

Marian Heitger (2003). *Systematische Pädagogik – wozu?* Paderborn-München-Wien-Zürich: Verlag Schöningh, ss. 163

Spośród aktualnie dyskutowanych ujęć pedagogiki ogólnej podejście reprezentowane przez Mariana Heitgera, emerytowanego profesora uniwersytetu w Wiedniu, jest mało problematyzowane. Dzieje się tak, mimo że patrząc z perspektywy historycznej, nie jest ono ani nowe, ani nieznanie dyskursowi naukowemu zarówno w niemieckojęzycznym obszarze językowym, jak i w Polsce. Swymi korzeniami sięga bowiem koncepcji przedstawionej w 1806 roku przez Johanna F. Herbart w niedawno przypomnianej u nas *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* (Herbart, 2007; zob. także: Piskurewicz, Stępkowski, 2006). We wstępie do tego wczesnego dzieła urodzony w Oldenburgu klasyk postuluje: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej *swoje rodzime pojęcia* i wypiełgnowała *samodzielną myśl* [podkr. D.S.]” (Herbart, 2007, s. 22). To uchroni ją z jednej strony przed zawłaszczeniem przez inne nauki (np. filozofię), z drugiej zaś ukaze *proprium* myślenia i działania pedagogicznego. Wprawdzie Heitger nie odwołuje się wprost do słów Herbart, jednak w jego publikacji wyraźnie da się zauważyć podwójny zamiar: po pierwsze, wykazanie potrzeby ogólnego myślenia pedagogicznego (por. s. 9), i po drugie, przedstawienie „systematycznego gmachu myślowego” (s. 42), którym jest jego propozycja.

Dlaczego podejście Heitgera jest tak mało popularne? Wydaje się, że dla wielu pierwszą barierą jest wskazany powyżej związek z herbartowskim projektem ogólnej czy podstawowej idei pedagogiki. To im wystarcza, żeby uznać zamysł budowania teorii obejmującej wszystkie subdyscypliny pedagogiczne i roszczącej sobie prawo do powszechnej ważności za niedorzeczny. Tych, którzy zdołają przezwyciężyć tę awersję, czeka jeszcze jedna próba – odpowiedź na pytanie, czy (po)nowoczesna pedagogika potrzebuje w ogóle takiej teorii. W tej sprawie Heitger stwierdza, że we współczesnej nauce o wychowaniu dominuje „zapomnienie podstaw, na których się opiera, i musi samą siebie legitymizować” (s. 9). Za Dietrichem Bennerem można dodać, że konieczność „formułowania podstawowej myśli pedagogicznej” (Benner, 2006, s. 120) i „[p]iełgnowanie pamięci o tym [...] stanowi obecnie chyba najpilniejsze zadanie pedagogiki ogólnej” (Benner, 2006, s. 118).

Zgoda odnośnie do potrzeby istnienia głównej idei pedagogiki to jedno, a opracowanie jej modelu – to osobna kwestia. Innymi słowy, przyjęcie w pedagogice ogólnej konieczności refleksji „nad globalną myślą pedagogiczną” (Benner, 2006, s. 116) nie oznacza wcale, że już się ją posiadało. Wskutek tego, że: „Pedagogika ogólna ma współcześnie jeszcze większe niż dawniej problemy z ogarnięciem doświadczeń zebranych w trakcie praktyki pedagogicznej, teorii w jej istniejących i idących w różnych kierunkach wysiłków oraz rezultatów badań nauk o wychowaniu” (Benner, 2006, s. 115), coraz trudniej dostrzec ową wspólną myśl. Jednak

ten stan właśnie, dodaje niejako Heitger, wymusza kroki zmierzające do tego, żeby „podstawowe pytania pedagogiczne [nie] popadły w zapomnienie i [dlatego też] trzeba przeciwdziałać ich lekceważeniu [...] obojętności zaś, która często stroi się w piórka ponowoczesnej tolerancji i zaprzecza możliwości udzielenia zobowiązującej odpowiedzi, trzeba przeciwstawić poważną dyskusję na fundamentalne tematy pedagogiki” (por. s. 9).

Dla jasnego zrozumienia wkładu, jaki w tę dyskusję wnosi profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego, należy uświadomić sobie jeszcze miejsce, z którego dochodzi do nas jego głos. Jak wskazuje tytuł książki, autor sytuuje swoje rozważania w obszarze oznaczonym wyrażeniem „pedagogika systematyczna”. Na marginesie można zaznaczyć, że kontynuuje on swój program przedstawiony we wcześniejszej publikacji o znamienym tytule: *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik (Pedagogika kierowana pryncypiami naukowymi; Heitger, 1987)*. Ponieważ termin „pedagogika systematyczna” nie jest w Polsce zbyt często stosowany i – jak mi się wydaje – bywa różnie rozumiany, warto doprecyzować, jak go rozumie sam autor. Zacznę jednak od krótkiego *revue* polskiego sposobu odczytywania tego pojęcia.

