

Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera*

Wstęp

Dietrich Benner jest współczesnym niemieckim pedagogiem i filozofem, który swoją działalność naukową rozpoczął w połowie lat 60-tych XX w., w okresie tzw. sporu wokół pozytywizmu (*Positivismusstreit*). Tocząca się wówczas dyskusja nad koncepcją nauki w ogóle, a w szczególności pedagogiki jako nauki o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*), mocno wpłynęła na jego poglądy teoretyczne. Swoją rozprawę habilitacyjną *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften* (1973) poświęcił Benner analizie tradycyjnych i nowoczesnych teorii pedagogicznych. Na tej podstawie wypracował prakseologiczny model pedagogiki ogólnej, który warto zaprezentować¹. W związku z tym w pierwszej części ukazuję źródła myśli pedagogicznej Bennera. Następnie, w części drugiej, przedstawiam kluczową rolę *praxis*² w budowaniu teorii pedagogicznej niemieckiego pedagoga i prakseologa. Z kolei w trzeciej części przecho-

* Dietrich Benner: ur. 1941, studiował filozofię, pedagogikę, germanistykę i historię w Bonn i Wiedniu. W 1965 r. uzyskał tytuł doktora nauk o wychowaniu na podstawie rozprawy pt. *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx* (Verlag R. Oldenbourg, Wien und München 1966). Habilitował się u Josefa Derbolava w 1970 r., po czym pracował jako profesor pedagogiki na uniwersytetach w Bonn, Moguncji, Klagenfurcie i Zurychu. Od 1991 r. jest związany z Uniwersytetem im. W. von Humboldta w Berlinie, gdzie dwukrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. W latach 1990-1994 był przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*). Do najważniejszych jego publikacji należą: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (List Verlag, München 1973 [⁴2004]), *Die Pädagogik Herbarts* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1986 [²1993]), *Allgemeine Pädagogik* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1987 [⁵2005]), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1990 [³2003]), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (hrsg. von D. Benner, J. Oelkers, Beltz, Weinheim 2004). Por. <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html>, 26.04.2006 r.

¹ W ostatnim czasie polski czytelnik uzyskał możliwość bezpośredniego zapoznania się z koncepcją analizowanego autora dzięki publikacji fragmentów jego *Allgemeine Pädagogik* w pracy zbiorowej pt. *Pedagogika*. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 115-194.

² Osnową refleksji filozoficzno-pedagogicznej Bennera jest działanie, które wyraża termin *Handeln*. W języku niemieckim pojęcie to jest jednak niejednoznaczne. Najważniejsze sensory można by przedstawić w trzech grupach znaczeniowych: 1. oddziaływanie, wywieranie wpływu (*Wirkung, Einwirkung*); 2. postępowanie (*Handlung, Tätigkeit*); 3. czynienie, robienie (*Tun, Praxis*). Z powodu tej wieloznaczności niemiecki prakseolog chętnie zastępuje *Handeln* rzeczownikiem *Praxis*, który jest kalką greckiego wyrazu *πράξις* (*praxis*). W języku greckim *praxis* posiada kilka znaczeń. Najważniejsze z nich to: 1. czynność, transakcja, sprawa, interes; 2. działanie, czyn; 3. czynność, sprawność; 4. uzdolnienie praktyczne. Do tej samej grupy znaczeniowej należą również takie wyrazy, jak: *praktér* – n. działacz, sprawca; *práktor* – n. sprawca; *praktikós* – a. 1. zdatny do czynu, praktyczny; 2. czynny, energiczny; 3. pobudzający do czynu, dający energię; *praktós* – a. wykonalny. Por. *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962, s. 613 n. Dokonana przez Bennera zamiana nie jest wyłącznie zabiegiem stylistycznym; otwiera ona dostęp do bogatej tradycji filozoficznej związanej z terminem *praxis*. W języku polskim *praxis* bywa jednak niewłaściwie rozumiana jako praktyka lub doświadczenie. Żaden z tych terminów nie odpowiada *Praxis* tak, jak to ujmuje Benner. Dlatego zachowam to słowo w jego oryginalnej formie dokonując jedynie spolszczenia pisowni.

dzę do struktury pytań pedagogicznych, jakie wyodrębnia on w toku analizy historyczno-problemowej dziejów wychowania. Na zakończenie, w części czwartej, przedstawiam model praktycznego eksperymentu pedagogicznego.

1. Źródła myślenia pedagogicznego Bennera

Wspomniany tzw. spór wokół pozytywizmu zwrócił uwagę na pomijaną do tej pory tak w filozofii, jak i w pedagogice dziedzinę działania (gr. *praxis*, niem. *Praxis* lub *Handeln*). Za przełomową w tym zakresie można uznać pracę przedstawiciela tzw. Szkoły Frankfurckiej, Jürgena Habermasa, pt.: *Erkenntnis und Interesse* (1968). Wraz z odkryciem znaczenia działania dla filozofii również w pedagogice pojawiły się próby przedstawienia jej istoty jako nauki o działaniu (*Handlungswissenschaft*). Jednym ze skutków tego był wzrost popularności metody analityczno-empirycznej w badaniach pedagogicznych. Spodziewano się, że nowoczesna pedagogika – od tej pory chętniej określana terminem „nauka o wychowaniu”³ – przekształci się w dyscyplinę empiryczną traktująca o skutecznym oddziaływaniu wychowawczym⁴.

Powodami, które skłoniły Bennera do poszukiwania nowych rozwiązań, było z jednej strony zagrożenie pedagogice niebezpieczeństwo empiryzmu, a z drugiej wyobcowanie z rzeczywistości wychowawczej dotychczasowej pedagogiki filozoficznej, określanej mianem *Geisteswissenschaft* (nauka o duchu). Początkowo przedmiotem jego zainteresowań była krytyka pojęcia nauki i naukowości z pozycji transcendentualno-dialektycznej, jaką przyjął w sporze wokół pozytywizmu. Warto skrótowo przedstawić główne punkty tej krytyki.

