



7/2008 (13)

Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*

Dietrich Benner

Wzbogacające wiedzę osobistą procesy nauczania i uczenia się zachodzą nie tylko w trakcie doświadczania świata i obcowania z ludźmi na co dzień, lecz również mogą przekraczać i – w pewnym sensie sztucznie – rozszerzać bezpośrednio zdobywanie wiedzy. Nauka przez doświadczenie i obcowanie jest realizowana jako integralny moment innych czynności czy to indywidualnych, czy społecznych, takich jak: praca, życie moralne, udział w działaniach politycznych, spełnianie praktyk religijnych itp. W przeciwieństwie do tego, na uczenie się rozszerzające zakres doświadczenia i interakcji osobowych nie ma miejsca ani czasu w życiu codziennym, musi więc być ono przekazywane przez specyficzne czynności dydaktyczne, tworzące lekcję jako wyodrębniony obszar pedagogicznej *praxis*¹, odróżniający się od innych typów działania pedagogicznego.

Wychowawcza funkcja nauczania jest gwarantowana w życiu codziennym w znacznym stopniu przez ścisłą zależność zachodzącą między uczeniem się a działaniem. Takiej pewności nie ma już jednak w „sztucznym” rozszerzaniu doświadczenia i obcowania. Dlatego pytanie, co należy rozumieć pod pojęciem

* Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Herbart znany i nieznan”. W dwusetną rocznicę wydania *Pedagogiki ogólnej*, która odbyła się w Instytucie Pedagogiki im. św. Jana Bosko Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego dnia 16 listopada 2006 r.

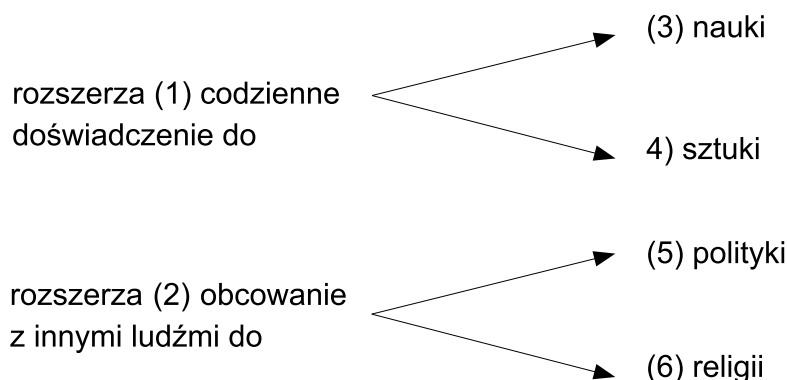
¹ Pojęcie *praxis* D. Benner wyjaśnia następująco: „Zawsze ma (ono – dop. D.S.) podwójne znaczenie: po pierwsze, oznacza możliwość stworzenia czegoś dzięki podejmowaniu aktywności i działania, czyli w sposób intencjonalny; po drugie jednak, oznacza również konieczność, na którą odpowiada *praxis*, próbując odwrócić zły los lub przezwyciężyć kryzys doświadczany przez człowieka”. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 128. Ponieważ w języku polskim *praxis* bywa niewłaściwie tłumaczona jako praktyka lub doświadczenie, w dalszej części zostanie zachowany pochodzący z języka greckiego termin *praxis*, którym posługuje się autor (przyp. tłum.).

herbartowskiego nauczania wychowującego, narzuca się nieodparcie wszędzie tam, gdzie procesy kształcenia zachodzą w sytuacji wyobcowania z kontekstu życiowego i są umiejscowione w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach szkolnych. „Sztuczna” nauka nie wywiera tutaj kształcącego wpływu w oparciu o zasadę jedności uczenia się i działania, lecz musi być zagwarantowana w zupełnie inny sposób.

1. Koncepcja nauczania wychowującego Herbart²

J.F. Herbart rozwinął nowoczesną koncepcję nauczania, które jest zarazem wychowujące i kształcące³. Dokonuje się w nim rozszerzenie codziennego doświadczenia i obcowania przy jednoczesnej rezygnacji z teleologicznych założeń przednowożytnej nauki. Swoją koncepcję zaprezentował w drugiej księdze *Pedagogiki ogólnej*⁴. Wynikające z niej nowe określenie zadań i możliwości nauczania-uczenia się w szkole obrazowo przedstawia następujący rysunek:

