

APLIKACJE TEORII W PRAKTYCE

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IX: 2018 NR 2(23)

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego

Wprowadzenie

Użyte w tytule wyrażenie „nauczanie wychowujące” miało w pierwotnym zamyśle autora bezproblemowo ukierunkowywać myśl czytelnika na jedną z najbardziej znanych koncepcji Johanna F. Herbarta, dziewiętnastowiecznego klasyka pedagogiki ogólnej. W ostatniej dekadzie koncepcja ta została wydobyta z niepamięci zbiorowej w szeregu publikacji o charakterze zarówno *stricte* teoretycznym, jak i praktycznym¹. Bliższe zapoznanie się z problematyką uświadomiło jednak autorowi niniejszego tekstu, że istnieje w Polsce odrębny wątek rozważań pedagogicznych, w którym rozwija się koncepcję nauczania wychowującego w dość luźnym lub bez żadnego powiązania z myślą Herbarta². Zdaniem Haliny Gajdamowicz, kluczową rolę

¹ M. Połusznica, *Nauczanie wychowujące w koncepcji J. F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną*, w: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 201–213; L. Marszałek, *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej*, w: tamże, s. 174–187; D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, w: „Horyzonty Wychowania” 2008 t. 13, s. 129–144; A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachersa*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010, s. 107–117; D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015, s. 260–324.

² K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, PZWS, Warszawa 1967; M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995;

w powstaniu tego wątku odegrały rozważania klasyków polskiej pedagogiki ogólnej na temat wzajemnych zależności między podstawowymi terminami pedagogicznymi: „wychowanie” i „kształcenie”³. Na tej podstawie można by mówić współcześnie o odrębnej polskiej tradycji nauczania wychowującego.

Lektura wspomnianych powyżej publikacji i wiedza na temat Herbartowskiego prazródła uświadomiły autorowi rozdźwięk, jaki panuje w polskiej pedagogice w sprawie koncepcji nauczania wychowującego. Polega on na tym, że zwrotu „nauczanie wychowujące” używa się dla oznaczenia jedności nauczania i wychowania szkolnego, którą to jedność rozumie się i interpretuje według własnego uznania. Wskutek tego Herbartowska koncepcja straciła funkcję paradygmatyczną i uważana jest tylko za jeden z wielu możliwych sposobów odczytania ponadczasowego ideału zjednoczenia czynności nauczyciela i czynności ucznia. Moim zdaniem takie podejście powoduje nie tylko zatamowanie wspomnianego powyżej powrotu do oryginalnej myśli Herbarta, lecz również utrwalanie się truistycznego rozumienia nauczania wychowującego.

W poniższych rozważaniach ważną rolę odgrywa inny jeszcze termin – „rama”. Termin ten nieodparcie przychodzi na myśl, gdy mowa jest o Herbarcie i dziejach jego teorii w Polsce⁴. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że rozwój naszej rodzimej pedagogiki polegał na stopniowym przezwyciężeniu ramy, jaką w drugiej połowie XIX wieku narzucił herbartyzm działaniu i myśleniu pedagogicznemu. Przez odwołanie do toposu ramy i funkcji pełnionej przez nią w obrazie postaram się zerwać z traktowaniem Herbartowskiego nauczania wychowującego jako gorsetu ograniczającego nowoczesne kształcenie szkolne i odczytać je jako rusztowanie koncepcyjne, które promuje dialog w interakcjach dotyczących nauczania i uczenia się.

O. Wyżga, *Nauczanie wychowujące. Założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; T. Zawisza-Chlebowska, *Nauczanie wychowujące*, w: „Polski w Praktyce” 2012 nr 1, s. 8–11; G. Żyła, *Wychowanie poprzez nauczanie*, w: „Głos Pedagogiczny” 2014 nr 57, s. 16–18.

³ H. Gajdamowicz, *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 123–140.

⁴ W sprawie historii recepcji pedagogiki Herbarta w Polsce i współczesnych trudności w jej odczytaniu zob.: D. Stępkowski, *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, w: „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor” 2007 nr 1, s. 87–111; tenże, *Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii A. Murzyna „J. F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej”)*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 2008 nr 2, s. 25–38; J. Gara, *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 22–32.

Niniejszy artykuł został podzielony na trzy części. W pierwszej z pomocą toposu ramy zostaną wyeksponowane dwa opozycyjne kierunki refleksji pedagogicznej – „do wnętrza” i „na zewnątrz”. Na tej podstawie w drugiej części zostanie ukazana przewodnia myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego. W trzeciej części autor szczegółowo przeanalizuje etapy i przedmiot dialogu edukacyjnego toczącego się w ramach nauczania i uczenia się szkolnego, zgodnie z koncepcją Herbarta.

Znaczenie ramy dla refleksji pedagogicznej

Pomysł spojrzenia na nauczanie wychowujące przez pryzmat ramy podsunęła mi publikacja Mariusza Dembińskiego pt. *Ramy pedagogiki*⁵. Mimo że w tytule pojawia się słowo „ramy” (l. mn.!), to jednak autor go nie definiuje. Wynika to stąd, że interesuje go przede wszystkim „ramowanie”. Co ten termin oznacza, wyjaśnia M. Dembiński następująco:

„«Ramowanie» [...] jest formą rozpoznawania tego, do czego refleksywnie [...] zwraca się uczony, w zwrocie, w którym [...] powinny zawierać się destabilizujące i odmienne od oczekiwanych podejścia do tematu”⁶.

Można domniemywać, że główną intencją przyświecającą M. Dembińskiemu jest zachęcenie pedagogów-naukowców do dekonstruowania swoich teorii. Chce on skłonić ich do refleksji nad obrazem pedagogiki, który w nich zawarli. Jeżeli zdecydują się na taką autorefleksję, najprawdopodobniej stanie się również dla nich jasne, że pedagogika została przez nich samych włożona w pewne ramy. To (samo)uświadomienie nazywa M. Dembiński ramowaniem. W jakim celu ma się dokonywać tak rozumiane ramowanie?

Celem tym jest według M. Dembińskiego poznanie siebie samego. Pisze on:

„Samopoznanie jako ostateczny efekt tego, co jest «ramowane», powiemy «obmyślane», ujawnia w sobie proces «ramowania», czyli jakiś sposób myślenia o czymś, jak i zależne od tego sposobu samopoznanie. W «ramowaniu» dopełnia się sens «tematyzowania» procesu myślowego, dzięki któremu to,

⁵ M. Dembiński, *Ramy pedagogiki*, Zakład Graficzny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2015.