Według Bennera kryzys zaufania do naukowego statusu pedagogiki nie jest problemem wyłącznie naszych czasów. Pojawia się on zawsze tam, gdzie myślenie pedagogiczne traci związek z doświadczeniem (*Erfahrung*) i rzeczywistością wychowawczą (*pädagogische Wirklichkeit*). Ta alienacja prowadzi nieuchronnie do dogmatyzmu przejawiającego się w dwojaki sposób: (1) jako metodologiczny redukcjonizm (*scil.* scjentyzm) lub (2) jako idealizm poznawczy, który zakreśla nauce zbyt szerokie granice jej prawomocności. Odrzucając zarówno pierwsze, jak i drugie stanowisko, Benner rozwija własną koncepcję nauki. Jego zdaniem podstawą

³ Według K. Harneya i H.-H. Krügera określenie *nauka o wychowaniu* pojawiło się po raz pierwszy już w drugiej połowie XVIII w., gdy Ernst Christian Trapp (1745-1818) objął w 1779 r. pierwszą w dziejach uniwersytetów niemieckich katedrę pedagogiki w Halle. Swoją koncepcję pedagogiki oparł na empirycznych metodach obserwacji i eksperymentu, tworząc tym samym podstawy pedagogiki jako nauki o wychowaniu w jej nowoczesnym rozumieniu. Ten okres rozkwitu okazał się jednak tylko krótkim epizodem w dziejach pedagogiki, gdyż już w 1783 r. jego miejsce zajął filolog i humanista Wolf. Por. K. Harney, H.-H. Krüger, *Einleitung*, [w:] *Einführungskurs Erziehungswissenschaft*, (red.) H.-H. Krüger, t. III, K. Harney/ H.-H. Krüger, *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen 1997, s. 9-14, tutaj s. 11.

⁴ Por. W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971; D. Benner, *Erziehung und Emanzipation* (1970), [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, t. 1: *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1994, s.59-79; tenże, *Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit* (1979), [w:] tamże, s. 203-230.

wszelkiej wiedzy naukowej (gr. *episteme*) jest „wiara”⁵ w to, że „[...] naukę łączy szczególnie związek z doświadczeniem, dzięki któremu jest ona (z jednej strony – dop. D. S.) jako wiedza praktyczna bezpośrednio podporządkowana prymatowi praktycznemu, a (z drugiej strony – dop. D. S.) jako wiedza teoretyczna musi podporządkować swoje rezultaty temu samemu prymatowi”⁶.

Nauka powstaje zdaniem Bennera w wyniku potrzeby (*Bedürfnis*), jaka rodzi się, „[...] gdy doświadczenie potoczne staje się zbyt skomplikowane i zdrowy rozsądek nie jest w stanie go przeniknąć [...]. Od tej chwili ludzkie rozumienie siebie i świata nie może powoływać się wyłącznie na jedno, wszystko przenikające i porządkujące doświadczenie. Gdy więc totalność doświadczenia (*Totalität der Erfahrung*) staje się problematyczna, musi wkroczyć myślenie teoretyczne i praktyczne, które działają na zasadzie negacji owej nie dającej się już objąć całości”⁷.

W odniesieniu do tej *genealogii* nauki nieodparcie nasuwa się wniosek, że wobec każdego typu poznania doświadczenie jest uprzednie i stanowi warunek rozwoju nauki w ogóle. Złożoność doświadczenia potocznego i związany z nią brak przejrzystości zmuszają podmiot do poszukiwania dróg rozwiązania trudności (gr. *aporia*) za pomocą uproszczeń teoretycznych (negacji), których rezultatem są teorie naukowe. Tym samym doświadczenie jest podstawą treściowej określoności teorii naukowej i jednocześnie zasadą jej oceny⁸.

Afirmacja doświadczenia jako ontologicznego i epistemologicznego warunku poznania naukowego sprawia, że według Bennera każda nauka jest całością ukonstytuowaną z dwu aspektów: praktycznego i teoretycznego⁹. Aspekt praktyczny wskazuje na źródłowe pochodzenie poznania z doświadczenia, zaś aspekt teoretyczny jest określeniem samego aktu poznawczego, który jako refleksja nad danymi doświadczenia stanowi już teorię (gr. *theomai* – patrzeć, oglądać). Wprowadzenie tego rozróżnienia daje autorowi możliwość przeciwstawienia się redukcjonistycznym ujęciom nauki ze strony neopozytywizmu, który w imię racjonalności poznania odmawia intuicji jakiegokolwiek wartości poznawczej, oraz ze strony neomarksizmu, który antyscjentystyczną krytykę nauki sprowadza do analizy jej uwarunkowań społecznych i historycznych¹⁰.

⁵ Według Bennera pojęcia nauki nie da się wypracować ani przez kompromis, ani na podstawie powszechnie obowiązującej konwencji. Rozumienie nauki jest dla niego zawsze w pewnym sensie sprawą wiary (*Glaubensfrage*). Chodzi w niej o przyjęcie w myśleniu pewnych granic. Por. D. Benner, *Zum Zusammenhang von Wissenschaftstheorie, Wissenschaftslehre und Gegenstandstheorie am Beispiel der Historie*, [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, t. 1, dz. cyt., s. 22.

⁶ Tamże, s. 23.

⁷ Tamże.

⁸ Por. tamże, s. 24.

⁹ Por. tamże, s. 35.

¹⁰ Por. tamże, s. 28.

Wyodrębnione dwa aspekty aktu poznawczego są charakterystyczne również dla doświadczenia naukowego, w którym podmiot poznający zdobywa dwa rodzaje pojęć: (1) pojęcia teoretyczne i (2) pojęcia praktyczne¹¹. W akcie poznawczym, który jest zawsze i jednocześnie receptywnym i aktywnym działaniem, podmiot staje przed koniecznością afirmacji prymatu *praxis*, innymi słowy: musi uznać, że granicą jego poznania jest rzeczywistość. Tak więc prymat *praxis* w nauce wyraża ontologiczną uprzedniość doświadczenia rozumianego jako „przed-refleksyjna totalność doświadczenia rzeczywistości”. Tak ujmowana rzeczywistość jest pierwotnym warunkiem ugruntowującym poznanie, którego nic innego nie może zastąpić¹².

Jeżeli pierwotną podstawą nauki jest totalność doświadczenia rzeczywistości, podmiot poznający jest „zobowiązany” do czynnej postawy wobec niej. W tej sytuacji prymat *praxis* jest z jednej strony ciągłym wezwaniem do negacji totalności doświadczenia, przez co tworzy się nauka, a z drugiej strony nauka nie pozwala podmiotowi poznającemu pominąć własnej motywacji poznawczej, która wpływa na kierunek i sposób jego poszukiwań. Wobec powyższego Benner przyznaje rację stanowiskom, które wykazują, że motywacja poznawcza badacza jest istotnym warunkiem rozwoju nauki, jednak nie zgadza się z poglądem, w którym nauka utożsamiana jest z samą tylko motywacją.