Rys. 1. Zadania nauczania wychowującego według Herbart



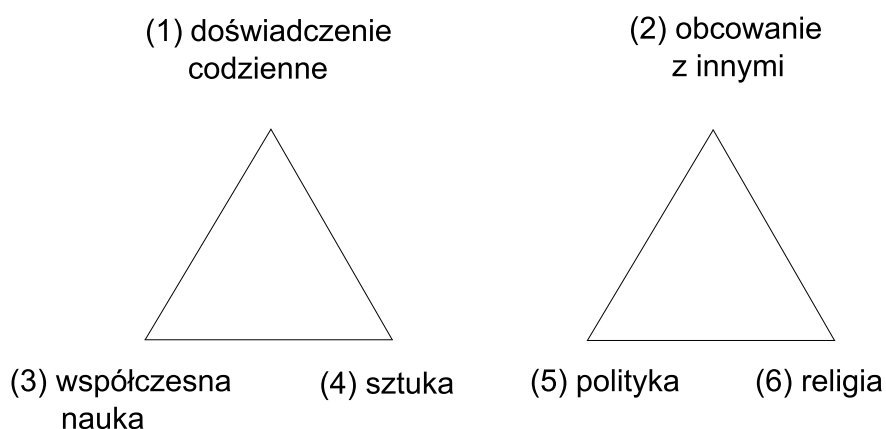
² Śródtytuły pochodzą od tłumacza (przyp. tłum.).

³ Por. D. Benner, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim und München.

⁴ J.F. Herbart (1806/1965), *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, wydanie polskie: tenże, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, przedmowa i opracowanie D. Stępkowski, Warszawa 2007.

Jak wyraźnie widać, doświadczenie i obcowanie nie zanikają, ale przechodzą odpowiednio w naukę i sztukę oraz politykę i religię, zachowując swoje sfery oddziaływania. Na tej podstawie Herbart wyodrębnił sześć typów zainteresowań, które rozumiał w sensie *inter-esse*, czyli wskazówek dla myślenia i kategorii przedmiotowych⁵. Typy te przedstawia kolejny rysunek.

Rys. 2. Typologia zainteresowań według Herbart



Herbart, opisując formy wiedzy, które w dydaktycznie poprawny sposób należy przekazać, ustanawia w miejsce kosmologicznego pojęcia natury, którym posługiwała się przednowożytna nauka, hipotetyczno-matematyczne ramy porządku wprowadzonego przez nowożytność, antyczną zaś filozofię *polis* zastępuje nowożytną etyką skoncentrowaną na człowieku. Wyznaczając nauczaniu zadanie rozszerzania doświadczenia i obcowania, kładzie ponadto nacisk na dwa problemy. Pierwszy z nich – rozszerzenie codziennego doświadczenia świata – koncytuje w ten sposób, iż przejście od potocznego czy przednaukowego doświadczenia nie prowadzi wyłącznie do wiedzy naukowej, lecz także – niejako równoległe – do form doświadczenia estetycznego, jakie leżą u podstaw nowoczesnych dzieł sztuki. Ich cechą charakterystyczną jest to, że w przeciwieństwie do sztuki starożytnej nie naśladują świata, lecz przedstawiają go w nowy, przetworzony dzięki refleksji sposób.

Podobnie postępuje Herbart w odniesieniu do obcowania z ludźmi, które jest drugim problemem nauczania wychowującego. Nowożytne nauczanie, które ma być zarazem wycho-

⁵ Por. tamże.

wujące i kształcące, powinno prowadzić uczniów poza granice wyznaczone przez ich pochodzenie i zwiększać ich wiedzę praktyczną przez studia historyczno-społeczne, które uzdolnią ich do aktywnego udziału w interpretacji, ocenie i zmianie stosunków społeczno-politycznych. Równoległe do tego, zadaniem nauczania jest otwieranie tradycyjnych, określonych dla danego wyznania form partycypacji w sprawowaniu kultu i życiu religijnym na religijność ponadkonfesyjną tak, aby w przyszłości *praxis* religijna mogła być realizowana zarówno w ramach własnego wyznania, jak i we wspólnocie z innymi.

Hipotetyczno-spekulatywne formy wiedzy, które wyróżniają nowożytny model nauki, mają, zdaniem Herbarta, te same prawa, co sztuka nowoczesna, która stanowi w nauczaniu odrębny obszar tematyczny powstały dzięki estetyce odwołującej się do refleksji. W ten sposób Herbart stara się zapobiec hipostazowaniu naukowego pojęcia świata jako jedyne racjonalnego określenia rzeczywistości. Podobnemu celowi służy podwójne ukierunkowanie nauczania dotyczącego obcowania, które zwraca się ku tematom politycznym i religijnym. Dzięki temu dorastający młody człowiek uczy się dostrzegać problemy ludzkości nie tylko w wąskim zakresie jego własnej moralności, lecz także w zakresie problemów ogólnopolitycznych. Ma to rozwijać w nim świadomość, iż do ludzkiej *praxis* należą nie tylko kwestie etyczne i polityczne, lecz również religijne oraz te, które odnoszą się do osobistego horyzontu motywacyjnego.

