy mu zarzucić, iż

pojęcie szkoły nie dowodzi w żaden sposób rozumności rzeczywistej szkoły, lecz tylko rozumności konstrukcji pojęcia, które przedstawia sam jego autor²⁹.

W ten sposób dochodzimy do wniosku, że przedstawiona przez Hegla koncepcja społecznej legitymizacji szkoły pozwala uznać społeczną konieczność szkoły za uzasadnioną w ramach Heglowskiej filozofii prawa i państwa.

²⁷ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 63.

²⁸ Tamże, s. 60.

²⁹ Tamże, s. 61.

Stanowisko Herbarta

W tytule podrozdziału opisującego stanowisko Herbarta w kwestii pedagogicznej legitymizacji szkoły Benner określa Herbarta jako „teoretyka i krytyka szkoły”³⁰. Trudno jednak rozważać Herbartowską teorię szkoły, nie odwołując się do jego pedagogiki. Rozpocznijmy zatem od krótkiej rekapitulacji podstawowych poglądów Herbarta.

Jądrzem pedagogiki Herbarta jest „teoria nauczania wychowującego”, która – w opinii jej autora – jako jedyna umożliwia realizację całościowo pojętego celu wychowania. Benner tak pisze o Herbarcie:

jako „cel człowieka a zatem i wychowania” rozumie on za Kan-tem „moralność”, tzn. zdolność określania motywów według pobudek moralnych [sittlichen Beweggründen] i postępowania wedle przyjętego określenia³¹.

Zadaniem wychowania jest zatem „uzdolnienie do moralności” [Befähigung zur Moralität].

Uzdolnienie do moralności obejmuje więc dwa częściowe zadania, zadanie otwarcia wglądu w pobudki moralne i zadanie uzdolnienia do uległości wobec tego, co ów wgląd ujawnia. Otwarcie wglądu w pobudki etyczne jest zadaniem „nauczania wychowującego”, które dąży do wspierania u dorastającego człowieka gotowości do osądu otoczenia i własnych motywów stosownie do systemu pobudek lub idei filozofii praktycznej. Nauczanie nie powinno więc ograniczać się do zapośredniczenia „poznania”, ale równocześnie budzić „uczestnictwo”. Stąd Herbart żąda od nauczania wychowującego, aby było ono każdorazowo podzielone na dwa wzajemnie odnoszące się do siebie nurty, „nurt poznania” i „nurt uczestnictwa”. Pierwsze zadanie wychowania, otwarcie wglądu w pobudki moralne, odnosi się więc w ten sam sposób do wspierania poznania i budzenia uczestnictwa, sięgając do powiązanego z konkretnymi problemami działania wychowanka „estetycznego przedstawienia świata”. „Nauczanie wychowujące”, łącząc poznanie i uczestnictwo, odsyła do

³⁰ Podobny temat podejmuje Benner w przetłumaczonym na język polski przez Dariusza Stępkowskiego rozdziale wieloautorskiej monografii: D. Benner, *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbart teoria i krytyka szkoły*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa 2006.

³¹ D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 73.

drugiego częściowego zadania wychowania; uzdolnienia do posłuchu wobec zapośredniczonego przez nauczanie wglądu. To według Herbart wymaga „karności”, która powinna kształcić „siłę charakteru moralnego” w młodym człowieku, po to, aby ten uczył się poświęcać w praktyce i wprowadzać w czyn swoje wglądy mimo oporów, które mogą ujawnić się w jego własnej osobie lub w jego otoczeniu³².

Cel wychowania leży w sferze interesów jednostki – dziecka, będącego uczniem, a równocześnie – poprzez nauczanie wychowujące – wychowankiem. Dariusz Stępkowski przytacza w swojej pracy krótki, ale świetnie pasujący tu cytat z mowy „Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung”, którą Herbart wygłosił w 1810 roku:

Każda indywidualność potrzebuje wychowania dla siebie i dlatego nie może ono [tj. wychowanie] pracować jak w fabryce, lecz musi zająć się każdym [wychowankiem] oddzielnie³³.

Herbart uznaje społeczno-polityczną legitymację szkoły za niemożliwą do przyjęcia przede wszystkim dlatego, że już w założeniach ujmuje ona zarówno szkołę, jak i samą pedagogikę instrumentalnie³⁴. Herbart zdecydowanie odrzuca pomysł służebności pedagogiki wobec polityki, wedle którego pedagogika „musiałaby być i musiałaby móc być filarem podtrzymującym teorie polityczne”³⁵. Podobnie zresztą odrzuca Herbart pomysł służebności polityki wobec pedagogiki, sugerując, że obie te dziedziny należałoby raczej rozumieć jako autonomiczne, odwołujące się do ludzkiej woli praktyczne orientacje działania.