Po tych ogólnoteoretycznych rozważaniach na temat podstaw nauki zwróćmy się w stronę tzw. nauk praktycznych¹³. Benner uważa, że – jak dla wszystkich nauk – źródłem poznania w dyscyplinach praktycznych jest *praxis*. Ich specyficzną cechą jest jednak to, że, w przeciwieństwie do nauk teoretycznych dążących do zdobycia tzw. czystego poznania, nauki praktyczne muszą wrócić z powrotem do źródłowej *praxis*, z której wzięły początek. Tak więc do ich istoty należy przejście od *praxis* do teorii i z powrotem – od teorii do *praxis*. Ten dwukierunkowy ruch dokonuje się zawsze za pośrednictwem horyzontu motywacyjnego podmiotu działającego. Benner argumentuje, że warunkiem jego możliwości jest charakterystyczna więź, jaka łączy każde doświadczenie naukowe z totalnością doświadczenia potocznego.

Jak już podkreślono, fundamentem nauki jest według Bennera pierwotne i przedrefleksyjne doświadczenie: „przed nauką [...] stoi zadanie uwolnienia totalności doświadczenia z jej abstrakcyjności i uczynienie jej «poręczną» (*zuhanden*). Doświadczenie naukowe nie może jednak nigdy zastąpić doświadczenia potocznego; raczej powinno je na nowo umożliwić, tzn. zniesić (*aufheben*) negację wzajemnego związku między obydwoma rodzajami doświadczenia i przywrócić wolność, jaka wypływa z rozumienia sensu, który wykracza poza totalność doświadczenia”¹⁴. Zniesienie poznania naukowego i doświadczenia potocznego może dokonać się tylko za pośrednictwem podmiotu działającego. W przejściu od *praxis* do teorii i od teorii

¹¹ Por. tamże, s. 35.

¹² Por. tamże.

¹³ Do nauk praktycznych należą według Bennera polityka, etyka i pedagogika.

do *praxis* następuje zaangażowanie jego horyzontu motywacyjnego, dzięki któremu podmiot może odkryć dany i za-dany sens *praxis*. Źródła tego tkwią w samej ludzkiej egzystencji, która jest „niezapośredniczoną bezpośredniością bycia i myślenia”¹⁵. W przeciwieństwie do tego nauka pozostanie zawsze „zapośredniczoną pośredniością”¹⁶, która jest zmuszona do poszukiwania dla siebie właściwego środka wyrazu.

2. Prakseologiczny paradygmat pedagogiki

Owoce refleksji nad naukową tożsamością pedagogiki jest zaproponowany przez Bennera prakseologiczny paradygmat pedagogiki jako nauki wywodzącej się z doświadczenia i zorientowanej na *praxis* (*handlungsorientierte Erfahrungswissenschaft*)¹⁷. Na paradygmat ten składają się z jednej strony analizy dotyczące zapośredniczenia (*Vermittlung*) między *praxis* a teorią, a z drugiej – rozważania nad związkiem pedagogiki i nauk empirycznych. Zasadniczym punktem odniesienia obu typów analiz jest wychowawcza *praxis* jako podstawa zarówno teorii pedagogicznej, jak i badań empirycznych¹⁸.

Bennerowskie rozumienie pedagogiki umiejscawia ją wśród praktycznych nauk o działaniu (*Handlungswissenschaften*). W tym ujęciu przedmiotem pedagogiki jest wychowanie jako specyficzna forma działania międzypokoleniowego, którego istotę stanowią interakcje między dorastającymi a dorosłymi. Przymiotnik „praktyczna” nie odnosi się ani do użyteczności, ani też do stosowalności wiedzy pedagogicznej, lecz jest przede wszystkim wyrazem pierwotnego i źródłowego odniesienia pedagogiki do rzeczywistości wychowania, którą autor określa mianem „egzystencjalnego związku między wychowawcą a wychowankiem w konkretności ich spotkania”¹⁹. Rzeczywistość wychowawcza stanowiąc podstawę i warunek reflek-

¹⁴ Tamże, s. 37.

¹⁵ D. Benner, *Theorie und Praxis...*, dz. cyt., s. 164.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W zainteresowaniach pedagogicznych Bennera da się dostrzec od samego początku ukierunkowanie na problematykę podstaw pedagogiki. Jego pierwsze prace – napisane przy współpracy z W. Schmied-Kowarzikiem – były w całości poświęcone opracowaniu koncepcji pedagogiki jako nauki praktycznej. Por. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, t. 1: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungspänomenologie*, Ratingen bei Düsseldorf 1967; W. Schmied-Kowarzik, D. Benner, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, t. 2: *Die Pädagogik der frühen Fichteanaer und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen eine Erziehungsphilosophie*, Wuppertal – Ratingen – Düsseldorf 1969.

¹⁸ Zdaniem Andreasa von Prondczynsky’ego prakseologiczna koncepcja pedagogiki Bennera jest jedną z dwóch współczesnych prób podjęcia problematyki wzajemnych odniesień między *praxis*, teorią i empirią w pedagogice niemieckiej po niespełnionych nadziejach krytycznej teorii Habermasa. O ile jednak twórca pierwszej koncepcji, Jürgen Oelkers, zajął się tym problemem od strony nauk społecznych (*Sozialwissenschaften*) i skoncentrował całą uwagę na koncepcji pedagogiki jako „nauki zapośredniczającej (*Vermittlungswissenschaft*) w przygotowaniu pedagogicznych teorii dla celów praktycznych”, o tyle Benner zajął się filozoficzną analizą samego problemu zapośredniczenia. Wynikiem tego jest opracowany przez niego „prakseologiczny model eksperymentu pedagogicznego”. Por. A. von Prondczynsky, *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*, Leske und Budrich, Opladen 1993, s. 19-84.

¹⁹ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 125.

sji pedagogicznej, nie może jednak być do końca zgłębiona przez naukę²⁰, gdyż ma ona (tj. rzeczywistość wychowawcza) charakter praktyczny, czyli rozgrywa się w bezpośrednich interakcjach osobowych. Stąd również nie może być mowy o bezpośrednim przełożeniu teorii na *praxis* ani odwrotnie. Benner podkreśla, że teoria wykracza poza swoje kompetencje, gdy próbuje „dostarczyć *praxis* technicznych wskazówek postępowania”²¹. Przekroczenie granicy między teorią a *praxis* może dokonać się jedynie za pośrednictwem wychowawcy, w jego działaniu.

Protestując przeciwko odrzuceniu przez niektóre współczesne nurty pedagogiczne praktycznego rozumienia wiedzy o wychowaniu, tj. takiego, które *expressis verbis* podejmuje zagadnienie relacji między wychowawcą a wychowankiem – co zdaniem Bennera wynika z dominacji empiryzmu w nauce o wychowaniu – niemiecki pedagog przypomina dorobek pedagogiki tradycyjnej. Dostrzega w tym szansę odzyskania utraconej tożsamości refleksji pedagogicznej²². Współczesny kryzys nauki i pedagogiki powinien skłonić do refleksji nad osiągnięciami tradycyjnych koncepcji pedagogicznych, które ujmowały ją jako naukową teorię działania wychowawczego. Jednocześnie jednak pojawiające się na tym tle pytanie o uzasadnienie pedagogiki jako nauki praktycznej trzeba postawić w nowy sposób. Taki mianowicie, który będzie uwzględniał osiągnięcia empirycznie zorientowanej nauki o wychowaniu²³.