Rozszerzanie doświadczenia i obcowania, które Herbart wskazał jako problemy nauczania wychowującego, dzieli się więc nie na cztery, lecz na sześć obszarów. Zgodnie z tym, szkolne nauczanie i uczenie się ma u dorastających poszerzać horyzont doświadczenia przednaukowego, docierając do dziedzin nauki i sztuki, codzienne obcowanie z ludźmi zaś odnosi się do sfery polityki i religii. Tym niemniej doświadczenie nie może rozpląnąć się w nauce i sztuce. Podobnie obcowanie nie przechodzi w politykę i religię. Oba typy zainteresowań zachowują swoją tożsamość jako szczególne sfery codziennego doświadczenia świata i międzyludzkiego uczestnictwa. Na tej podstawie w nauczaniu wychowującym da się wyodrębnić dwa szeregi. Tworzą je każdorazowo trzy typy zainteresowań. Są to odpowiednio: doświadczenie – nauka – sztuka; obcowanie – polityka – religia. Należy przy tym podkreślić, że, zdaniem Herbarta, uczący się nie powinien rezygnować ze sfer doświad-

czania i obcowania, lecz rozszerzać je, poruszając się niejako po określonej drodze, jaką prowadzi go nauczanie wychowujące, albowiem tylko w ten sposób może osiągnąć umiejętność myślenia i działania, która została scharakteryzowana przez sześć dziedzin wielostronnego zainteresowania. Rozszerzony przez nowożytnie nauczanie krąg myślowy wyróżnia się tym, że zebrane w nim wiadomości i umiejętności nie ograniczają się do wiedzy pochodzącej z bezpośredniego doświadczenia i obcowania, lecz bazują na dwóch triadach: doświadczenie – nauka – sztuka oraz obcowanie – polityka – religia.

2. Charakterystyka nowoczesnego nauczania wychowującego

Na podstawie tego, co zostało wyżej powiedziane, należy stwierdzić, że celem nowoczesnego nauczania jest rozszerzanie w każdym dorastającym doświadczenia i obcowania do możliwie największej wielostronności zainteresowań i uzdolnienie w ten sposób wszystkich członków młodego pokolenia do współdziałania w ogólnoludzkiej *praxis*⁶.

Z metodologicznego punktu widzenia takie nauczanie wyróżnia to, iż szuka się w nim możliwości zwielokrotnienia posiadanych już wiadomości z dziedziny codziennego doświadczenia świata i międzyludzkiego obcowania przez spontaniczne i receptywne czynności poznawcze, do których uczniowie są zachęceni i motywowani.

Od strony treściowej nauczanie wychowujące charakteryzuje się tym, że szeregi czynności nauczania i uczenia się, które mają rozszerzyć praktyczne przyswajanie wiedzy z doświadczenia i obcowania, są czasowo uporządkowane nie według kryterium „przed” czy „po”, lecz „równocześnie”. Stąd też zadaniem nauczania jest „relatywizowanie” (od łac. *relatio*, czyli więź, związek) obu szeregów zainteresowań bez ambicji ustanowienia ogólnej teleologii ludzkiej wiedzy.

W końcu, ze względu na aspekt instytucjonalny analizowany rodzaj nauczania wyróżnia się tym, że nie wynika on ani z mo-

⁶ Przez ogólnoludzką *praxis* D. Benner rozumie sześć podstawowych zjawisk tworzących ludzką współistnienie, ludzką „koegzystencję”: ekonomię, etykę, pedagogikę, politykę, sztukę i religię. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 123.

delu bezpośredniego uczenia się z doświadczenia i obcowania, ani ze starożytnego modelu prostego „wznoszenia się” (gr. *epagoge*) do wiedzy pewnej, lecz respektuje zróżnicowanie form wiedzy i stanowi wprowadzenie do nich na drodze refleksji.

Przedstawione tutaj myśli chciałbym unaocznic na pewnym przykładzie. Pochodzi on od Helmuta Heida, profesora nauk o wychowaniu z Ratzbony. Pewnego razu w rozmowie ze mną wspominał on swoje czasy szkolne; uczęszczał do wiejskiej szkoły w Eifel, krainie historyczno-geograficznej położonej niedaleko Kolonii. *Praxis* pedagogiczną panującą wówczas (przełom lat 40-tych i 50-tych minionego stulecia) H. Heid opisywał mniej więcej tak: nauczanie odbywało się w kilku klasach jednocześnie. Nauczyciel, omawiając z uczniami klas 4-8 temat „Światło”, wychodził od konstrukcji przedmiotu nauczania, która obejmowała wiele aspektów tego fenomenu: stronę naturalną i techniczną, znaną z doświadczenia potocznego i naukową, aktualną i historyczną, estetyczną i religijną. W ten sposób na lekcji o świetle mówiło się o:

1. formach światła naturalnego: Słońcu, Księżycu, gwiazdach, błyskawicy, zorzy polarnej, wschodzie, zenicie i zachodzie Słońca;
2. formach światła sztucznego: od świecy poprzez lamę gazową aż do elektryczności;
3. estetycznym znaczeniu światła na przykładzie obrazów czy pomników;
4. religijnym aspekcie światła, na przykład o krzaku gorejącym na Górze Synaj;
5. historycznych przekształceniach światła, na przykład przed i po wynalezieniu elektryczności;
6. metaforycznym znaczeniu światła, na przykład o pojęciu Oświecenia.