Herbart wskazuje również na istotną różnicę pomiędzy pedagogiką i polityką, dotyczącą sposobu rozumienia pojęcia „rozumna istota ludzka”. Pedagogika ujmuje istotę ludzką „procesualnie” – w procesie jej stawania się istotą rozumną. Polityka zaś posługuje się pojęciem „rozumna istota ludzka”, odnosząc je wyłącznie do istoty o ukształtowanej już rozumności, a więc nie dopiero „stającej się”, ale już „gotowej”. Herbart jest przekonany,

³² Tamże, s. 73-74.

³³ D. Stępkowski, *Związek szkoły, państwa i Kościoła w ujęciu Herbart*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 13.

³⁴ Por. D. Benner, *Studien zur Didaktik und Schultheorie*, dz. cyt., s. 66.

³⁵ Tamże, s. 67.

że rezultatu kształcenia i wychowania nie da się z góry określić, gdyż każda indywidualna istota „staje się” na sobie tylko właściwy sposób, i choć być może w indywidualnych procesach „stawiania się” można się doszukać pewnych ogólnych podobieństw, to przecież każdy z tych procesów ostatecznie różni się od innych. W perspektywie pedagogiki Herbartowskiej roszczenie polityki do odgórnego określania celów kształcenia i wychowania jawi się jako nedorzeczne i niewykonalne.

Owszem, można przynajmniej wyobrazić sobie pedagogikę jako dziedzinę całkowicie podporządkowaną realizacji zadań wyznaczonych przez politykę. Wyobrażenie takie ujawnia nam jednak, że ogólnym efektem tak pojętego kształcenia i wychowania byłoby wierne reprodukcje społeczeństwa wraz z wszystkimi jego podziałami i nierównościami – społeczeństwa pozbawionego szans na rozwój. Skutkiem takiej sytuacji byłoby również unieważnienie całej wiedzy pedagogicznej niemającej bezpośredniego związku z wąsko pojętym nauczaniem, niezbędnym do przekazywania wskazanych przez państwo wiedzy i umiejętności.

Herbart przedstawia w tej krytyce pedagogiczną interpretację rozpoznanej już przez Hegla sprzeczności społeczeństwa obywatelskiego. Polityczna sprzeczność społeczeństwa obywatelskiego leży w tym, że owa z jednej strony przyznawana każdemu z jego członków wolność, pozwalająca odnaleźć swoje miejsce w ogóle społeczeństwa poprzez własne dokonania, z drugiej strony jednak równocześnie tę wolność ogranicza przez to, że dopuszcza ona naprzód tylko hierarchicznie rozczłonkowane i podzielone wedle podziału pracy zatomizowane pola działania. Gdzie wychowanie i szkołę czyni się środkiem takiej alokacji społecznej jednostek, popadają one (wychowanie i szkoła – M.K.) w pedagogiczną sprzeczność, która z jednej strony stawia powinność służenia stawianiu się możliwej istoty rozumnej istotą rzeczywistą, zaś z drugiej strony stawia reprodukcję nierówności obywateli³⁶.

Herbart uważa, że jeżeli naczelną społeczną funkcją szkoły miałyby być reprodukcja społeczeństwa, szkoła nie mogłaby zasadniczo różnić się od fabryki, w której nauczyciele są robotnikami, a uczniowie materiałem, z jakiego wytwarza się produkt końcowy w postaci gotowego już obywatela społeczeństwa

³⁶ Tamże, s. 69.

obywatelskiego. Każda próba realizowania w takiej szkole kształcenia i wychowania mającego być pomocą w „stawaniu się” jednostki rozumną istotą ludzką pociąga za sobą wytworzenie sytuacji konfliktu interesów – społecznego i jednostkowego – który praktycznie uniemożliwia zdecydowane zwycięstwo którejkolwiek ze stron.

Herbart krytykuje w szkole publicznej to, że z powodu obecnych w niej przymusów organizacyjnych i instytucjonalnych zadanie nauczania wychowującego zredukowane zostaje do samego tylko przekazu wiedzy, a karność do formalnego dyscyplinowania. Szkoła, która ocenia ucznia tylko na podstawie jego osiągnięć, abstrahując od jego społecznego i biograficznego kontekstu, nie może służyć urzeczywistnieniu właściwego zadania wychowania. Mniej zależy jej na istotnym dla działania „przedstawieniu świata” i wykształceniu siły charakteru, niż na efektywnym wykorzystaniu przekazu wiedzy i sposobów zachowania się. Postulowane przez Herbartą współdziałanie nauczania wychowującego i karności, które działanie ucznia uznaje za zasadę jego wykształcenia, kurczy się w niej, stając się współdziałaniem samego tylko przekazu wiedzy i stosowania środków dyscypliny szkolnej, którą zapewniają chęć uczenia się i gotowość osiągnięć, kompensując braki własnej motywacji uczniów³⁷.