⁶ Tamże, s. 11.

co badane, staje się czymś do zbadania, tak jak i to, co teoretyzowane, staje się czymś dla teoretyzowania”⁷.

Powyższy cytat można odczytywać jako opis ruchu myślowego, na który składają się dwie czynności: „ramowanie” i „tematyzowanie”. Jak zakłada autor, podmiot jest zdolny do rozpoznania we własnym obrazie pedagogiki motywu, który przedstawił (czynność ramowania). Ponadto może on ów motyw porównać z pedagogiką w ogóle. Przystęp do tej ostatniej nie jest mu jednak dany bezpośrednio, lecz jedynie za pośrednictwem wytworzonego przez siebie obrazu, który odzwierciedla prawzór (czynność tematyzowania). W tym kontekście nieodparcie nasuwa się na myśl termin „idea”. Wydaje się, że M. Dembińskiemu chodzi właśnie o ideę pedagogiki i jej poszukiwanie w naukowej twórczości pedagogicznej. To stanowi trzecią czynność – samo-poznanie, która scala obie poprzednie.

Z podkreślanej przez M. Dembińskiego współzależności między ramowaniem, tematyzowaniem i samopoznaniem wynikają moim zdaniem co najmniej dwie konsekwencje: po pierwsze, autorefleksja jest koniecznym warunkiem uprawiania pedagogiki (nie tylko jako nauki!), a po drugie, odkrycie ramy we własnym obrazie umożliwia poszukiwanie idei pedagogiki jako jego prawzoru.

Jak wspomniano, w rozważaniach M. Dembińskiego brakuje definicji ram pedagogiki. Autor odsyła jedynie do rozprawy Romana Ingardena pt. *O budowie obrazu*⁸. Jak należało się spodziewać, znany polski fenomenolog nie przypisuje ramom większego znaczenia w obrazie. Pełnione przez nie funkcje przyporządkowuje do zjawisk peryferyjnych, które zakłócają właściwą percepcję obrazu, a mówiąc dokładniej: malowidła. Ponieważ w dociekaniach R. Ingardena różnica między obrazem a malowidłem ma kluczowe znaczenie, wymaga dokładniejszego wyjaśnienia.

Malowidłem R. Ingarden nazywa realną rzecz wiszącą na ścianie, która pokryta jest substancjami zawierającymi różnokolorowe pigmenty wywołujące w oku percypującego wrażenia zmysłowe. Obraz natomiast to przedmiot estetyczny (dzieło sztuki), który ma charakter intencjonalny. Różnicę między jednym i drugim R. Ingarden wyjaśnia następująco:

„obraz w y k r a c z a [podkr. – R. I.] swą własną budową poza ugruntowującą go rzecz realną [tzn. malowidło – dop. D. S.], wskazuje on z jednej strony na pewną subiektywną twórczość,

⁷ Tamże, s. 12.

⁸ Tamże.

z której powstał przez wytworzenie malowidła przy rozgrywaniu się w duszy artysty pewnej twórczej wizji, z drugiej zaś na odtwórczą, a jednak w pewnych granicach również twórczą czynność widza, dzięki której dochodzi do konkretnego naocznego dania obrazu przy każdym nowym oglądaniu”⁹.

W powyższym cytacie warto zwrócić uwagę na dwa obrazy w sensie estetycznym. Pierwszy to obraz wytworzony przez artystę. Pod jego wpływem artysta uczynił przedmiotem malowidła ten, a nie inny „temat” i posługując się dostępnymi mu środkami i technikami, przedstawił go z pomocą określonych wyglądom (również w malarstwie abstrakcyjnym mamy do czynienia z wyglądami, czyli tym, co widać w obrazie). Drugi obraz wiąże się z wyglądami, które powstają w oglądających malowidło. Nie jest to jeden obraz, lecz wiele. Powstające obrazy są za każdym razem inne, gdyż zmieniają się dane spostrzeżeniowe docierające do widzów, np. z powodu zmiany dystansu wobec malowidła, rodzaju oświetlenia czy kąta patrzenia.

W tym kontekście R. Ingarden zwraca uwagę, że warunkiem widzenia malowidła i powstawania obrazów w widzach jest rama (*sic!*). Przedmiot określany tym mianem stanowi linię graniczną skierowaną w dwu kierunkach. Pierwszy prowadzi do wnętrza malowidła jako przestrzeni rodzenia się wyglądom, które z jednej strony są już dane jako obraz wyrażony przez artystę w malowidle, z drugiej zaś dopiero powstają i nieustannie się zmieniają w aktach percepcji widzów oglądających malowidło. Drugi kierunek wiedzie na zewnątrz, do sfery, która nie należy do obrazu, leży poza nim. W związku z tym R. Ingarden wyjaśnia:

„Dzięki temu rozporządzamy zawsze możliwością powrócenia [podkr. – R. I.] do postawy, w której po prostu spostrzegamy malowidło jako realną rzecz, np. wiszącą na ścianie”¹⁰.

Tak więc rama uzmysławia widzowi, że wiszące na ścianie malowidło jest tylko pewnym przedmiotem materialnym. Ten rodzaj „działania” ramy powoduje w oglądającym, z jednej strony, zakłócenie doświadczenia estetycznego, polegającego na zagłębianiu się w wyglądy przedstawione w malowidle i tworzeniu własnego obrazu tego, co widz spostrzeża, z drugiej natomiast

⁹ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, w: tenże, *Studia z estetyki*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 69–70.

¹⁰ Tamże, s. 76.

zmusza go (widza) do objęcia spojrzeniem kontekstu, w którym uobecnia się kontemplowany obraz.

Zasygnalizowaną powyżej podwójną funkcję ramy znakomicie uwytknił niemiecki psycholog percepcji Rudolf Arnheim w swojej pracy pt. *Sztuka i percepcja wzrokowa*. Jego zdaniem na ramę jako linię oddzielającą wewnętrzny świat obrazu i zewnętrzną przestrzeń miejsca, w którym się on znajduje, można patrzeć dwojako. Przyjmując perspektywę „od wewnątrz”, rama stanowi zewnętrzną kontur obrazu. Takie spojrzenie dominowało w sztuce renesansu. R. Arnheim wyjaśnia je następująco:

„Świat obrazu zaczęto pojmować jako bezkresny – nie tylko w głąb, lecz również po bokach, brzegi obrazu oznaczały zatem koniec kompozycji, ale nie koniec przedstawionej przestrzeni. Ramę porównano do okna, przez które obserwator wygląda na świat zewnętrzny, świat objęty wprawdzie otworem, ale sam w sobie nieskończony”¹¹.