W tym przedsięwzięciu od strony tematycznej, były zaangażowane: fizyka i psychologia, historia i sztuka, literatura i religia. Uczniowie sami wyszukiwali w leksykonach i encyklopediach wiadomości, które umożliwiłyby im udzielenie odpowiedzi na pytania związane ze światłem. Dlatego też przeglądali albumy, aby poznać dzieła sztuki, których można by użyć jako najlepszych przykładów przy omawianiu określonego zagadnienia.

Tematycznemu otwarciu – jak bym to wyraził – towarzyszyło otwarcie metodyczne, które jest warunkiem umożliwiającym uczniom zmierzenie się z zagadnieniem. Pytanie odnośnie do

metody nauczania nie brzmi bowiem po prostu: jak przybliżyć uczniom to, czego mają się nauczyć, lecz: w jaki sposób można by nawiązać do pytań i dotychczasowych doświadczeń, które uczniowie posiadają odnośnie do światła, aby wykorzystać je do pogłębienia ich wiedzy, oraz: jakie pytania mogą stanowić okazję do tego, żeby uczniowie chcieli sami dalej pracować nad rozszerzeniem swojego kręgu poznawczego?

Zarówno temat, jak i nauczanie mają swoje wymagania instytucjonalne. W tamtych czasach środków dydaktycznych i materiałów na temat światła nie można było tak łatwo znaleźć. Nie było ich ani we wsi, ani w żadnym z domów uczniów, ani też na ulicy. Dlatego nauczyciel udostępniał swoją własną biblioteczkę domową, używając książek, a nierzadko też własnego pianina. Poza tym uczniowie zajmowali się tematem nie tylko podczas godzin nauki szkolnej, lecz również popołudniami. Można by powiedzieć, że cała wieś była zaangażowana w problematykę zajęć. O świetle dyskutowało się nie tylko w szkole, lecz także w domach rodzinnych, na przykład o tym, jak wyglądało życie bez elektryczności, jak artyści przedstawiają błyskawicę, jak na przykład w muzyce czyni to Beethoven w swojej symfonii *Pastoralna* czy w operze *Wolny strzelec*.

Nauczanie, o którym opowiadał H. Heid, nie musiało konkurować z telewizją ani kinem. Ale nie mogło też odwoływać się do pomocy Internetu ani też nowoczesnych mediów, które są nam dziś dostępne. O takim nauczaniu współcześnie nie da się już nawet pomyśleć. Odwołując się jednak do kontekstu, w którym było ono realizowane, w nowym planowaniu procesu dydaktycznego należałoby zwrócić większą uwagę na co najmniej jedną rzecz: czy nauczanie przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (na przykład realizowane w postaci projektów) są ze sobą powiązane i czy występują między nimi zależności. Na kanwie tego pytania widać, że dokonany ongiś przez Herbart podział na sześć typów zainteresowania również dzisiaj może być pomocny w konceptualizacji nauczania, a także przy jego ocenianiu⁷.

⁷ W mojej *Allgemeine Pädagogik* starałem się ukazać na przykładzie teorii ewolucji, w jakim sensie może to dzisiaj mieć wartość w nauczaniu ukierunkowanym na naukę. Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt., s. 259-274.

3. Stopnie nauczania wychowującego

Jeżeli chcielibyśmy wyjaśnić przedstawione w poprzednim rozdziale nauczanie wychowujące w oparciu o strukturę czasową procesu kształcenia, to można by w tej strukturze wyodrębnić cztery stopnie: jeden stopień „przed-szkolny” i trzy stopnie szkolne. W dalszej części skoncentruję się tylko na tych ostatnich. Przedstawia je poniższa tabela.