Być może będzie zaskoczeniem zdanie, że „pedagogika systematyczna” ma w naszym kraju stosunkowo długą tradycję. Aby to uzasadnić, trzeba oddzielić problem oznaczany przez to wyrażenie od samego pojęcia. Odnośnie do tego pierwszego w języku polskim używa się określenia „podstawy pedagogiki”. Jak niedawno wykazał Marian Nowak, termin ten nie tylko dotyczy tego samego zakresu problemowego, lecz jest także, jego zdaniem, najlepszym tłumaczeniem niemieckiego *systematische Pädagogik*. Według Nowaka w polszczyźnie zwrot „systematyczna pedagogika” nie przyjętą się dlatego, że implikuje mylące wyobrażenie, jakoby innym ujęciom czy nurtom pedagogicznym brakowało systematyczności. Tak naprawdę nie chodzi jednak o poprawność metodologiczną, lecz o ukierunkowanie refleksji na fundamentalne (podstawowe) zagadnienia pedagogiczne (por. Nowak, 2000, s. 35-39).

Od opisu tego właśnie nieporozumienia rozpoczyna swoją książkę Heitger. W pierwszym spośród siedmiu rozdziałów pracy wyjaśnia on, „[c]o znaczy ogólna pedagogika systematyczna” (s. 13). Użyte wyrażenie „ogólna pedagogika systematyczna” (*allgemeine Systematische Pädagogik*) ma na celu jeszcze mocniejsze wypuklenie ogólnego charakteru dociekań. Z punktu widzenia języka polskiego zwrot ten brzmi nieco pleonastycznie, tak jakby same podstawy nie były wystarczająco ogólne.

W tym kontekście należy podkreślić, że między (niemiecką) „pedagogiką systematyczną” a (polskimi) „podstawami pedagogiki” nie ma rywalizacji, lecz zachodzi daleko idąca zgodność, ba, nawet tożsamość w patrzaniu na główny problem refleksji pedagogicznej. Dla podkreślenia tej ekwiwalencji w niniejszej recenzji będę posługiwał się obydwoma wyrażeniami zamiennie, dodatkowo stawiając je na równi z Herbartowskim rozumieniem pedagogiki ogólnej. W pełni odpowiada to stanowisku Heitgera, dla którego również „[p]edagogika systematyczna jest pedagogiką ogólną” (s. 31).

We wspomnianym pierwszym rozdziale Heitger zastanawia się, na czym powinna opierać się podstawowa myśl pedagogiczna. Podobnie jak Benner (por. Benner, 2006, s. 121), jest on przeświadczony o tym, że w naukach zajmujących się współcześnie wychowaniem nie odczuwa się potrzeby dociekania ich „pedagogiczności” (*Pädagogizität*; s. 32). Natomiast dążenie do zbudowania jednolitego systemu odczytuje się w nich jako „arogancję ze strony pedagogiki systematycznej” (s. 13).

Z drugiej strony również praktyka pedagogiczna znakomicie *radzi* sobie bez pedagogiki systematycznej (por. s. 122-123). Jedynym i ostatecznym argumentem, który według Heitgera przemawia za koniecznością poszukiwania w pedagogice idei ogólnej, jest samo istnienie pytania o tę ideę: „Kto pyta, ten coś już zakłada; przynajmniej wiedzę o swojej niewiedzy” (s. 15). Temu problemowi poświęca autor drugi rozdział swojej książki.

Heitger przyznaje, że kieruje się Kantowskim zamiarem ujawnienia (formalnych) warunków możliwości tego, co dane w rzeczywistości czy doświadczeniu pedagogicznym. Są nimi fenomeny (1) nauczania i uczenia się, (2) kształcenia i (3) wychowania. Stąd swoje stanowisko opatruje mianem „pedagogiki systematycznej w rozumieniu transcendentálním” (s. 50) lub „pedagogiki systematycznej w ujęciu transcendentálno-filozoficznym” (s. 149). Częste odwołania do pism Kanta odgrywają rolę „podpory” (*Abstützung*; s. 160), która gwarantuje ciągłość argumentacji. Drugim źródłem jednolitości jest wskazana przez Heitgera podstawowa idea pedagogiczna, którą stanowi pojęcie kształcenia (*Bildung*). W szóstym rozdziale, który w całości poświęcony jest wyjaśnieniu tego terminu, dopowiada on, że chodzi tu przede wszystkim o „ideę kształcenia ogólnego” (s. 122). Również mocno związany z filozofią Kantowską polski pedagog rosyjskiego pochodzenia Sergiusz Hessen sens tego wyrażenia oddał za pomocą zwrotu „[w]ychowanie jako proces duchowy” (Hessen, 1997, s. 78), w którym „człowiek musi być nie po prostu odtwórcą narzuconego z zewnątrz wzorca, lecz [...] powinien być samym sobą albo, mówiąc inaczej, musi być osobowością” (Hessen, 1997, s. 78). Dążenie do ukształtowania osobowości jest również dla Heitgera głównym celem myślenia i działania pedagogicznego.