Patrzanie na ramę od strony widza, spowodowało, zdaniem R. Arnheima, to, że: „Obraz nie był [już] tłem za ramą, lecz figurą”¹². Zmianę, jaka się dokonała przez wytworzenie tej perspektywy, można wyjaśnić w ten sposób, że uwaga oglądającego zwraca się na kontur obrazu, który przestał być częścią wewnętrznego świata obrazu i zamienił się w mniej lub bardziej ozdobny obrys fizycznej przestrzeni, w której ów obraz się znajduje¹³.

Warto zwrócić uwagę, że opisane powyżej dwie sytuacje postrzeżeniowe R. Arnheim interpretuje, uwzględniając fizyczne usytuowanie ramy. W jednym i drugim przypadku rama znajduje się między powierzchnią malowidła a przestrzenią wokół niego. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że zasadniczą funkcją ramy jest mediacja.

Nieco innego zdania był R. Ingarden, który uważał, że ramę należy zdecydowanie zaliczyć do inhibitorów zakłócających percepcję obrazu. Co zatem należy zrobić, żeby ograniczyć lub całkowicie wyeliminować jej negatywny wpływ? R. Ingarden pisał na ten temat następująco:

„trzeba [...] pewnego rodzaju abstrahowania od tych towarzyszących, peryferycznych, ale mimo to dochodzących do naszej świadomości i przeszkadzających nam danych

¹¹ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wydawnictwo „Officyna”, Łódź 2013, s. 257.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

spostrzeżeniowo-przedmiotowych: trzeba pewnego rodzaju odwrócenia od nich uwagi, niepatrzenia na nie, a zajęcia się przez to, jeżeli już nie w y ł ą c z n i e [podkr. – R. I.] – bo to nam się prawie nigdy nie udaje – to przynajmniej głównie samym o b r a z e m [podkr. – R. I.]”¹⁴.

W kontekście powyższego cytatu nasuwa się pytanie: Czy nie byłoby lepiej pozbyć się ramy w ogóle? Odpowiadając na to pytanie, chciałbym odwołać się do obserwacji poczynionych przez współczesnego brytyjskiego krytyka sztuki, pisarza i malarza Johna Bergera. Przedstawił je w książce pt. *Sposoby widzenia*, którą wydano po raz pierwszy w 1972 roku. J. Berger interpretuje w niej nowe fenomeny związane z rozwojem mediów operujących obrazem, takich jak film czy telewizja. Korzyścią wynikającą niewątpliwie z ich rozwoju jest możliwość oglądania przez szeroki krąg odbiorców płócien, które do tej pory były dostępne tylko wąskiej publiczności w najsłynniejszych galeriach świata. Oprócz globalnej dostępności zastosowanie kamery filmowej czy telewizyjnej wiąże się z możliwością dowolnego modyfikowania obrazu, m.in. przez zmianę perspektywy (blisko *versus* daleko). W odniesieniu do dzieła sztuki, jakim jest obraz, oznacza to według J. Bergera pozorne pożegnanie się z ramą. Dla operatora kamery rzeczywista rama obrazu przestaje być koniecznym punktem odniesienia. Posługując się funkcją *zoom*, może on dowolnie rozszerzać lub zwężać obraz, który przekazuje widzowi¹⁵.

J. Berger zwraca jednak uwagę, że choć technologie wizualne uczyniły zbędną ramę, w której dane malowidło realnie się znajduje, to równocześnie swoim odbiorcom narzuciły nowe ramy. „Planetarna” dostępność niemalże wszystkich dzieł sztuki malarskiej spowodowała, że znamy je tylko we fragmentach (tych najczęściej pokazywanych przez media obrazowe) i nierzadko w ogóle nie uświadamiamy sobie, że nasze oglądanie jest ograniczone przez te ramy, które owe media nam narzuciły. Poza tym nie domyślamy się nawet, jak naprawdę wygląda malowidło. Tymczasem według J. Bergera, nic nie zastąpi doznań, jakie daje oglądanie rzeczywistego malowidła w jego własnej ramie¹⁶.

R. Ingardenowi celowe manipulowanie ramami nie przysłoby chyba nawet do głowy. Jego zdaniem problem jedności i wielości obrazów nie dotyczy ramy, lecz dwoistości doświadczenia estetycznego. Jak wyjaśnia znany polski fenomenolog, malowidło jest w warstwie wrażeniowej podstawą ugruntowującą wyglądy, z których składa się obraz w zamyśle jego twórcy.

¹⁴ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, dz. cyt., s. 76.

¹⁵ J. Berger, *Sposoby widzenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008, s. 7–20.

¹⁶ Tamże, s. 30–33.

To powoduje, że nie może być dwóch takich samych obrazów w znaczeniu dzieł estetycznych. Gdyby bowiem istniały, musiałyby być jako malowidła nie tylko bliźniaczo do siebie podobne, lecz identyczne. To z kolei powoduje, że obraz jest unikatową jednością wytworzoną przez artystę. Jednocześnie jednak jest on źródłem wielości konkretyzacji powstających w widzach przez jego oglądanie. Wbrew naszemu współczesnemu egalitarystycznemu sposobowi myślenia, R. Ingarden rozróżnia konkretyzacje prawidłowe i fałszywe. Te pierwsze polegają na korelatywnej zgodności obrazu uzyskanego przez „doskonałego perceptora”¹⁷ z obrazem, jaki zawarł w malowidle jego twórca. Te drugie to dowolne percepcje, w których oglądający nie liczy się ze wskazaniem zawartymi w malowidle i – nawiązując do J. Bergera – operuje w swoim spostrzeganiu funkcją *zoomu* według własnego widzimisię.

Powyższe analizy zainspirowały mnie do przedstawienia Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego jako ramy, w której znajduje się obraz pedagogiki. Specyficzną cechą tej ramy jest moim zdaniem to, że wytyczona w niej płaszczyzna działania pedagogicznego ma charakter dialogiczny. Zanim to jednak wykażę, w kolejnej części zrekonstruuje przewodnią myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego.