Podstawowym przedmiotem refleksji pedagogicznej jest według Bennera historycznie dane doświadczenie pedagogiczne. Jest ono zawsze przejawem *praxis*, która poprzedza wszelką refleksję i ją warunkuje. O pedagogice jako nauce można według niemieckiego prakseologa mówić od momentu, gdy wychowanie przestało być oczywiste. Dopóki normy i zwyczaje dotyczące wychowania obracały się w praktycznym kręgu (*praktischer Zirkel*) zasad, które były bezrefleksyjnie przekazywane z pokolenia na pokolenie, dopóty teoria pedagogiczna była nie tylko niepotrzebna, ale i niemożliwa. Dopiero pojawienie się wątplenia w prawomocność przekazywanych reguł wychowawczych umożliwiło wyodrębnienie się specyficznego doświadczenia pedagogicznego²⁴.

Pojawienie się „pytajności” (*Fraglichkeit*) spowodowało, że „[...] bezpośrednia regeneracja działania wychowawczego z praktyki życiowej stała się problematyczną, gdyż dotychcza-

²⁰ Określając możliwości nauk praktycznych, Benner wskazuje również na granicę ich poznania. Jest nią ludzka *praxis* rozumiana jako przypominająca Kantowską „rzecz w sobie” (*Ding an sich*) rzeczywistość, którą nauki praktyczne muszą przyjąć jako swoje założenie, nie mogąc wszakże do końca jej poznać. Por. D. Benner, *Die praxiologisch-erfahrungswissenschaftliche Position...*, dz. cyt., s. 224.

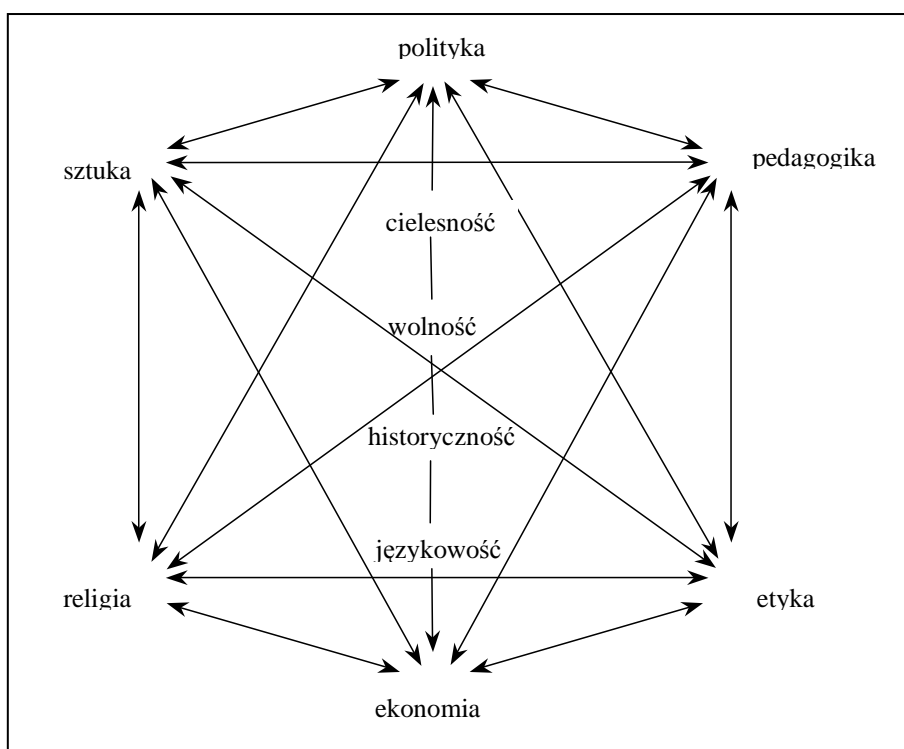
²¹ W. Schmied-Kowarzik, D. Benner, *Prolegomena...*, t. 2, dz. cyt., s. 241.

²² We wspomnianej pracy *Hauptströmungen...* pisze na ten temat następująco: „Często powstaje wrażenie, że nowoczesna nauka o wychowaniu zastąpiła po prostu dawną, nienaukową pedagogikę i że w tradycyjnych koncepcjach mieliśmy wyłącznie do czynienia z teoriami, które były skrupowanie światopoglądowo i ideologicznie”. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 7.

²³ Por. tamże, s. 8.

sowy sposób postępowania nie mógł już gwarantować spełnienia oczekiwań stawianych (przed wychowaniem – dop. D. S.) i określonych przez zwyczaj. Wtedy również stała się oczywistą koniecznością pedagogicznego (tj. praktyczno-naukowego) określenia właściwego sposobu wychowania”²⁵. Doprowadziło to w konsekwencji do wyodrębnienia z całokształtu doświadczenia potocznego wychowania jako osobnej formy *praxis*. Podobny proces dokonał się również wobec innych typów ludzkiego działania. Na tej podstawie oprócz pedagogiki – zajmującej się działaniem wychowawczym – powstały: polityka, etyka, ekonomia, religia i sztuka. Te w sumie sześć dziedzin koegzystencjalnej *praxis* jest ściśle ze sobą powiązane i przenika się nawzajem. Zdaniem Bennera tworzą one cztery płaszczyzny, jakby platformy dialogu społecznego, które autor określa jako: cielesność, wolność, historyczność i językowość²⁶. Poniższy rysunek przedstawia całość relacji zachodzących między wyodrębnionymi formami *praxis* po rozbiciu praktycznego kręgu myślenia i działania.

Rys. 1: Formy *praxis* i ich wzajemne relacje



Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 138.

²⁴ Por. D. Benner, *Pädagogische Erfahrung: etwas spezifisch Pädagogisches? Überlegungen im Anschluß an Aristoteles, Kant und Gadamer*, [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, t. 2, Juventa Verlag, Weinheim und München 1995, s. 79.

²⁵ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 127.

²⁶ Więcej na ten temat zob.: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 133-138.