Koncentracja zależnej od państwa szkoły na realizacji narzucanych przez państwo celów nie tylko uniemożliwia wspieranie indywidualnego rozwoju poszczególnych uczniów, ale i redukuje pedagogikę do technicznie pojętej metodyki, zaś nauczyciela, który powinien być przede wszystkim wychowawcą (prowadzącym nauczanie wychowujące) – do roli technika edukacyjnego przekazu. Konsekwentnie, uczeń w takiej sytuacji nie jest wychowankiem, a tylko jednostką szacowaną wedle swoich osiągnięć, a więc według tempa i zakresu nabywania szkolnej wiedzy i umiejętności³⁸.

W dziełach Herbartą nie znajdziemy zatem argumentów niezbędnych dla pedagogicznej legitymizacji szkoły jako instytucji społecznej/państwowej. Znajdziemy natomiast wiele ważkich argumentów pozwalających pedagogicznie uzasadnić niezbędną rolę wychowania i kształcenia. Wynika stąd jednoznacznie, że Herbart nie odrzuca wszelkich form zorganizowanego wychowania

³⁷ Tamże, s. 74-75.

³⁸ Por. tamże, s. 72.

i kształcenia, a jedynie te, których nie da się pogodzić z celem wychowania, dotyczącym indywidualnego dziecka, nie zaś interesów politycznych czy społecznych.

Herbart jest zwolennikiem alternatywnych form edukacji organizowanych przez lokalne wspólnoty, służących realizacji celu wychowania. Owe alternatywne formy edukacji powinny umożliwić dzieciom nabywanie doświadczeń, wiedzy i umiejętności, których nie jest im w stanie zapewnić rodzina i nie zawsze jest w stanie zapewnić życie społeczne czy miejsce pracy. Jest przy tym świadom, że zaistnienie takich alternatywnych form edukacji wymagałoby zniesienia lub przynajmniej ograniczenia nadanego szkole przez państwo „monopolu oświatowego” oraz stworzenia „organizacji zbiorowego nauczania wychowującego” stanowiących rozwiązanie pośrednie pomiędzy nauczaniem i wychowaniem domowym a szkołą pojętą jako zależna od państwa instytucją społeczną.

Benner zamyka podrozdział poświęcony Herbartowskiej teorii i krytyce szkoły znamienym stwierdzeniem:

Dopóki szkoła nie będzie mogła zostać wywiedziona i wylegitymowana z celu wychowania, wątpliwym pozostanie to, czy pedagogiczna teoria szkoły w ogóle jest możliwa³⁹.

Refleksja końcowa

Benner podsumowuje swoje badanie stanowisk Hegla i Herbarta, formułując syntetyczny wniosek, zaskakujący swoją oczywistością.

Hegel – w sposób, który nie stracił swojej aktualności do dziś – odkrył (...) społeczną konieczność szkoły jako instytucji; jednak instytucja ta nie pozwala się, jak przekonująco wykazał to Herbart, wylegitymować pedagogicznie⁴⁰.

W pewnym uproszczeniu możemy zatem stwierdzić, że szkoła, którą mamy – dysponująca jedynie społeczno-polityczną legitymacją – nigdy nie doczeka się legitymacji pedagogicznej (bo przynajmniej w opinii Herbarta na nią nie zasługuje), zaś szkoła,

³⁹ Tamże, s. 79.

⁴⁰ Tamże, s. 80.

która mogłaby pedagogiczną legitymację otrzymać – nie istnieje (i pewnie nie zaistnieje, jako że nic nie wskazuje na to, aby obecna sytuacja społeczno-polityczna miała ulec jakiejś zasadniczej zmianie).

Oznacza to, że powody do niepokoju mają nie tylko ci, którzy są zainteresowani teorią szkoły czy pedagogiką szkolną, ale i wszyscy zajmujący się pedagogiką jako dyscypliną naukową. Niepokój ten wzmacnia jeszcze następujące stwierdzenie Dietricha Bennera:

Jeśli szkoła jako instytucja jest wprawdzie historycznie konieczna, jednak nie daje się pedagogicznie wylegitymować, gubi wypracowany w pierwszej części tego badania związek implikacji dydaktyki, teorii programu nauczania i teorii szkoły wraz ze wszystkimi możliwymi korzyściami, jakie mogą stąd wypływać⁴¹.