Myśl przewodnia nauczania wychowującego według Herbart

Jako pedagogiczny dezyderat jednoczenia kształcenia i wychowania, nauczanie wychowujące uważa się w pedagogice polskiej za ideę zrozumiałą samą przez się¹⁸. Na tym tle nonsensem może się wydać wyjaśnianie, na czym właściwie ma polegać powiązanie czynności nauczyciela i czynności ucznia. Ten problem jednak chciałbym rozpatrzyć przed przystąpieniem do omówienia w kolejnej części samego przebiegu i przedmiotu zaprojektowanego przez Herbart nauczania wychowującego.

Rozpocznę od rozważenia kwestii – mówiąc językiem współczesnym – praw autorskich do tej koncepcji. Wątpliwości co do pierwszeństwa Herbart w tym zakresie zwerbalizował Adam Fijałkowski, mówiąc:

„Nie jest więc tak, że Herbart powiedział w tej sprawie [tj. konieczności łączenia wychowania i kształcenia – dop. D. S.]

¹⁷ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, dz. cyt., s. 101.

¹⁸ Nawiązując do poglądów Edmunda Husserla, współczesny czeski pedagog-fenomenolog David Rybák zwraca uwagę na potrzebę kierowania się ideami przy określaniu właściwego sposobu działania, w tym również pedagogicznego. Jego zdaniem idee tracą moc praktyczną, gdy odbierze się im ich problematyczność i uzna za do gruntu oczywiste. D. Rybák, *Some Remarks Regarding the Importance of Husserl's Phenomenology Today*, „Forum Pedagogiczne” 2016 nr 2/1, s. 332–334.

coś całkowicie nowego, tylko raczej wpisał się w pewną – od dawna już – funkcjonującą praktykę i w nowy sposób ją nazwał. W starożytności nie było to aż tak wyraźnie sformułowane, ale jeżeli Kwintyliian pisze o tym, że nauczyciel, który ma uczyć retoryki, ma także swoją postawą – chodzi o postawę ciała, a więc nauczycielem nie mógł być człowiek chromy czy jękający się – zachęcać wychowanka do godnego postępowania, to nie chodzi tu wyłącznie o kształcenie, lecz także o wychowanie i to jak najbardziej dosłownie: uczniowie mają naśladować nauczyciela czy wychowawcę nie tylko pod kątem treści kształcenia, ale również wychowania. [...] W związku z tym nie można powiedzieć, że Herbart był w tym względzie prekursorem. Z pewnością nie”¹⁹.

Zupełnie odmiennego zdania jest Dietrich Benner, według którego nauczanie wychowujące Herbartu wyróżnia cecha, której nie wolno nie zauważyć, jeżeli chce się uchwycić sedno tej koncepcji. W jednej ze swoich polskich publikacji o znamienym tytule: *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego* stwierdza on m.in.:

„Dlatego pytanie: co należy rozumieć pod pojęciem 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”²⁰.

W powyższym cytacie nie wyklucza się możliwości istnienia innych koncepcji nauczania wychowującego, ale tę Herbartowską wyróżnia ściśle powiązanie z edukacją szkolną, a w niej z problemem, jakim jest sztuczność sytuacji nauczania i uczenia się. Autor wyjaśnia, że chodzi mu o to, że w odróżnieniu od doświadczenia życiowego, w którym dominuje zasada jedności działania i uczenia się, szkolna nauka musi opierać się na innym

¹⁹ A. Fijałkowski, *Głos w sprawie nauczania wychowującego*, [w:] D. Stępkowski (opr.), *Inspiracje Herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej, w: „Seminarium. Poszukiwania Naukowe” 25 (2008), s. 395.*

²⁰ D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie...*, dz. cyt., s. 129.

doświadczeniu, które właśnie w sztuczny, tzn. celowy sposób wywoływane jest przez nauczającego. Warto zacytować dalsze słowa D. Bennera:

„Wychowawcza funkcja nauczania jest gwarantowana w życiu codziennym w znacznym stopniu przez ścisłą zależność zachodzącą między uczeniem się a działaniem. Takiej pewności nie ma jednak w „sztucznym” rozszerzaniu doświadczenia i wiedzy pochodzącej z obcowania z innymi w szkole”²¹.

A zatem w Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego nie chodzi bynajmniej o to, żeby uczniowie naśladowali swoich nauczycieli – czy to ich wyprostowany chód, czy budującą postawę moralną, lecz o takie skorelowanie czynności nauczyciela i czynności ucznia, żeby nauka szkolna mimo swojej „naturalnej” sztuczności mogła stać się dla tego drugiego źródłem doświadczenia i rozwoju w uczeniu się.

Ważnego dopowiedzenia, dlaczego właśnie w czasach nowożytnych koncepcja nauczania wychowującego stała się palącą potrzebą i nie mogła powstać wcześniej, dostarcza sam Herbart. W wydanych w 1832 *Listach pedagogicznych* stwierdza on:

„O nauczaniu wychowującym (*erziehender Unterricht*) – tak sędzę – zacząłem mówić jako pierwszy ja. [...] Wyrażenie „nauczanie wychowujące” zostało przejęte później ode mnie i zastosowane niezgodnie z moim zamiarem. Ale oczywiście niezbyt wiele zależy od samego słowa, jeśli tylko sprawa przekształci się w rzeczywistość”²².

Zastanawiające w tym fragmencie jest to, że Herbart nie traktuje nauczania wychowującego jako oczywistości (tzn. nauczyciele zawsze powinni „świecić” przykładem przed uczniami, a ci ostatni naśladować ich czyny), a ponadto odnotowuje, że nauczanie to może być zrozumiane niewłaściwie. Herbartolodzy ustalili, że powyższa uwaga odnosi się do książki współczesnego Herbartowi autora – Friedricha Niethammera, który nie użył, co prawda, terminu Herbarta – *erziehender Unterricht*, lecz ukuł bardzo zbliżony do niego *Erziehungsunterricht*²³. Dlaczego mimo to Herbart uznał, że jego

²¹ Tamże.

²² J. F. Herbart, *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008 nr 3–4 (201–202), s. 142.

²³ F. I. Niethammer, *Streit des Philanthropismus und Humanismus mit der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* [Spór filantropizmu i humanizmu z teorią nauczania

rozumienie nauczania wychowującego jest błędne? Co było ową sprawą, na której przekształceniu w rzeczywistość zależało mu w głównej mierze?

Oprócz przytoczonej powyżej lakonicznej dezaprobaty koncepcji F. Niethammera nie dysponujemy żadnym innym komentarzem pochodzącym od samego Herbarta. Nietrudno jednak domyślić się powodu jego reakcji, gdy sięgnie się bezpośrednio do tekstu krytykowanego przez Herbarta autora i zapozna z jego „teorią” nauczania wychowującego.