Aby podkreślić brak liniowego (*linear*) przejścia między *praxis* wychowania a teorią pedagogiczną, Benner wypracowuje pojęcie podwójnej różnicy pedagogicznej (*doppelte pädagogische Differenz*). Według niego *praxis* wychowania oddzielona jest od jej refleksyjnego ujęcia w teorii pedagogicznej w dwojaki sposób. Po pierwsze, pedagogika przez to, że ma swoje źródło w fakcie rozbicia praktycznego kręgu zwyczaju i działania, jest zmuszona do naukowego określenia sensu wychowania. W realizacji tego zadania musi jednak zaakceptować swoją własną niewystarczalność wobec wychowawczej *praxis*, której rzeczywistości nie jest w stanie do końca przeniknąć. Wyrazem tego jest różnica pedagogiczna, która zdaniem Bennera jest realnym warunkiem możliwości pedagogiki. Po drugie, „[...] możliwość pedagogiki opiera się na tym, że [...] teoretyczne określenie sensu *praxis* wychowania może stać się rzeczywistością wyłącznie przez wychowawcę; [...] wychowawca zaś może działać odpowiedzialnie tylko przez praktyczne, tj. dokonujące się w spotkaniu z wychowankiem, określenie sensu *praxis* wychowania”²⁷. Dopiero wtedy, gdy pedagogika będzie rozpatrywana w jej podwójnym odniesieniu, stanie się możliwe pełne wyrażenie jej istoty jako nauki praktycznej. „Pedagogika jako teoria i wychowanie jako *praxis* znajdują się względem siebie w podwójnej różnicy pedagogicznej: ani teoria nie może zawrzeć w sobie *praxis*, ani też teoria nie może stać się *praxis*. *Praxis* nie może oczekiwać od teorii ani gotowych rozwiązań problemów, które stoją przed nią, ani też bezpośrednich wskazówek dla ich przezwyciężenia”²⁸.

3. System pytań pedagogicznych

Przedmiotem większości prac Bennera jest historia myśli pedagogicznej. Tym, co go w niej najbardziej interesuje, jest struktura myślenia i działania pedagogicznego. Jego zdaniem, zajmowanie się problemami historycznymi łączy się z konieczności z filozoficzną refleksją nad pedagogiką. Na tym tle niemiecki prakseolog i pedagog zauważa, że jedną z głównych słabości współczesnych nurtów pedagogicznych jest lekceważenie dorobku przeszłości. Nierzadko próbują one określić swoją własną tożsamość przez zerwanie z tradycją²⁹. Przykładem takich tendencji może być chociażby tzw. przełom realistyczny, jaki dokonał się w pedagogice niemieckiej w latach 60-tych minionego stulecia. Oznaczał on z jednej strony odrzucenie pedagogiki humanistycznej (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), której zarzucano nienaukowość i skrepowanie aksjologiczne, a z drugiej apoteozę metod empirycznych dla kształtującej się wówczas nauki o wychowaniu³⁰. W tym kontekście niemiecki prakseolog stwierdza: „[...] negacja znaczenia tradycji ma najczęściej swoje rzeczywiste źródła w całkowitej nieznajomości

²⁷ Tamże, s. 125.

²⁸ Tamże, s. 122. A. von Pronczynsky zauważa, że podwójna różnica pedagogiczna wprawdzie umożliwiła Bennerowi krytyczne ustosunkowanie się do kierunków pedagogiki, które ograniczają ją do technicznej wiedzy o wychowaniu, ale równocześnie sprawiła, że teoria ma coraz mniejsze znaczenie w całości systemu pedagogiki. Por. A. von Pronczynsky, *Pädagogik und Poiesis...*, dz. cyt., s. 40.

²⁹ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 117.

historii pedagogiki lub też daleko idącej powierzchowności wiedzy o dziejach myśli pedagogicznej”³¹.

Benner nie tylko sprzeciwia się tym tendencjom, ale stawia sobie za cel „[...] rozdzięk zaistniały w pedagogice uczynić bardziej zrozumiałym”³². Jego zdaniem badania nad różnymi kierunkami pedagogicznymi nie mogą ograniczać się jedynie do analiz i porównań historycznych koncepcji wychowawczych, lecz muszą prowadzić do „[...] uzgodnienia w pewnym otwartym systemie tradycyjnych poglądów z dzisiejszym doświadczeniem”³³. Określenie sensu i granic pedagogiki ogólnej ma służyć wydobyciu jej „ponadczasowego znaczenia” przy równoczesnym zachowaniu „historycznej określoności” danej koncepcji wychowania czy kształcenia. Pytanie o jednoczesne ponadczasowe i historyczne znaczenie problemów pedagogicznych zakłada, że „[...] pedagogika lub nauka o wychowaniu – oba pojęcia są stawiane przez Bennera na równi – w swojej historii są jednym i tym samym”³⁴. To z kolei suponuje stanowisko, zgodnie z którym „[...] z jednej strony można mówić o ponadczasowym znaczeniu tam, gdzie przedmiot, który ma być badany [...], jest rozumiany jako jeden i ten sam; z drugiej zaś należy mieć świadomość specyficznej ograniczoności (poznania – dop. D. S.) tam, gdzie przedmiot, chociaż jest jeden i ten sam, rozumiany jest jako historyczny”³⁵.

Szansą wyjaśnienia rozłam z tradycją jest według Bennera odnowienie rozumienia jedności pedagogiki. Jego zdaniem jedność tę trzeba rozumieć jako pojęcie hermeneutyczne, co oznacza, że nie jest ona czymś już gotowym, lecz zadaniem, które musi być ciągle od nowa podejmowane w refleksji pedagogicznej. Produktem tej refleksji są pytania pedagogiczne, jakie można dostrzec w dziejach wychowania. W ten sposób niemiecki pedagog konstruuje trójpoziomą strukturę teorii pedagogicznych, która w swej istocie jest strukturą otwartą i stanowi osnowę pedagogiki ogólnej³⁶.

W refleksji nad dziejami pedagogiki Benner przyjmuje pytanie pedagogiczne jako sposób wyrażenia ogólnych trudności pedagogicznych (gr. *aporia*) wykraczających poza granice danego okresu historycznego. Na bazie tych pytań autor dokonuje następnie systematyzacji dziedzin wchodzących w skład pedagogiki ogólnej. Jego zdaniem problemy pedagogiki jako nauki koncentrują się wokół trzech głównych pytań: 1. jak wychowywać? – jest to pytanie, którym zajmuje się teoria wychowania, 2. czego nauczać? – pytanie, które stanowi osnowę teorii kształcenia (edukacji) i 3. kwestia łącząca dwa powyższe zakresy problemowe: jaka relacja

³⁰ Por. D. Benner, *Erziehungswissenschaft 1976...*, dz. cyt., s. 151.

³¹ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 116.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 117.

³⁵ Tamże, s. 116.

³⁶ Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1996, s. 107-182.

zachodzi między teorią wychowania a teorią kształcenia?, albo innymi słowy: dlaczego wychowywać i nauczać? To ostatnie pytanie należy do zadań filozofii wychowania.