Jeżeli potraktujemy powyższe stwierdzenie jako odpowiedź na pytanie o miejsce i rolę pedagogiki w szkole, dość szybko zrozumiemy, że jedyną sferą szkoły, w której może przetrwać coś ze znanej nam dzisiaj pedagogiki, jest sfera związana bezpośrednio z procesem nauczania – uczenia się. Przetrwałoby jednak tylko to, co niezbędne dla (wspomnianego już wcześniej) wąsko pojętego przekazywania wskazanych przez państwo wiedzy i umiejętności, a więc głównie metodyka (dydaktyka szczegółowa) oraz niektóre elementy dydaktyki ogólnej. Gdyby szkoła dysponowała jedynie społeczno-polityczną legitymacją, trudno by było dowieść pedagogom, że mają coś istotnego do powiedzenia w kwestii treści kształcenia, gdyż kwestia ta podlegałaby wyłącznie rozstrzygnięciom natury politycznej. Straciłaby rację bytu również pedagogiczna teoria szkoły, gdyż nie miałaby wiele do powiedzenia na temat instytucji społecznej podporządkowanej realizacji ekonomiczno-politycznych interesów państwa. Jej miejsce zajęłyby rozliczne dyscypliny naukowe zainteresowane szkołą: socjologia szkoły, polityka oświatowa, ekonomia szkoły itp.

W następnym (po wyżej przytoczonym) zdaniu Benner twierdzi wprawdzie, że:

Pedagogiczna krytyka szkoły nie może wówczas kompensować niedoborów niektórych instytucjonalnych założeń i następstw

⁴¹ Tamże, s. 81.

bezrefleksyjnej dydaktyki i teorii curriculum, lecz jedynie je uświadamiać⁴²,

sugerując w ten sposób, że pedagogika mogłaby działać jako krytyczna teoria szkoły. Można jednak wskazać punkt widzenia, z którego sugestia ta mocno traci na wiarygodności. Jeżeli szkoła działa wyłączenie na podstawie legitymacji społeczno-politycznej (jako instytucja historycznie, społecznie, gospodarczo i politycznie konieczna) i potrzebuje do wypełniania swoich zadań jedynie części wiedzy pedagogicznej (części, która *nota bene* nie zapewnia wystarczającego oparcia teoretycznego krytyce szkoły), dlaczego miałyby się liczyć z krytyką opartą na pozostałej części wiedzy pedagogicznej, którą już odrzuciła jako bezużyteczną? Tym bardziej, że można tu mówić również o bezużyteczności wiedzy (teorii) pedagogicznej wynikającej z niezdolności do wypracowania pedagogicznej legitymacji szkoły.

Przyjmując taki właśnie punkt widzenia, należałoby zapewne skończyć w tym miejscu rozważania nad pedagogiczną legitymacją zinstytucjonalizowanych procesów wychowania i kształcenia. Benner jednak tak nie czyni. Kontynuuje swoje rozważania, wykorzystując zbudowaną na wnioskach z badań nad poglądami Hegla i Herbartu aporię.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że aporia ta (której zresztą Benner nie zwiera aż do końca książki) stanowi w zasadzie jedyne, choć nieco iluzoryczne oparcie dla pedagogicznej refleksji. Być może pozostanie nim tak długo, aż pedagogika dojrzeje do wypracowania nowych koncepcji pedagogicznej legitymizacji szkoły, lub tak długo, aż pytanie Bennera zostanie zupełnie zapomniane.

BIBLIOGRAFIA

- Benner D., *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 3*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1995.
- Benner D., Brüggem F., *Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*, w: D. Benner, H-E. Tenorth [Hrsg.]: „Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert“. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 42, s. 240-263. Beltz Verlag. Weinheim 2000.

⁴² Tamże.

- Benner D., *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Diederich J., Tenorth H.E., *Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 1997.
- Einsiedler W., *Schulpädagogik. Eine Einführung. Schulpädagogischer Grundkurs*, 2. Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1975.
- Meyer H., *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 1997.
- Stępkowski D., *Myślenie transcendentally-fenomenologiczne Dietricha Bennera (próba zdefiniowania)*, „Forum Pedagogiczne” 2011, t. 2, s. 323-359.
- Stępkowski D., *‘Praxis’ w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 19-58.
- Stępkowski D., *Związek szkoły, państwa i Kościoła w ujęciu Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 9-23.
- Studienbuch Schulpädagogik*, red. J. Apel, W. Sacher, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2007.