F. Niethammer w swojej książce mianem „nauczanie przez wychowanie” opatruje końcową fazę oddziaływania pedagogicznego, w której „właściwe **wychowanie** [podkr. F. N.] kończy się przejściem uczącego się do nauki zawodu, zwieńczającej okres **kształcenia ogólnego** [podkr. F. N.]”²⁴. Takie postawienie sprawy było nie do przyjęcia dla Herbarta. Jego zdaniem bowiem nauczanie wychowujące nie jest wcale końcem, lecz dopiero początkiem i właściwie pierwszym krokiem na drodze wychowania w ścisłym sensie tego słowa, a ponadto nie prowadzi ono do zakończenia kształcenia ogólnego, lecz osadza je na trwałym gruncie po to, żeby uczący się mógł dalej samodzielnie je kontynuować²⁵.

Tym, czego w swojej książce F. Niethammer w ogóle nie uwzględnił i co było ową sprawą, o którą przede wszystkim chodziło Herbartowi, było wyjaśnienie interakcji pedagogicznych dokonujących się w trakcie „sztucznej” nauki w szkole. W pedagogice polskiej (i nie tylko) rozpowszechniło się pewne nieporozumienie, które wynika z bezrefleksyjnego stosowania dwóch kluczowych w tej kwestii terminów: „wychowanie” i „kształcenie”. To nieporozumienie powoduje, moim zdaniem, powierzchowne odczytanie zarówno możliwości zjednoczenia w edukacji szkolnej przekazu wiedzy i umiejętności teoretycznych oraz formacji wewnętrznej, jak i konceptu nauczania wychowującego Herbarta.

Na wskazane powyżej nieporozumienie zwrócił w ostatnim czasie uwagę D. Benner. Mimo że tłem do jego rozważań jest myśl pedagogiczna Johna Deweya, a w szczególności odkrycie dwóch sensów, w jakich używał on terminu *education*, to jednak spostrzeżenia te w całej pełni odnoszą się również do rozważanego tutaj zagadnienia nauczania wychowującego.

wychowującego naszych czasów]. Jena 1808, dostępny na: http://www.deutschestextarchiv.de/niethammer_philantropinismus_1808/6 z dn. 17.01.2018.

²⁴ Tamże, s. 5, przypis.

²⁵ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 40–43.

W tekstach Deweya *education* oznacza z jednej strony wychowanie, z drugiej kształcenie. Na potwierdzenie tego D. Benner sięga po główne dzieło autora *Demokracja i wychowanie*, i objaśnia, jak rozumiane są w nim czynności wychowania i kształcenia oraz jak się one ze sobą wiążą. Pisze on m.in.:

„W *Demokracji i wychowaniu* Dewey rozprawia na temat związków zachodzących między interakcją edukacyjną (wychowaniem), formowaniem z pomocą wychowania (kształceniem) oraz demokracją. Tekst ten rzuca światło na kwestię charakteru działania pedagogicznego i jego celów formacyjnych, a także szkoły jako przestrzeni, w której mają miejsce zarówno interakcje edukacyjne, jak i kształtowanie siebie z pomocą wychowania. W związku z tym nie możemy powiedzieć, że *Demokracja i wychowanie* jest **wyłącznie** [podkr. D. B.] badaniem procesów pedagogicznych, w których nauczyciele i inni pedagodzy starają się pozytywnie oddziaływać na uczenie się i kształtowanie młodych ludzi ani twierdzić, że jest to **wyłącznie** [podkr. D. B.] badanie procesu samokształtowania człowieka, który zachodzi niezależnie od nauczycieli i ma miejsce wówczas, gdy dana osoba wchodzi w interakcję z określonymi przedmiotami i treściami kształcenia. Jest to więc raczej tekst obejmujący swoją tematyką zarówno procesy edukacyjne, jak i procesy nieedukacyjne, które dotyczą wychowania, kształcenia i ich wzajemnych powiązań”²⁶.

Żeby wyostrzyć obraz naszkicowany w powyższym fragmencie, skoncentruję się na wskazanych w ostatnim zdaniu dwóch rodzajach procesów – edukacyjnych i nieedukacyjnych, jakie mają miejsce w trakcie nauki szkolnej. Procesy edukacyjne to oddziaływania nauczycieli na uczniów, których celem jest skłonienie tych ostatnich do uczenia się. Nie bacząc na obowiązujący w wielu krajach zwyczaj (w tym również w Polsce), jednak całkowicie zgodnie z nomenklaturą pedagogiki Herbartowskiej, D. Benner opatrzył ten rodzaj czynności terminem „wychowanie”. W wychowaniu chodzi bowiem o pozbawione wzajemności i nieegalitarne interakcje edukacyjne między dorosłymi (nauczycielami) a dorastającymi (uczniami), podczas

²⁶ D. Benner, *John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living)*, w: L. J. Waks, A. R. English (red.), *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017, s. 265.

których ci pierwsi nie tylko ponoszą odpowiedzialność za procesy uczenia się tych drugich, lecz również przez odpowiednie działania wspierające lub hamujące mogą tymi procesami zarządzać. Nie są oni jednak w stanie wymusić na uczących się kształcenia.

W zacytowanym powyżej fragmencie termin „kształcenie” utożsamia się z procesami nieedukacyjnymi i oznacza działania zachodzące „niezależnie od nauczycieli”²⁷. Działania te polegają na samokształtowaniu, to znaczy formowaniu siebie samego przez uczącego się. Proces kształcenia nie dokonuje się jednak w próżni, lecz – jak podkreśla D. Benner – w konfrontacji z „określonymi przedmiotami i treściami kształcenia”²⁸. Patrząc z tego punktu widzenia, kształcenie zasadza się na całkowicie samodzielnej aktywności uczącego się wobec określonej treści kształcenia. Z wychowaniem ma to tyle wspólnego, że może być przez nie wspierane bądź hamowane. To właśnie otwiera przestrzeń dla edukacji szkolnej i stanowi jej prymarny sens. Jeśli nauka szkolna ma prowadzić do pożądanego efektu, tj. uczenia się, to oba rodzaje działania – kształcenie i wychowanie – powinny być ze sobą sprzężone. Jak doprowadzić do owego sprzężenia, to było właśnie ową sprawą, o którą chodziło Herbartowi w nauczaniu wychowującym nade wszystko.