Pojawienie się problemu: *jak wychować*, zdaniem niemieckiego pedagoga i prakseologa kryje w sobie spełnienie podstawowego warunku pedagogiki, a mianowicie wyodrębnienie się doświadczenia pedagogicznego jako specyficznego obszaru *praxis*. Dopiero wtedy, gdy została uświadomiona pytalność dotychczasowych zasad wychowania, mogły rozpocząć się poszukiwania lepszych metod oddziaływania wychowawczego. To z kolei wiąże się z koniecznością teoretycznego uzasadnienia wychowania. A zatem źródłem teorii wychowania jest utraczona oczywistość zasad leżących u podstaw rzeczywistości wychowania³⁷.

Jednak pytanie pedagogiczne o sposób wychowania nie jest według Bennera pytaniem technicznym, lecz praktycznym. Wynika to stąd, że jego źródło tkwi w sytuacji wychowawczej. Pedagogika jako teoria wychowania wychodzi od wychowania i wraca do niego. Punktem odniesienia jej rozważań teoretycznych są działania wychowawcy względem wychowanka. Dlatego zadaniem teorii wychowania jest „[...] wyjaśnienie danych warunków i zadanych celów jawiących się przed wychowawcą, bez zamiaru określania z góry jego konkretnych czynności pedagogicznych”³⁸.

Potrzebę teorii kształcenia dostrzega Benner w tym, że pierwotna odpowiedzialność wychowawcza ukształtowana przez zwyczaj straciła swoją oczywistość na skutek wyodrębnienia się wychowania jako osobnej formy ludzkiego działania. Tym samym cele wychowania, które do tej pory były oczywiste, uległy problematyzacji. Konieczna stała się świadoma refleksja nad pytaniem: *czego uczyć?* Wraz z tym pytaniem pojawiło się również wątpliwość w samorozumiałość przyjmowanych do tej pory bez refleksji treści kształcenia.

Na pytanie teorii kształcenia *czego uczyć* nie mogą zdaniem niemieckiego pedagoga udzielić zadowalającej odpowiedzi ani kierunki hermeneutyczne, ani też pedagogika wartości. W pierwszym ujęciu próbuje się bowiem określić istotę wychowania na podstawie opisu i analizy historycznych celów wychowania, zamykając w ten sposób możliwość określenia sensu wychowania na podstawie wąskich ram faktycznie danych celów. Natomiast apodyktyczna pedagogika normatywna z góry wyznacza istotę wychowania na podstawie teoretycznych określeń wartości i przez to nie może dostrzec wynikającej z podwójnej różnicy pedagogicznej odmienności między teoretycznie prawomocnymi określeniami wartości a rzeczywistym, praktycznym sensem działania wychowawczego³⁹.

Pisząc o teorii kształcenia Benner podkreśla, że do znalezienia sensu edukacji może przyczynić się tylko taka teoria, która uznaje własną ograniczoność, tzn. niezdolność do bez-

³⁷ Por. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 127.

³⁸ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 122.

³⁹ Por. tamże, s. 130.

pośredniego wpływu na wychowanie. Jej zadaniem jest określenie istoty kształcenia od strony realnych możliwości wychowanka, a przez to wskazanie na praktyczne zadania wychowawcy. Teoria kształcenia, rozróżniając między teoretycznymi możliwościami a praktycznymi zadaniami wychowania, nie podaje wprawdzie gotowych pragmatycznych wzorów postępowania, ale stanowi warunek odpowiedzialnego działania wychowawcy.

Między teorią wychowania a teorią kształcenia istnieje ścisła zależność. Teoria wychowania potrzebuje teorii kształcenia, aby określić sposób, w jaki praktycznie powinno dokonywać się wychowanie. Dla teorii kształcenia zaś nieodzowna jest teoria wychowania po to, ażeby teoretycznie ująć istotę wychowania i wskazać zadania procesu nauczania i uczenia się. Naszkicowana zależność ujawnia potrzebę integralnego traktowania problemu pedagogiki. To właśnie dokonuje się według Bennera w filozofii wychowania, która bada wzajemny związek między wskazanymi wcześniej dwiema teoriami pedagogicznymi.

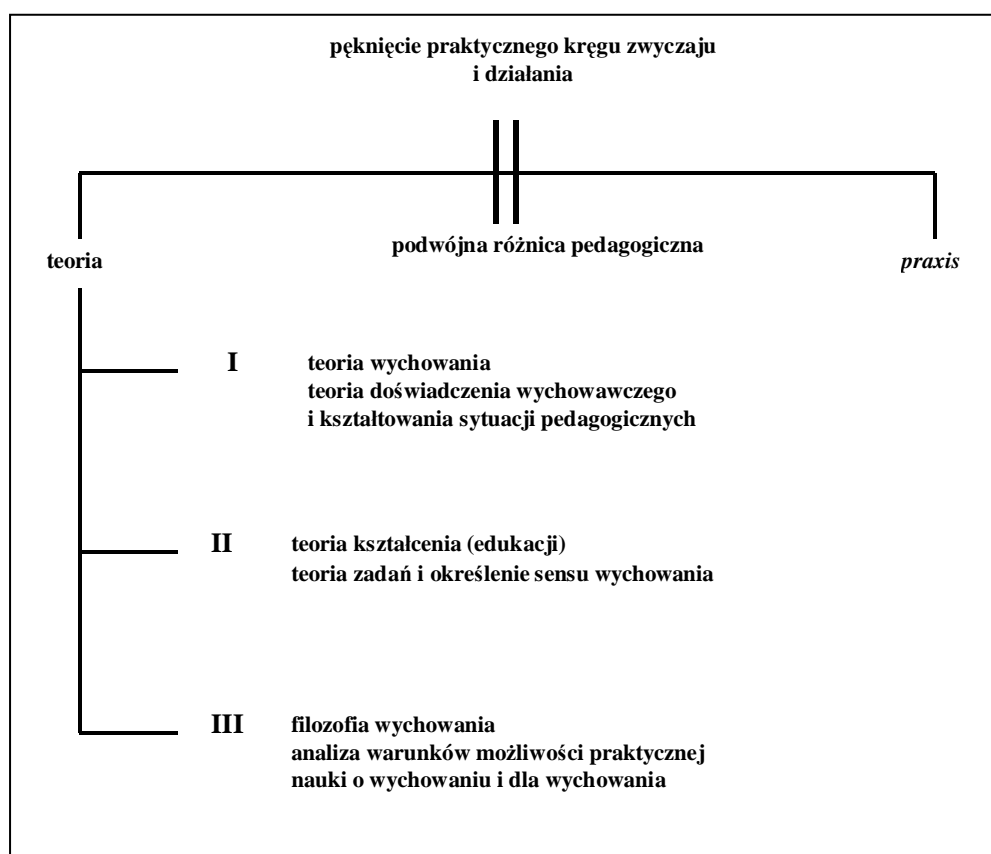
Filozofia wychowania nie pyta ani o to, jak wychowywać, ani też o to, czego nauczać, lecz uzasadnia teoretycznie możliwość zapośredniczenia (*Vermittlung*) między tymi pytaniami. Stąd można ją określić mianem „samorefleksji pedagogiki”⁴⁰. Jako wiedza filozoficzna odwołuje się do wskazanego wcześniej założenia o jedności pedagogiki w wielości jej form praktycznych i teoretycznych. Wprawdzie jedności tej nie da się udowodnić, niemniej jednak konstrukcja pytań pedagogicznych musi ją założyć⁴¹.