Tab. 1. Stopnie szkolne nauczania wychowującego

stopnie nauczania szkolnego	treści	zadania	zachodzące zmiany
stopień I – nauczanie elementarne w ramach kształcenia ogólnego	czytanie, pisanie, liczenie, rysowanie, wiedza o przedmiotach	zdobycie umiejętności opracowywania treści dotyczących świata i innych ludzi za pomocą języka pisanego	zmiana od mowy mówionej i bezpośredniej interakcji do mowy pisanej i komunikacji za pomocą pisma
stopień II – nawiązujący do pojęć nauki przekaz wiedzy na temat świata	matematyka, języki obce, wiedza przyrodnicza, wiedza społeczna, wiedza historyczna, sztuka, religia oraz ćwiczenia gimnastyczne: gry, taniec itp.	nabycie elementarnych umiejętności posługiwania się mową pisaną w zakresie wybranych obszarów kultury, których nie da się bez niej przekazać	przejście od form uczenia się poprzez zwykłe doświadczenie i obcowanie do form wykraczających poza jedność życia i uczenia się
stopień III – propedeutyczne formy refleksyjnego poznania naukowego	propedeutyka różnych dyscyplin naukowych, elementarne formy wiedzy naukowej, dziedziny wiedzy i obszary działania naukowego	nabycie umiejętności rozróżniania między naukowymi, historycznymi i praktycznymi formami poznania oraz ćwiczenie się przeprowadzania krytyki w sposób nie-fundamentalistyczny	przejście od potocznych do naukowych, a od tych do wyodrębnionych praktycznych stosunków i form refleksji

3.1. Pierwszy stopień nauczania wychowującego: uczenie się „przed-szkolne”

Najwcześnieszą formą kształcenia w sensie herbartowskiego nauczania wychowującego jest opanowanie przez małe dziecko języka ojczystego w obcowaniu z dorosłymi, którzy są dla niego osobami odniesienia. Doświadczenie świata i obcowanie międzyludzkie są tutaj nierozzerwalnie związane z podwójnym działaniem języka: z jednej strony jest on środkiem umożliwiającym zapośredniczenie między człowiekiem a światem, a z drugiej służy komunikacji interpersonalnej. Z opanowaniem języka łączą się dwa procesy: po pierwsze, uczenie się myślenia i po drugie, kształtowanie umiejętności obcowania z innymi ludźmi za pomocą języka. Procesy te są tak bardzo ze sobą zespolone, że jeden bez drugiego nie jest w ogóle możliwy. Jeżeli przykładowo w okresie uczenia się języka ojczystego receptywność i spontaniczność małego dziecka nie znajdują uznania ze strony dorosłych, którzy zlekceważają je przez normatywne i warunkujące od zewnątrz ograniczenia, to wskutek tego zostanie również zagrożony rozwój teoretycznej i praktycznej kompetencji sądenia (*theoretische und praktische Urteilskompetenz*). Teoretyczna kompetencja sądenia, dzięki której zyskuje się językowe doświadczenie świata, i ta praktyczna umożliwiająca dziecku samodzielne myślenie i rozmawianie z innymi, mogą się wykształcić tylko w jednoczesnym procesie, w którym nabycie jednej kompetencji jest zapośredniczone przez rozwój drugiej.

3.2. Drugi stopień nauczania wychowującego: nauczanie elementarne

Przedstawione zespolenie w procesie przyswajania teoretycznej i praktycznej kompetencji sądenia rozpada się, jeśli tylko dzieci znajdują się na stopniu nauczania elementarnego. Celem tego nauczania jest przyswojenie języka w formie pisma. Teoretyczna kompetencja sądenia będzie teraz polegała na umiejętności czytania i pisania. W przeciwieństwie do poprzedniego etapu uczenia się języka ojczystego, nauczanie wychowujące nie implikuje równoczesnego wyrabiania teoretycznej i praktycznej kompetencji sądenia. Ta ostatnia dotyczy obcowania z ludźmi za pośrednictwem słowa pisanego i czytanego.

To, jakie samoodniesienie do formy języka pisanego ukształtuje się w uczniu zależy raczej od tego, czy za najważniejsze w nauczaniu elementarnym uzna się naukę mowy pisanej czy też pisanie i czytanie. Jeżeli przykładowo w szkole podstawowej pojawia się język w formie pisanej tylko na tablicy, w podręczniku czy zeszytach, a nie jako medium interakcji językowych, to rodzi się ryzyko, że nauka pisania zostanie zawężona do przyswojenia sobie podstawowych technik, a praktyczna kompetencja sądzenia – czyli obcowania z innymi dzięki umiejętności pisania i czytania – zostanie zaniedbana.

Stąd właśnie zapośredniczenie między teoretyczną a praktyczną kompetencją sądzenia wymaga w nauczaniu elementarnym szczególnej troski i uwagi. W przeciwieństwie do nauki mowy ojczystej, nie dokona się ono samo z siebie, lecz wymaga, aby uczeń przyswoił sobie pismo jako treść rzeczywistości w połączeniu z odniesieniem samorefleksyjnym. Nie wystarczy jednak, że z góry podane słowa i teksty zostaną właściwie napisane i przeczytane, trzeba jeszcze, aby w tym działaniu pojawiła się produktywna wolność, dzięki której dziecko spontanicznie będzie formułować własne teksty i komunikować je innym w sposób pisemny.