Nie należy się spodziewać, że sprzężenie czynności wychowania i kształcenia dokonuje się w szkole w sposób automatyczny jako jakaś bezwiedna konieczność. Problem, który się z tym wiąże, wyjaśnia przywoływany już kilkakrotnie D. Benner w jednej ze swoich nowszych publikacji. W kontekście zaproponowanej przez siebie modyfikacji trójkąta dydaktycznego wyróżnia on trzy rodzaje przyczynowości pedagogicznej, które determinują procesy edukacyjne (wychowanie) i nieedukacyjne (kształcenie) w trakcie szkolnego nauczania–uczenia się. Są to: (1) „przyczynowość edukacyjna” (*die edukative Kausalität*), (2) „przyczynowość kształcenia” (*die bildende Kausalität*) i wyrażona opisowo (3) „trzecia forma przyczynowości” (*die dritte Form der Kausalität*). Mówiąc skrótowo, pierwszy rodzaj przyczynowości odnosi się do praw rządzących nauczaniem (w zaproponowanej tutaj nomenklaturze: wychowaniem), drugi – uczeniem się (kształceniem), trzeci natomiast współzależności między jednym i drugim. Z tym ostatnim mamy do czynienia przede wszystkim w sytuacjach szkolnego nauczania–uczenia się, gdzie przez metodycznie i treściowo przygotowane i przeprowadzone

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

działania nauczyciel dąży do wywołania w uczących się nieedukacyjnego procesu samokształcenia²⁹.

Trzeciej formy przyczynowości nie da się wydedukować bezpośrednio ani z czynności nauczania (wychowania), ani uczenia się (kształcenia). Jej specyfika polega na łączeniu działań realizowanych przez nauczyciela i adresowanych do uczącego się oraz aktywności własnej tego ostatniego. Żeby interwencje nauczyciela mogły przynieść oczekiwane skutki, nie może on wyręczać ucznia w uczeniu się, lecz jedynie wspierać go przez własne działania. Tak więc powiązanie nauczania rozumianego jako wychowanie (działanie edukacyjne) z uczeniem się jako kształceniem (działaniem nieedukacyjnym) okazuje się otwartą i czekającą na wypełnienie ramą działania pedagogicznego. W następnej części niniejszego artykułu zostanie zaprezentowane, w jaki sposób Herbart wypełnił tę ramę.

Herbartowskie nauczanie wychowujące jako dialog edukacyjny

Pełne wyjaśnienie nowości Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego wymaga uwzględnienia podwójnej rewolucji myślenia pedagogicznego, jaka w nim się werbalizuje³⁰. Zgodnie z zamysłem Herberta nazwa „nauczanie wychowujące” wyraża połączenie dwóch typów ludzkiego poznania – teoretycznego i praktycznego – w taki sposób, że nauce szkolnej przysługuje dwoisty charakter: kształcący i wychowujący. Oznacza to radykalną zmianę w podejściu do nauki i nauczania–uczenia się w szkole. Nauka szkolna nie może być więcej traktowana jako zbiór oderwanych wiadomości (wiedzy), które przekazuje się i przyjmuje w mniej lub bardziej bierny sposób, lecz składają się na nią czynności podejmowane przez nauczającego – wychowanie i uczącego się – kształcenie, które są ze sobą skorelowane.

Dla lepszego zrozumienia powyższego warto odwołać się do interpretacji sensu nauczania wychowującego, które przedstawił Konstanty Lech. W pracy zatytułowanej *Nauczanie wychowujące* gani on traktowanie szkoły wyłącznie jako instytucji nauczającej. W tym kontekście stwierdza:

„A przecież nic innego nie wywiera tak dużego wpływu na całe wychowanie, jak organizacja pracy uczniów w długim okresie życia szkolnego. Jest to okres szczególnie ważny dla wychowania ze względu na wiek dojrzewania i dużą plastyczność młodzieży, na rodzaj

²⁹ D. Benner, *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2018 nr 1, s. 110.

³⁰ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 270–278.

wykonywanej przez uczniów pracy oraz formowania się pierwszych kształtów osobowości. Przy coraz większym dziś wpływie nauki i techniki na życie i pracę każdego człowieka nigdy i nigdzie nie będziemy już mieli okazji, aby w ciągu długich lat – po kilka godzin dziennie – organizować naukowo pracę młodzieży, obserwować jej przebieg i wyniki, dostosowywać ją do społecznych zadań oraz indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, uczyć współżycia i współdziałania w zespołach, a przy tym wytwarzać planowo więzi ze światem przedmiotowym, osobowym i kulturowym”³¹.

Mimo że w powyższym fragmencie nieustannie mówi się o kształceniu i wychowaniu, to jednak tego drugiego K. Lech nie odczytuje jako koniecznej składowej nauczania i uczenia się, bez której proces edukacyjny nie może osiągnąć swojego najważniejszego celu, jakim jest kształtowanie przez ucznia siebie samego. Dominuje natomiast podejście, w którym wychowanie odnosi się do pewnych możliwości danych niejako „przy okazji” nauczania i uczenia się, które należy wykorzystać dla zrealizowania pewnych zadań formacyjnych: „uczyć współżycia i współdziałania w zespołach” i „wytwarzać planowo więzi ze światem przedmiotowym, osobowym i kulturowym”.

Wydaje się, że w opracowaniach polskich autorów na temat nauczania wychowującego przeważa takie właśnie rozumienie związku między nauczaniem i wychowaniem. Z naciskiem należy podkreślić, że nie ma ono nic wspólnego z oryginalnym konceptem Herbartu. Dla niego bowiem nauka szkolna powinna być kształcąca i wychowująca sama w sobie, a nie dopiero przez dodanie wychowania do czynności dydaktycznych nauczania–uczenia się. Spełniając ten postulat, nauczanie wychowujące przyczynia się do kształcenia ogólnego, które oznacza nabycie przez podmiot zdolności do kontynuowania samokształcenia, czyli kształtowania siebie poza „sztucznymi” warunkami edukacji szkolnej, tj. w realnych sytuacjach życiowych.