Wypracowaną przez siebie strukturę pytań pedagogiki przedstawił Benner za pomocą następującego schematu, który pierwotnie dotyczył tylko pedagogiki tradycyjnej, jednak w późniejszych publikacjach stosowany był przez autora jako matryca wewnętrznej struktury pedagogiki w ogóle:

⁴⁰ Por. tamże, s. 132.

⁴¹ Por. tamże, s. 136.

rys. 2: Struktura pytań pedagogiki ogólnej



Źródło: D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 18.

4. Model praktycznego eksperymentu pedagogicznego

Analizując współczesny rozwój pedagogiki, Benner wyróżnia w niej dwa główne kierunki. Pierwszy z nich tworzy tzw. pedagogika tradycyjna, do której dorobku należy m.in. wypracowanie przedstawionej wcześniej struktury pytań pedagogicznych. Do drugiego kierunku zalicza dynamicznie rozwijającą się od początku lat 60-tych naukę o wychowaniu, która swój sukces zawdzięcza zdaniem autora przede wszystkim zastosowaniu w badaniach pedagogicznych metodologii badań analityczno-empirycznych, a po okresie tzw. sporu wokół pozytywizmu – analizy historyczno-społecznej. Z tego kierunku da się wyodrębnić kilka samodzielnych typów refleksji pedagogicznej. Benner wyodrębnia następujące trzy: (1) empiryczna nauka o wychowaniu (np. W. Brezinka), (2) poszukiwanie przejścia między empirią a hermeneutyką (np. H. Thiersch) oraz (3) pedagogika emancypacyjna (np. W. Klafki)⁴². Niemiecki systema-

⁴² Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 317-320. Choć analiza każdego z tych kierunków była przedmiotem szczegółowych badań Bennera w początkach lat siedemdziesiątych, jej wyniki zachowały do dziś swoją aktualność. W pedagogice zachodnioniemieckiej pod koniec lat osiemdziesiątych została zainicjowana dyskusja nad bilansem jej rozwoju. W toku tej dyskusji wyodrębniono trzy współcześnie dominujące paradygmaty uprawiania pedagogiki: (1) paradygmat empiryczno-analityczny (pedagogika jako empiryczna nauka o wychowaniu), (2) paradygmat hermeneutyczny (pedagogika hermeneutyczna) oraz (3) paradygmat 'krytyczny' (pedagogi-

tyk, świadom braków tzw. pedagogiki tradycyjnej, podejmuje próbę otwarcia jej na nowoczesną empiryczną i hermeneutyczną naukę o wychowaniu. W wyniku tego powstał model eksperymentu pedagogicznego, który łączy oddalające się od siebie *praxis*, teorię i empirię⁴³.

Benner, odrzucając dualizm między pedagogiką tradycyjną a nauką o wychowaniu, podkreśla, że płaszczyzną ich rzeczywistego zjednoczenia jest fakt, iż „[...] teoria zawsze musi szukać swojego uzasadnienia w *praxis*”⁴⁴. Stąd również należy przyjąć związek i wzajemną zależność między prowadzonymi w nauce o wychowaniu badaniami empirycznymi i teoriami, które wyrastają na gruncie tradycyjnej pedagogiki humanistycznej. Autor przestrzega przy tym przed dwoma niebezpieczeństwami: (1) pedagogika nie może traktować *praxis* wychowania jako „[...] procesu, który można w pełni odzwierciedlić teoretycznie” i (2) nauka o wychowaniu winna się strzec przed próbami „[...] bezpośredniego, praktycznego ingerowania w *praxis*”⁴⁵.

Mając na uwadze te dwa ograniczenia, pedagog z Berlina konstruuje model eksperymentu pedagogicznego. Centralne miejsce zajmuje w nim wychowawca, do którego „odpowiedzialności wychowawczej” i „wychowawczego sumienia” skierowana jest teoria. Wychowawca jest z jednej strony adresatem teorii, której zadaniem jest wskazanie mu właściwego sposobu postępowania, a z drugiej jest realizatorem, który praktycznie urzeczywistnia teorię⁴⁶. Andreas von Prondczynsky uważa, że sens tego modelu ukazuje się dopiero wówczas, gdy zdamy sobie sprawę, że „[...] nie naukowiec-teoretyk jest tutaj tym, który bada, lecz wychowawca-praktyk przekształcił się w badacza”⁴⁷. Autorowi nie chodzi bowiem o zdobycie wiedzy, która będzie pozwalała na teoretyczne przewidywanie sytuacji wychowawczych czy też ich abstrakcyjne konstruowanie, lecz o wiedzę praktyczną, skierowaną na „[...] planowanie i przekształcanie realnie istniejącej już rzeczywistości wychowawczej”⁴⁸.

W modelu praktycznego eksperymentu pedagogicznego cała uwaga Bennera jest zwrócona na wyjaśnienie związku pomiędzy *praxis*, teorią i empirią. Autor dokonuje tego w czte-

ka emancypacyjna). Por. D. Hoffmann (red.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*, [w:] *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, t. IX, (red.) Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996. Zob. także: D. Hoffmann, H. Heid (red.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*, [w:] *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, t. VIII, (red.) Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991. Coraz wyraźniej dostrzega się fakt stopniowego zaniku myślenia paradygmatycznego w pedagogice zachodnioniemieckiej. Źródłem tego procesu jest kryzys tożsamości wiedzy pedagogicznej opierającej się wyłącznie na jednej koncepcji teorii nauki. Por. D. Garz, *Paradigmenchwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*, „Pädagogische Rundschau” 1989, nr 43, s. 17-35; D. Neumann, *Tradition in anderer Perspektive. Zu den rückwärtigen Suchbewegungen der Pädagogik*, „Neue Sammlung” 1992, nr 32, s. 179-194.

⁴³ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 321-340.

⁴⁴ D. Benner, *Theorie und Praxis...*, dz. cyt., s. 118.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 331.