W związku z powyższym wiedeński pedagog w trzecim rozdziale określa antropologiczny warunek stawania się człowiekiem. Jego zdaniem tym, co wyróżnia „człowieka w jego byciu człowiekiem” (s. 61), jest „ukształcalność jako możliwość i zarazem konieczność” (s. 55). Wprawdzie pojęcie ukształcalności pochodzi od Herbarta (por. s. 59), jednak od najdawniejszych czasów — Heitger odwołuje się tutaj do tradycji biblijnej — zauważano w ludzkiej naturze specyficzną właściwość, polegającą na tym, że człowiek musi sam tworzyć swój własny wizerunek czy obraz (*Bild*). W języku niemieckim między słowami kształcenie (*Bildung*) i obraz (*Bild*) zachodzi związek, którego nie da się przetransponować na język polski. W każdym razie Heitgerowi chodzi o podkreślenie istnienia dwóch przeciwległych biegunów wynikających z „refleksyjności człowieka” (s. 56). Z jednej strony człowiek posiada „*capacitas infiniti* (Kuziańczyk; podkr. M.H.)” (s. 56), czyli zdolność obejmowania nieskończoności, z drugiej natomiast: „Powołaniem człowieka jest nadawanie sobie samemu określenia” (s. 56). Co prawda tak interpretowana ukształcalność ma bardziej intelektualistyczny charakter niż u Herbarta, jednak umożliwia Heitgerowi podjęcie w następnych rozdziałach swojej książki analizy wymienionych już trzech przejawów (fenomenów): nauczania i uczenia się (rozdział czwarty), wychowania (rozdział piąty) i kształcenia (rozdział szósty). Omówię je pokrótce.

W czwartym rozdziale nasz pedagog kieruje uwagę czytelnika na zadziwiające zjawisko, „że ktoś może kogoś innego czegoś nauczyć, że jeden człowiek może drugiemu coś wyjaśnić lub przekazać” (s. 69). Takie podejście do nauczania i uczenia się jest zdaniem Heitgera we współczesnym technicyzowanym świecie bardzo rzadkie. Wyraża się w nim „pytanie o warunek możliwości nauczania i uczenia się” (s. 69). Autor na nie odpowiada, twierdząc, że warunkiem tym jest „możliwość krytycznej refleksji” (s. 71), czyli namysłu nad tym, co wiemy lub chcemy wiedzieć. Ponieważ „[w]iedza jest zawsze wynikiem procesu myślenia” (s. 71),

nauczanie i uczenie się jest ostatecznie ugruntowane w „samodzielnym i krytycznym myśleniu” (s. 72). Dla pedagogiki wynika stąd postulat kształtowania dojrzałych i krytycznych postaw intelektualnych.

Jeżeli chodzi o wychowanie, to jego możliwość i zarazem konieczność wiąże się zdaniem Heitgera z problemem celu. W obliczu zarzutów pochodzących od antypedagogów autor zastanawia się: „Czy człowiek ma możliwość sformułowania takiego *telosu*, który pozwala na określenie, czym jest wychowanie w ogóle, przy jednoczesnym uznaniu jego procesualnego charakteru?” (s. 97).

Cel nie będzie narzucony z góry tylko wówczas, gdy sam człowiek go zdefiniuje. Tak właśnie odczytuje Heitger sens niemieckiego pojęcia *Bestimmung*, które z jednej strony oznacza określenie, a z drugiej – powołanie. Nawiązując do rozważań w poprzednim akapicie, można stwierdzić, że człowiek, nadając sobie określenie (ów obraz), współtworzy swoje powołanie. Jest to proces, w którym nikogo nie da się wyręczyć. W języku polskim wyraża to przysłowie: każdy jest kowalem własnego losu. Z drugiej strony: „Samostanowienie jest określeniem «ja» przez własną «sobość» jako tę, która sama siebie definiuje przez używanie rozumu praktycznego” (s. 99). Innymi słowy: każdy jest wezwany w swoim życiu do szukania dobra, które z racji bycia istotą samoświadomą zna *a priori*. „Ja» poznające nie określa dobra. Jest raczej odwrotnie, to ono określa człowieka, ten zaś słyszy jego wezwanie dzięki sumieniu” (s. 104). Postępując za głosem sumienia, człowiek zmierza ku celowi, który z jednej strony nie niweczy jego wolności, a z drugiej otwiera przed nim szansę prawdziwej samorealizacji.