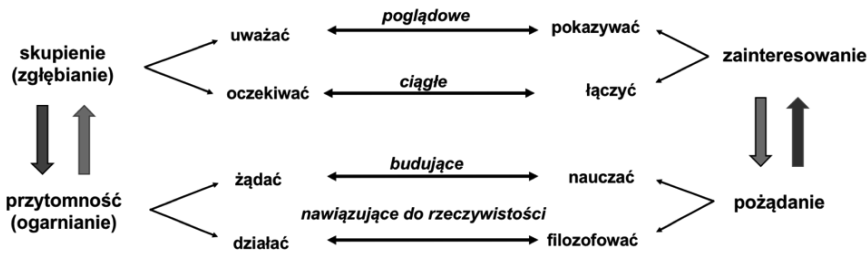
Herbart poświęcił nauczaniu wychowującemu drugą księgę swojej *Pedagogiki ogólnej* z 1806 roku. Księga ta mylnie była traktowana jako zarys dydaktyki ogólnej, którą z kolei odczytywano jako jedną z dwóch składowych – oprócz teorii wychowania – pedagogiki ogólnej. Z pewnością takie rozdzielanie utrudniało właściwe zrozumienie specyfiki nauczania wychowującego. Specyfika ta wynika bowiem zdaniem D. Bennera z układających się w jednolity ciąg sposobów myślenia i działania pedagogicznego, a nie

³¹ K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, dz. cyt., s. 8.

z przyporządkowania do instytucji pedagogicznej, jaką jest szkoła³². Ów ciąg mógł powstać dopiero wówczas, gdy edukacja szkolna przestała być uważana za przywilej nielicznych i zaczęto ją rozpatrywać jako konieczny składnik przygotowania do autonomicznego życia wszystkich przyszłych obywateli demokratycznego państwa. Jednym z pierwszych myślicieli, którzy opracowali całościową koncepcję wychowania powszechnego, był właśnie Herbart. Nauczaniu wychowującemu przypada w tej koncepcji rola fundamentalna, nie tylko z tej racji, że stanowi ona pierwszy z dwóch etapów wychowania właściwego, lecz również dlatego, że kładzie podwaliny pod wspomniane powyżej kształcenie ogólne.

Charakteryzując Herbartowskie nauczanie wychowujące, skoncentruję uwagę na czynnościach nauczyciela, czynnościach ucznia i połączeniu, do jakiego powinno zdaniem omawianego autora dojść między nimi, jeżeli to nauczanie ma przynieść spodziewany efekt. Przypomnę, że tym efektem nie jest bynajmniej przekazanie wiedzy, lecz kształtowanie siebie przez uczącego (samokształcenie).

Herbart nauczanie wychowujące porównuje do duchowego oddychania, na które składają się dwie czynności: zgłębianie i ogarnianie³³. Zgodnie z omówionym powyżej trzecim rodzajem przyczynowości, który specyfikuje nauczanie wychowujące, czyny nauczyciela (nauczanie) winny być ściśle skorelowane z aktywnością ucznia (uczenie się). Graficznie przedstawia to poniższy schemat.



Rycina 1. Czynności nauczyciela i czynności ucznia w korelacji
 Źródło: D Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, dz. cyt., s. 109, 114.

Wyszczególnione po lewej stronie czynności stanowią niejako odpowiedź uczącego się na działania podejmowane przez nauczającego, które

³² D. Benner, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim–München 1993, s. 83–87.

³³ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 59.

przedstawiono na powyższym rysunku z prawej strony. Znajdujące się między nimi strzałki z określeniami: „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości” nie tylko wskazują na umiejscowienie trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej, lecz także oddają jej specyficzny charakter. Czynnościom nauczyciela, polegającym na pokazywaniu np. pewnych cech czy zależności w treści kształcenia, powinno towarzyszyć ze strony uczącego się skupienie uwagi. Warunkiem skorelowania przyczynowości edukacyjnej pokazywania i przyczynowości kształceniowej uważania jest zachowanie poglądowego charakteru trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej.

Wykonywanym przez nauczyciela czynnościom łączenia elementów składowych treści kształcenia powinno odpowiadać po stronie uczącego się „oczekiwanie”. Herbart rozumie przez nie powstrzymanie się ucznia przed podjęciem natychmiastowego działania, gdy zacznie rozumieć zachodzące związki, i cierpliwe wytrwanie do końca prezentacji treści kształcenia. Aby przyczynowość edukacyjna i przyczynowość kształceniowa harmonizowały ze sobą, trzecią formę przyczynowości winna cechować ciągłość, co można zinterpretować jako spójność przedstawiania wspomnianych związków.

Przez nauczanie, zgodnie z powyższym schematem, należy rozumieć czynności dydaktyczne nauczyciela, które spełniają wymogi profesjonalizmu. Z tymi czynnościami po stronie uczącego się jest skorelowane żądanie. Tym mianem Herbart oznacza postulat dotyczący poznawanej treści kształcenia: że będzie ona wzbogacała wiedzę uczącego się i rozszerzała jego horyzonty myślowe, a nie tylko bezowocnie zajmowała jego czas i uwagę. Jeżeli tak się stanie, trzecia forma przyczynowości nabierze charakteru budującego.

Nauczanie wychowujące nie może zasklepić się w środowisku szkolnym, w którym jest realizowane, lecz powinno przygotowywać do działania w realnych okolicznościach życiowych. Temu celowi ma sprostać czwarty rodzaj aktywności ze strony nauczającego – filozofowanie, na które odpowiedzią po stronie uczącego się jest właśnie działanie, a przynajmniej jego projektowanie. Stawia to przed trzecią formą przyczynowości pedagogicznej wymóg nawiązywania do rzeczywistości, czyli podejmowania w nauczaniu wychowujących takich treści, które będą nie tylko aktualne, lecz również ważne z pozaszkolnej perspektywy³⁴.

Zrekonstruowaną powyżej koncepcję etapów nauczania wychowującego Herbart uzupełnia wskazaniem dotyczącym treści interakcji między nauczającym i uczącymi się³⁵. Sprawa ta była już omawiana wielokrotnie

³⁴ Tamże, s. 65–66, 77–82.

³⁵ Tamże, s. 71–77.

i dlatego pozwolę sobie ją pominąć, wskazując zainteresowanemu czytelnikowi opracowania, w których została ona szeroko przeanalizowana³⁶.

Podsumowując tę część rozważań, chciałbym podkreślić dialogiczność interakcji pedagogicznych, jaka przyświecała Herbartowi przy koncyptowaniu nauczania wychowującego. Dialogiczność ta wynika, moim zdaniem z jednej strony ze specyfiki trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej, która zgodnie z zamysłem autora pełni funkcję mediacyjną między czynnościami nauczającego – wychowaniem i czynnościami uczącego się – kształceniem, z drugiej natomiast strony – z oczekiwań stawianych nauczaniu wychowującemu, czyli temu, że będzie ono „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości”. Niestety, w historii recepcji myśli Herberta przekształcono tę dialogiczność w zaprzeczającą jej istotę teorię stopni formalnych nauczania, której upiora współcześnie przypomniał Andrzej Murzyn³⁷.