W odróżnieniu od nauki mowy ojczystej przy przyswajaniu sobie podstawowych technik czytania i pisania (na zasadzie analogii dotyczy to również liczenia) teoretyczna i praktyczna kompetencja sądzenia nie są ze sobą bezpośrednio związane. Tematyczna struktura nauczania wychowującego opiera się w tym wypadku na wyrabianiu kompetencji teoretycznej dotyczącej rzeczy, którą dziecko opanowuje przez zapoznanie się z elementarnymi technikami czytania i pisania. Musi być ona ściśle powiązana z ćwiczeniem za ich pośrednictwem praktycznej kompetencji społecznej, która umożliwia komunikowanie innym za pomocą wyuczonych technik treści odnoszących się do wspólnego świata. Istota opanowania i stosowania tych technik nie wyczerpuje się w kompetencji teoretycznej, dzięki której dziecko potrafi przeczytać i napisać jakiś tekst lub rozwiązać zadanie rachunkowe, lecz odnosi się do samoodniesienia ucznia do tego, co jest przedmiotem nauczania. Warunkuje ona w późniejszym czasie jego możliwości współuczestnictwa w działaniu społecznym i szanse sensownego użycia posiadanych technik elementarnych. Cel przyswojenia sobie tych technik zostaje określony nie bezpośrednio według z góry podanych możliwości zastosowania do przedmiotu, lecz ogólnie –

ze względu na możliwość rozszerzania własnego doświadczenia i komunikacji międzyludzkiej.

3.3. Trzeci stopień nauczania wychowującego: przekaz wiedzy przedmiotowej

Następna płaszczyzna pośrednicząca między teoretyczną a praktyczną kompetencją sądzenia znajduje się na poziomie, na którym nauczanie nie tylko wprowadza w opanowanie elementarnych technik sprawdzonych przy doświadczaniu świata i obcowaniu z innymi, lecz również rozszerza je przez otwarcie podwoi wiedzy przedmiotowej (niem. *Kunde*). Wiedza ta nawiązuje wprawdzie do wymienionych wyżej sytuacji doświadczenia i obcowania, jednak nie ma do nich bezpośredniego dostępu. Na tym stopniu nauczanie wychowujące otwiera dostęp do przedmiotów szkolnych zapośredniczających w wiedzy naukowej (niem. *Lehre*), ale nie zajmuje się jeszcze jej podstawami ani też nie poddaje jej analizie. Nauczane są tutaj takie przedmioty, jak matematyka i języki obce, przyroda i wiedza o społeczeństwie, historia, sztuka i religia, ale także przedmioty z zakresu cielesnych odniesień do świata, które, rozpoczynając od zwyczajnego poruszania się oraz elementarnych form gry i tańca, wprowadzają do bardziej wysublimowanych form ekspresji cielesnej.

Na tym stopniu spełnia się przejście od prostych form uczenia się z doświadczenia i obcowania do form, które są usytuowane poza jednością życia i działania. Niemniej te przedmioty (*Kunden*) mogą zostać zintegrowane jeszcze z życiem, służąc jako środek czy to w komunikacji werbalnej (np. język obcy), czy to niewerbalnej (np. matematyka).

3.4. Czwarty stopień nauczania wychowującego: propedeutika wiedzy naukowej

Ostatni stopień nauczania wychowującego zostanie osiągnięty wtedy, gdy uczeń wykracza poza obszar wiedzy przedmiotowej (*Kunde*) i tematem jego dalszego uczenia się stają się w ścisłym tego słowa znaczeniu podstawy nauki. Wówczas przyroda i wiedza o społeczeństwie przekształcają się w nauki przyrodnicze i społeczne, to samo staje się z językami, histo-

rią, sztuką i religią, a także formami zachowania i cielesnymi sposobami ekspresji. Na tym stopniu dochodzą do głosu teorie, które przykładowo w odniesieniu do teorii ewolucji wyjaśniają różnorodność płaszczyzn naukowej interpretacji świata.

Obszerniej strukturę tematyczną na tym poziomie nauczania wychowującego można by opisać, odwołując się do sześciu płaszczyzn nowożytnej nauki. Są to następujące rodzaje systemów wypowiedzi naukowych: system potoczny lub zakotwiczony w świecie przeżywanym, system wewnątrznaukowy, system historyczno-społeczny, system ideologiczno-krytyczny, system transcendentally-krytyczny i system prakseologiczno-filozoficzny⁸. Poszczególne sposoby interpretacji i wyjaśniania rzeczywistości stawiają przed nauczaniem zadanie takiego ukierunkowania procesu dydaktycznego, aby uczący się zostali przez to skłonieni do:

- odróżniania doświadczenia życiowego od problemów naukowych;
- rozumienia nowożytnych teorii naukowych w ich hipotetycznej strukturze interpretacyjnej;
- refleksji nad danymi poznawczymi zdobytymi przez naukę także w odniesieniu do zawartych w nich doświadczeń społecznych;
- ideologiczno-krytycznego analizowania łączliwości problemów naukowych i hermeneutycznych;
- rozpoznawania hipostaz wypowiedzi naukowych w sensie różnicy transcendentally między zakładaną, lecz niezapośredniczoną rzeczywistością a tym, co jest dane;
- oceniania warunków zastosowania nowoczesnej nauki w perspektywie nie-hierarchicznego określenia stosunków między wyodrębnionymi formami ogólnoludzkiej *praxis*.