⁴⁷ A. von Prondczynsky, *Pädagogik und Poiesis...*, dz. cyt., s. 53.

rech etapach. W pierwszym podejmuje on problem relacji teorii i *praxis*. Ponieważ w pedagogice przedmiotem teorii jest działanie wychowawcze, teoria i *praxis* nie znajdują się względem siebie w związku teoretycznym, lecz praktycznym, co wiąże się z koniecznością afirmacji różnicy pedagogicznej i prymatu *praxis*.

W drugim etapie autor zamierza określić granice między teorią a empirią. Szczególną uwagę poświęca przy tym niebezpieczeństwu ingerencji empirycznego postępowania badawczego w samą rzeczywistość wychowania. „Ponieważ działanie pedagogiczne jako przedmiot badań empirycznych nigdy nie jest bezpośrednim następstwem teorii, lecz z powodu różnicy pedagogicznej między teorią a *praxis* zawsze potrzebuje praktycznego zapośredniczenia wychowawcy, empiria – będąca przedmiotem badań pedagogicznych – nigdy nie może osiągnąć weryfikacji swojej teorii”⁴⁹. Na tej podstawie Benner wskazuje, że zadaniem empirii jest raczej umożliwienie samodoświadczenia teorii⁵⁰.

Dzięki analizie teoretycznej projekt empiryczny może niejako poznać swoje skutki i na tej podstawie zostać skorygowany. Tym samym teoria „[...] jest zmuszona do ustawicznego uzgadniania rezultatów empirii ze zmieniającymi się możliwościami i zadaniami wychowania, które winno być ciągle od nowa problematyzowane i poddawane refleksji”⁵¹. Tak więc konieczność i jedyna szansa praktycznego urzeczywistnienia teorii leży w odpowiedzialnym działaniu wychowawcy. To stanowi nieprzekraczalną granicę zarówno dla teorii, jak i dla empirii. Jednocześnie powoduje, że pedagogika jest zdaniem Bennera niedokończonym projektem. Wyraża to w następujących słowach: „[...] w tym prymacie *praxis* [...] ukryta jest nie dająca się nigdy doprowadzić do końca, a-teleologiczna skończoność nowoczesnej pedagogiki”⁵².

W trzecim etapie praktycznego eksperymentu pedagogicznego Benner koncentruje uwagę na związku zachodzącym między *praxis* a empirią. Jego zdaniem można mówić o nim jedynie wtedy, gdy uznana zostanie konieczność istnienia zapośredniczenia przez osobę wychowawcy. Dlatego autor podkreśla: „[...] badania empiryczne nie mogą ani weryfikować, ani też fałsyfikować *praxis* wychowania – co wynika z podwójnej różnicy pedagogicznej”⁵³. Wychowawca jest tu tym, który musi pośredniczyć w urzeczywistnieniu skonstruowanego na bazie danych empirycznych teoretycznego modelu działania pedagogicznego.

W czwartym etapie niemiecki pedagog wiąże ze sobą wszystkie przeanalizowane typy relacji tworząc praktyczną strategię badawczą w pedagogice. Najpierw jednak wyraźnie zakreśliła granice swoich zainteresowań. Nie jest jego zamiarem projektowanie eksperymentu, który

⁴⁸ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 322.

⁴⁹ Tamże, s. 323.

⁵⁰ Por. tamże.

⁵¹ Tamże, s. 333.

⁵² D. Benner, *Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne*, [w:] *tenże, Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, dz. cyt., s. 262.

⁵³ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 334.

pretendowałby do ujęcia całej rzeczywistości, tzw. eksperymentu totalnego (*Totalexperiment*). Jego zamiarem jest raczej propozycja eksperymentu częściowego (*Teilexperiment*), który „[...] jako pojedynczy akt działania dokonuje się w ramach wyznaczonych przez horyzont motywacyjny działającego”⁵⁴. Specyfika eksperymentu pedagogicznego jako eksperymentu częściowego wynika zdaniem autora stąd, że „[...] działanie pedagogiczne dzięki swej intencjonalności jest nakierowane na nadanie dorastającemu jego określenia (*Bestimmung*)”, a jednocześnie „[...] każdy akt działania wychowawczego musi uznać fakt, że sam tylko wychowanek może dokonać własnego samookreślenia”⁵⁵.

Podsumowując swój model praktycznego eksperymentu pedagogicznego Benner stwierdza, że służy on przede wszystkim „[...] wzajemnemu porozumieniu dotyczącemu problemów i sensu wychowania”⁵⁶. Płaszczyznę porozumienia winna stanowić w nim ludzka *praxis*, której jedną z form jest wychowanie i reflektująca je pedagogika. Wychowanie zajmie właściwe sobie miejsce w całokształcie ludzkiego życia i stosunków społecznych dopiero wówczas, gdy interakcje między dorosłymi a dorastającymi, jakie dokonują się w rzeczywistości wychowania, zostaną w nowy sposób odczytane w świetle *praxis* jako egzystencjalnego sposobu stawania się człowiekiem.

Podsumowanie

Oderwanie pedagogiki od rzeczywistości wychowawczej doprowadziło zdaniem Dietricha Bennera do kryzysu współczesnego myślenia i działania wychowawczego. Jedyną szansą przezwyciężenia go jest ponowne odkrycie *praxis* zarówno jako konstytutywnego elementu rzeczywistości wychowawczej, jak i podstawy teorii pedagogicznej. W ujęciu Bennera *praxis* jest jednocześnie zasadą stawania się człowiekiem.

W relacji między teorią a *praxis* niemiecki pedagog i prakseolog dostrzega podwójną różnicę (*pädagogische Differenz*). Po pierwsze, teoria nigdy nie jest zwierciadlanym odbiciem *praxis*. Po drugie – *praxis* nigdy nie jest linearnym zastosowaniem teorii. Pedagogika ogólna jako nauka i praktyka badawcza musi respektować tę różnicę.

Względna autonomia teorii i *praxis* jest dla Bennera podstawą do wyróżnienia w historii myśli pedagogicznej trzech pytań, które z jednej strony wyznaczają główne etapy dziejów wychowania, a z drugiej tworzą wewnętrzną strukturę pedagogiki ogólnej. Na tym tle pedagogika ta jawi się jako wiedza „z *praxis* i dla *praxis*”. Postulatem, jaki wynika stąd dla uprawiających tę dziedzinę wiedzy, jest powrót do rzeczywistości wychowawczej. Musi ona stanowić kryterium oceny wartości każdego teoretycznego projektu wychowania. W oparciu o ten postulat

⁵⁴ Rozróżnienie to zaczerpnął Benner od austriackiego filozofa, Ericha Heintela. Por. tamże, s. 335.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 336.

Benner konstruuje model praktycznego eksperymentu pedagogicznego, w którym znajdują zastosowanie jego koncepcje teoretyczne.