Podsumowanie

Nauczaniu wychowującemu towarzyszy w naszym kraju szeroko rozpowszechniony stereotyp, że polega ono na kształtowaniu moralności uczniów przez oddziaływanie wychowawcze, którymi należy uzupełnić skoncentrowane na treściach nauczanie szkolne. Przetawione powyżej odczytanie koncepcji Herberta zrywa z tym powierzchownym i trywialnym rozumieniem. Okazuje się bowiem, że według protoplasty pedagogiki ogólnej węzłową kwestią w nauczaniu wychowującym nie jest wcale dodanie do nauki szkolnej elementów wychowania, lecz zharmonizowanie edukacyjnych czynności nauczającego, zwanych wychowaniem, z nieedukacyjnymi czynnościami uczącego się, które wyraża termin „kształcenie”. W tym zharmonizowaniu nie chodzi bynajmniej o podporządkowanie jednego sposobu działania drugiemu, tj. uczenia się nauczaniu lub nauczania uczeniu się, lecz o pokazanie całkowicie nowej przestrzeni dla dialogu edukacyjnego między nauczającym a uczącym się. W przestrzeni tej ma zastosowanie wskazana przez D. Bennera trzecia forma przyczynowości pedagogicznej, której sednem jest dialogiczne uzgodnienie interakcji między nauczającym a uczącym się. Interakcje te winny cechować się następującymi właściwościami: „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości”, jeżeli edukacja szkolna ma naprawdę spełniać postulat nauczania wychowującego.

Wracając do toposu ramy i jej funkcji mediacyjnej, można powiedzieć o koncepcji nauczania wychowującego Herberta, że stanowi ona taką ramę

³⁶ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 279–324.

³⁷ A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego...*, dz. cyt., s. 93–98.

zarówno dla praktyki edukacyjnej, jak i myślenia ogólnopedagogicznego. Z jednej strony bowiem podobnie jak rama w obrazie zakreśla przestrzeń, w której mogą być podejmowane działania o charakterze edukacyjnym i nieedukacyjnym, z drugiej natomiast determinuje granice interwencji pedagogicznej. Pierwsza z wymienionych perspektyw prowadzi „do wnętrza” nauczania wychowującego, druga zaś „na zewnątrz”. Namysł nad nimi należy do zadań pedagogiki ogólnej jako teorii wychowania i kształcenia.

Bibliografia:

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wydawnictwo „Officina”, Łódź 2013.
- Benner D., *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim–München 1993.
- Benner D., *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, „Horyzonty Wychowania” 2008 t. 13, s. 129–144.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Benner D., *John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living)*, w: (red.) L.J. Waks, A.R. English, *John Dewey’s Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017, s. 262–278.
- Benner D., *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2018 nr 1, s. 107–120.
- Berger J., *Sposoby widzenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.
- Demiński M., *Ramy pedagogiki*, Zakład Graficzny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2015.
- Fijałkowski A., *Głos w sprawie nauczania wychowującego*, w: (opr.) D. Stepkowski, *Inspiracje Herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*, w: „Seminare. Poszukiwania Naukowe” t. 25 (2008), s. 395.
- Gajdamowicz H., *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 123–140.

- Gara J., *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 22–32.
- Herbart J. F., *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008 nr 3-4 (201-202), s. 140–147.
- Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Ingarden R., O budowie obrazu, w: tenże, *Studia z estetyki*, t. 2, s. 5-111, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Lech K., *Nauczanie wychowujące*, PZWS, Warszawa 1967.
- Marszałek L., *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej*, w: (red.) J. Piskurewicz, D. Stępkowski, *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 174–187.
- Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Niethammer F. I., *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena 1808, dostępny na: http://www.deutschestextarchiv.de/niethammer_philantropinismus_1808/6 z dn. 17.01.2018.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (red.), *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Posłuszna M., *Nauczanie wychowujące w koncepcji J.F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną*, w: (red.) J. Piskurewicz, D. Stępkowski, *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 201–213.
- Rybák D., *Some Remarks Regarding the Importance of Husserl's Phenomenology Today*, „Forum Pedagogiczne” 2016 nr 2/1, s. 329–335.
- Stępkowski D., *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor” 2007 nr 1, s. 87–111.
- Stępkowski D., *Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głowy uczestników dyskusji panelowej)*, „Seminare. Puszukiwania Naukowe” 2008 t. 25, s. 389–402.
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.

- Stępkowski D., *Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii A. Murzyna „J.F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej”)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008 nr 2, s. 25–38.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995.
- Waks L. J., English A. R. (red.), *John Dewey’s Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017.
- Wyżga O., *Nauczanie wychowujące. Założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Zawisza-Chlebowska T., *Nauczanie wychowujące*, „Polski w Praktyce” 2012 nr 1, s. 8–11.
- Żyła G., *Wychowanie poprzez nauczanie*, „Głos Pedagogiczny” 2014 nr 57, s. 16–18.

Educative learning: dialogical framework for educational practice and thinking

The subject of the author’s deliberations is the concept of educative teaching of Johann F. Herbart as a kind of framework for dialogue, both in educational practice and thinking. The article consists of three parts. In the first one are exposed with the help of the topos the frame two opposing directions of pedagogical reflection – „inside” and „outside”. On this basis, the second part shows the main idea of Herbart’s concept of educative teaching. In the third part, the author analyzes in detail the phases and subject of the educational dialogue taking place within the framework of educative teaching, in accordance with Herbart’s concept.

Keywords: philosophy of education, educative teaching, framework, dialogue, Herbart.

Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego

Przedmiotem rozważań autora jest koncepcja nauczania wychowującego Johanna F. Herbart jako swoista rama dla dialogu, tak w praktyce edukacyjnej, jak i w myśleniu ogólnopedagogicznym. Artykuł składa się z trzech

części. W pierwszej przy pomocy toposu ramy zostaną wyeksponowane dwa opozycyjne kierunki refleksji pedagogicznej – „do wnętrza” i „na zewnątrz”. Na tej podstawie w drugiej części zostanie ukazana przewodnia myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego. W trzeciej części autor szczegółowo przeanalizuje etapy i przedmiot dialogu edukacyjnego toczącego się w ramach nauczania i uczenia się szkolnego, zgodnie z koncepcją Herbart.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, nauczanie wychowujące, rama, dialog, Herbart.