Wspierając realizację wymienionych zadań, nauczanie wychowujące zyskuje siłę oświeceniową, która nie polega wszakże na wytworzeniu rzekomej jedności poznania i działania. Zasada się ona raczej na tym, ażeby wydobyć na jaw i uczynić zrozumiałymi pomyłki polegające na redukcji natury, życia, duszy (*psyche*) i społecznej *praxis* do zdarzeń, nad którymi da się zapanować za pomocą nauki i którymi można dowolnie manipulować pod pretekstem postępu ludzkiej władzy nad przyrodą i historią. Jednocześnie oświeceniowa siła nauczania wy-

⁸ Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, dz. cyt.

chowującego przyczynia się do respektowania różnicy zarówno między rzeczywistością ujętą w sposób naukowy a tą, która została scjentystycznie odczarowana, jak i rzeczywistością zakładaną, ale nie dającą się do końca wyjaśnić a tą, która jest związana z uznaniem idei niehierarchicznego porządku różnych form ogólnoludzkiej *praxis* oraz z transformacją determinacji społecznych w pedagogiczne.

Otwarcie tematyczne takiego nauczania zmierza do osiągnięcia w uczących się jakościowej wielostronności doświadczeń świata i samych siebie. Nie wyklucza to oczywiście rozłożenia w planach nauczania i procesach kształcenia określonych akcentów ze względu na wiedzę fachową. Jednak każdy z owych akcentów musi zostać odczytany w świetle głównego zadania nauczania wychowującego, jakim jest rozszerzanie doświadczenia i obcowania uczących się za pośrednictwem kształcącego przyswojenia sobie nowożytnej nauki tak, aby nauczyć ich (tj. uczniów) myślenia we wszystkich wymienionych płaszczyznach, a przez to przygotować ich do odpowiedzialnego działania indywidualnego i społecznego. W formowaniu podwójnej kompetencji, polegającej – po pierwsze – na posługiwaniu się własnym rozumem bez potrzeby kierownictwa ze strony kogoś drugiego oraz – po drugie – na przejściu do odpowiedzialnego działania, nauczanie wychowujące dociera do swojego kresu. Przy tej okazji należy zauważyć, że konieczne jest, aby nauczający wystrzegali się sprowadzania przedstawionych płaszczyzn do jednej z nich, tworząc w ten sposób w uczących się niebezpieczną iluzję, która sugeruje, jakoby zapośredniczenie między teoretyczną a praktyczną kompetencją sądzona dokonywało się już w trakcie samego procesu nauczania i uczenia się, a nawet było przez nie antycypowane.

Aby zebrać krytyczne owoce nauczania wychowującego, nie wystarczy wskazać na jego metodyczną i tematyczną strukturę. Należy uwzględnić jeszcze trzecią stronę nauczania wychowującego, która dotyczy sfery instytucjonalnej.

4. Aspekt instytucjonalny nauczania wychowującego

Z punktu widzenia instytucjonalnego nauczanie wychowujące wyróżnia się tym, iż nie odracza zdobycia podwójnej kompetencji, dzięki której uczeń staje się zdolny do samodzielne-

go myślenia i przygotowany do odpowiedzialnego przejścia do działania, na nieokreśloną przyszłość, lecz zabiega o to, aby zarówno uczeń, jak i nauczyciel jeszcze w trakcie nauczania wzajemnie uznali swoje kompetencje, które – paradoksalnie – mają dopiero zostać ukształtowane. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy uczniowie w czasie lekcji nie tylko odpowiadają na pytania nauczyciela, lecz także mogą artykułować swoje własne pytania. Aby tak było, nauczanie wychowujące nie może nawiązywać tylko do doświadczeń uczniów, lecz musi także troszczyć się o to, ażeby ich wcześniejsze doświadczenia stały się przedmiotem refleksji i w ten sposób zostały rozszerzone. W końcu, w przejściu do samodzielnego i odpowiedzialnego działania nauczanie, o którym tu mowa, nie może poprzestawać na ogólnym przygotowaniu uczniów. Jeżeli uzna się ich godność jako istot myślących i samodzielnie działających w pozalekcyjnych obszarach ludzkiej *praxis*, to wówczas zostanie otwarta również możliwość wzajemnego przenikania sytuacji uczenia się tak z obszaru lekcyjnego, jak i spoza niego.