W szóstym rozdziale Heitger analizuje pojęcie kształcenia. Jego zdaniem trzeba je interpretować jako ideę regulatywną (s. 124). Oznacza to, że kształcenie nie określa ideału czy wzoru (*Vorbild*), który ma zostać w nim osiągnięty (każdy kroczy własną drogą do dobra), a jest jedynie „sędzią” (*Richteramt*), który rozstrzyga, co jest pedagogiczne, a co nie (por. s. 125). Profesor z Wiednia obrazuje to następującym przykładem: „W pedagogice specjalnej nie może chodzić o to, żeby zniwelować fizyczne czy psychiczne upośledzenia, lecz o kształcenie osoby upośledzonej w obliczu tego ograniczenia, które posiada, nie wykluczając oczywiście działań na rzecz ich wyeliminowania, jeżeli to możliwe” (s. 125).

W odniesieniu do szerszego horyzontu kształcenie oznacza posiadaną przez każdego człowieka „możliwość i konieczność poszukiwania jedności z samym sobą” (s. 132). Ta właśnie jedność sprawia, że człowiek staje się osobowością.

Ostatni rozdział omawianej pracy Heitgera traktuje o relacji teoria – praktyka. Po przeanalizowaniu szczegółowych problemów autor wraca niejako do kwestii ogólnej: „jaka zależność łączy teorię i praktykę pedagogiczną” (s. 153). Jego uwaga koncentruje się na zasadności samej więzi między obydwooma heterogenicznymi obszarami: myślenia (teorii) i działania (praktyki). Z tego punktu widzenia dostrzega Heitger następującą sytuację. Z jednej strony „teoria jest niezależna wobec *praxis*” (s. 152), z drugiej natomiast „ze względu na swój formalny charakter teoria nie zastępuje namysłu nad działaniem” (s. 154), czyli implikuje *praxis*. Oba obszary są względnie autonomiczne: mają własne kompetencje i wpływają wzajemnie na siebie.

Na zakończenie wróć do wątku przedstawionego we wstępie. Tylko na podstawie tytułu można wysnuć wnioski, że Heitger subtelnie ironizuje na temat podejścia współczesnej nauki o wychowaniu do swojego przedmiotu. Widać to, gdy z uwagą spojrzysz się na zestawione w tytule wyrażenia: z jednej strony „pedagogika systematyczna”, z drugiej natomiast pytanie „po co” (*wozu?*). Rozważmy to nieco wnikliwiej.

Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami poszukiwanie podstawowej idei pedagogiki dotyczy problemu najogólniejszego z możliwych, a mianowicie tego, co jest celem wychowania. W tej sprawie niewątpliwie ważną rolę odgrywa Arystotelesowskie rozróżnienie między dobrami instrumentalnymi a dobrem samym w sobie (autotelicznym). W języku niemieckim do tych pierwszych stosuje się zaimek pytający „wozu” (po co lub do czego), natomiast o drugi rodzaj dóbr pyta się za pomocą „wofür”. Jest to słynne filozoficzne pytanie „dlaczego”. A zatem, należy stwierdzić, że w kontekście „pedagogiki systematycznej” pytanie „po co” w ogóle nie ma sensu. Oba wyrażenia pochodzą z różnych, a nawet sobie przeciwstawnych obszarów refleksji pedagogicznej. Czyżby Heitger postanowił zrezygnować z aspiracji „pedagogiki systematycznej” i przedłożył poszukiwanie bezpośredniej korzyści nad namysł filozoficzny? Na pewno nie. Być może zatem ma on nadzieję, że przez to – jak zakładam – świadome pomieszenie płaszczyzn dyskursu pedagogicznego uda mu się spowodować przedstawicieli dwóch uważanych niekiedy za wykluczające się podejść – filozoficznego i empirycznego – do przekroczenia własnych granic i spojrzenia na uprawiane przez siebie dziedziny właśnie jako pewne tylko zakresy pedagogiki ogólnej? Jeżeli to samo uda się osiągnąć autorowi tej recenzji, to uzna to za swój sukces.

Dariusz Stępkowski

Bibliografia

- Benner D. (2006). *Pedagogika ogólna*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Heitger M. (1987). *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Fernuniversität Hagen.
- Hessen S. (1997). *Pedagog*. W: S. Hessen. *Pisma pomniejszych*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Piskurewicz, J., Stępkowski D. (red.) (2006). *Herbart znany i nieznan*. W *dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.