Podsumowując, można stwierdzić, że przedstawione stopnie nauczania wychowującego mają podwójną funkcję:

1. każdy stopień stanowi warunek kwalifikujący do przejścia do następnego: język ojczysty do języka pisanego i języka obcego, język pisany do przyswojenia sobie wiedzy przedmiotowej, wiedza przedmiotowa do poznania podstaw nauki;
2. każdy stopień otwiera możliwość przejścia do życia, dzięki czemu wychowanie osiąga swój kres: język ojczysty we wzajemnych rozmowach, język pisany w możliwości czytania wszystkiego, wiedza przedmiotowa w samodzielnym informowaniu się, poznanie podstaw nauk otwiera zaś drogę do studiów wybranej dziedziny wiedzy.

Zakończenie

Nauczanie wychowujące w odróżnieniu od pierwszego zakresu działania pedagogicznego (tj. samonegującego się stosunku władzy) nie jest zawężone do sytuacji granicznych⁹. W jego trakcie wymaga się od ucznia samodzielnego myślenia i przygotowuje się go do przejścia do odpowiedzialnego dzia-

⁹ Por. tamże.

łania. Instytucjonalna otwartość nauczania wychowującego nie powinna być jednak tylko rzeczywistością intralekcyjną. Jej założeniem jest to, że działanie pedagogiczne nie wyczerpuje się w dwóch zakresach (tj. samonegującego się stosunku władzy i nauczania wychowującego), lecz posiada jeszcze trzecią, wykraczającą poza nie sferę, w której osiąga swój kres. Zadaniem nauczania wychowującego jest przygotowanie do podjęcia samodzielnego i odpowiedzialnego działania. Wezwanie do takiego działania nie jest już rolą nauczania, lecz trzeciej sfery pedagogicznej – *praxis*, w której następuje przejście do współdziałania między pokoleniami.

Tłumaczenie z jęz. niemieckiego i opracowanie tekstu
Dariusz Stępkowski

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – PEDAGOGIKA HERBARTA, HERBARTYZM, DYDAKTYKA, NAUCZANIE WYCHOWUJĄCE, RZĄDZENIE DZIEĆMI, KIEROWNICTWO, STOPNIE NAUCZANIA WYCHOWUJĄCEGO, ARTYKULACJA, OTWARTOŚĆ TEMATYCZNA, METODOLOGICZNA I INSTYTUCJONALNA

SUMMARY

D. BENNER, *The Everlasting Meaning of Herbart's Concept of Educational Teaching*

Educational teaching is an inventive idea of combining upbringing and education, which was first developed by Johann Friedrich Herbart, a 19th-century German philosopher and pedagogue. He presented it as one of the three stages of the spiritual and intellectual development of a pupil (apart from “ruling the children” and management). Herbart's concept spread soon and found application primarily in the European educational system in the period of the so-called Herbartianism – since 1850s until 1920s. Also in our times the need for upbringing at school is being discussed, though not in the context of Herbart. Dietrich Benner does not aim at coming back to history, but reading of the Herbartian idea in the light of modern didactics.

In the first chapter the author indicates two tasks for educational teaching: broadening pre-scientific experience and communion with other people. In the “artificial” conditions of school education pupil’s popular experience should be enriched with science and art, and communion – with politics and religion. The two triads presented (experience – science – art and communion – politics – religion) make the six “interests” of the famous Herbartian idea of versatile training of interests.

The second chapter displays three benefits arising from the “artificial” (i.e. school) broadening of experience and communion. According to Benner these are: thematic, methodological and institutional openness.

In the next chapter the author presents a modern interpretation of “the stages of educational teaching”. However, he does not mean “the formal stages of teaching” attributed to Herbart, but the stages of education realized in accordance with the central idea of educational teaching, that is: articulation. With the use of this notion, the Oldenburgian philosopher and pedagogue expressed the principle of adapting teacher’s actions to pupil’s abilities on the particular stage of his intellectual development.

In the fourth and last chapter the author’s attention is directed towards the institutional requirements of educational teaching. He emphasizes that school teaching cannot be realized in isolation from pupil’s realistic experiences and questions. Such alienation led in the present time to the situation, in which talking about education at school is considered an idle platitude.

Dietrich Benner, urodzony w 1941 roku, profesor pedagogiki w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu im. W. von Humboldta w Berlinie. W latach 1990-1994 przewodniczący Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Najważniejsze publikacje: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, Verlag List, München 1973, *Die Pädagogik Herbarts*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1986), *Allgemeine Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1987, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1990, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von D. Benner, J. Oelkers, Beltz, Weinheim 2004; D. Benner, *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 115-194.