

---

ANNA BREŚ<sup>1</sup>

## CZŁOWIEK JAKO „BYT NIEDOKOŃCZONY” W PRAKSEOLOGICZNEJ TEORII WYCHOWANIA DIETRICHA BENNERA

1. Wstęp. 2. Ludzka Praxis. 3. Ukształcalność i aktywność własna wychowanka.  
4. Przymus, wolność i dyscyplina. 5. Zakończenie

### Abstrakt

Przedmiotem analizy w artykule jest Dietricha Bennera zagadnienie ludzkiej *praxis* w kontekście wychowania i doskonalenia człowieka. *Praxis* to działanie dokonujące się przy zaangażowaniu wolnej woli człowieka, jak również jego wewnętrznego imperatywu moralnego. Na szczególną uwagę zasługuje pogląd autora dotyczący człowieka, który istnieje jako „byt niedokończony”, „niedoskonały” i który potrzebuje wychowania, by się zmieniać, przekształcać, ubogacać. Benner jest zdania, że człowiek wykazuje w tym względzie aktywność własną, która sytuuje go jako „osobę ukształcalną”, zdolną zmieniać zarówno środowisko naturalne, jak i relacje społeczne. Będąc podmiotem tych działań człowiek określa w ten sposób swoje powołanie. Pomagają mu w tym jego cielesność, wolność, historyczność, werbalność. Twierdzenie o ludzkiej *praxis* w zakresie wychowania i doskonalenia się, według D. Bennera, nawiązuje do filozoficznych przesłanek pism Arystotelesa, I. Kanta, J. F. Herbarta i wchodzi w obszar poglądów pedagogicznych niemieckiego pedagoga.

**Słowa kluczowe:** *praxis*, ukształcalność, wolność, doskonalenie się, imperatyw.

---

<sup>1</sup> Dr pedagogiki, Katedra Pedagogiki i Psychologii Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi; email: annabres@op.pl, ORCID 0000-0002-1551-7382.

## 1. Wstęp

Jednym z ciekawych zagadnień podjętych przez Dietricha Bennera<sup>2</sup> w książce *Pedagogika Ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* jest istota i obecność pedagogicznej *praxis* w całości kształcie ludzkiego życia. Ten obszerny temat mieści w sobie aspekt historyczno-społeczny myślenia i działania człowieka, zasadę ukształcalności, dostrzega przejawy niedoskonałości, jak również aktywności własnej jednostki, a wszystko to ujęte w paradygmacie prakseologicznej pedagogiki jako nauki wywiedzonej z doświadczenia i zorientowanej na *praxis*. Wychowanie jest potrzebne człowiekowi ze względu na jego niedostatki, nieuformowanie, niedokończenie, zawieszenie „-między-”<sup>3</sup> w relacji do Boga, do drugiego człowieka, do bytów nieosobowych. Te ludzkie „braki” przynależą sferze osobowościowej i społecznej rozwoju jednostki. Człowiek sam z siebie nie jest doskonały i elementem ludzkiej *praxis* jest zaspokojenie własnych potrzeb, wynikających z różnych braków czy niedoskonałości. Właśnie ze względu na ten „stan”, człowiek jest postawiony w sytuacji (konieczności?) podjęcia działania w celu dookreślenia siebie. Poprzez pracę, sztukę, działanie moralne, podejmowanie decyzji i jeszcze szereg innych działań, w tym pedagogicznych, człowiek się zmienia, modyfikuje i poprawia siebie, wspierając się na wzajemnej zależności od ludzi staje się osobą wychowaną. Wychowanie wskazuje szansę, by dążyć do doskonałości, do czego niezbędna jest aktywność własna osoby.

Poglądy D. Bennera w zakresie pedagogiki ogólnej i wychowania ukształtowała w szczególności niemiecka myśl filozoficzna i pedagogiczna, z panoramą stanowisk takich autorów jak: I. Kanta, J. G. Fichtego, J. F. Herbarta, W. F. Flitnera, G. Kerschensteinera, W. von Humboldta, J. Habermasa, F. E. D. Schleiermachera.

---

<sup>2</sup> Dietrich Benner urodził się w 1941 r.; to niemiecki filozof i pedagog, doktor habilitowany, doktor honoris causa Aarhus Universitet w Kopenhadze i Åbo Akademii w Turku (Finlandia), emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie, profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju. W latach 2008–2013 profesor nadzwyczajny Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jest autorem 29 monografii z zakresu pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania i teorii kształcenia.

<sup>3</sup> Mam tu na myśli M. Bubera kategorię doświadczenia mistycznego w relacji Ja i Ty. Zob. M. Buber, *O Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, (tytuł oryginału: *Ich Und Du*, 1923), [w:] B. Baran, *Filozofia dialogu*, Kraków 1991, s. 37–56. Również zob. M. A. Krąpiec, *Ja — człowiek*, Lublin 2005.

W dużej mierze autor odwołuje się też do poglądów Jeana Jacques’a Rousseau oraz starożytnej myśli Platona i Arystotelesa.

## 2. Ludzka *Praxis*

Zanim przejdziemy do omówienia zagadnienia człowieka jako „bytu niedoskonałego”, postaramy się wniknąć w głębszą warstwę rozumienia *praxis* D. Bennera. Punktem wyjścia będzie wyjaśnienie terminu *praxis*, który pochodzi z języka greckiego i tłumaczony jest jako „działanie” lub „praktyka”, „czynność”, lub jako działalność praktyczna człowieka<sup>4</sup>. Mówiąc o praktycznej działalności ludzkiej, można się odwołać do arystotelesowskiej koncepcji opartej na rozumności działania człowieka, który zgodnie z naturą bytową realizuje swoje istotne dobro. Arystoteles wyróżnia trzy dziedziny racjonalnej aktywności ludzkiej, opartej na poznaniu teoretycznym (*theoria*), praktycznym (*praxis*) i wytwórczym (*poiesis*).

Pierwszy typ racjonalnej działalności ludzkiej — *theoria* niesie ze sobą informację o rzeczywistości, którą człowiek otrzymuje w wyniku różnorodnych aktów poznawczych. Jako istota rozumna dąży do poznania faktycznego stanu rzeczy, w celu ustalenia realnej rzeczywistości, jej struktury i w tym działaniu kieruje się dążeniem do PRAWDY. Jest to wartość podstawowa, kryterium zasadnicze i na niej powinny opierać się wszelkie inne ludzkie działania osobowe.

Drugą dziedziną ludzkiej aktywności jest *praxis* jako poznanie praktyczne, gdzie działanie ludzkie jest zdeterminowane dobrowolnym wyborem samego człowieka w stosunku do jednostkowego bytu będącego realnym DOBREM. Jako konkretny przedmiot działania człowieka, dobro wyzwała w nim motywację do aktywności. Zachodzi więc tu relacja woli człowieka wobec dobra, gdzie odczytanie, zrozumienie i uznanie jego istoty skłania do wysiłku osobistego każdą osobę, a w następstwie, jako kryterium celowościowe, angażuje w czynienie dobra w życiu. Dobro „pociąga” człowieka i staje się dla niego racją moralną do prawego działania.

Trzecim typem działalności ludzkiej jest wytwarzanie, *poiesis*, którego celem jest piękno w najszerszym rozumieniu. Umysł człowieka ma tu charakter czynny i konstruuje nowe, realne przedmioty intencjonalne na podstawie poznania teore-

<sup>4</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1991, s. 408.

tycznego. Myśl, idea, pochodząca z umysłu człowieka, otrzymuje tu odpowiednią materię<sup>5</sup>. Tak przedstawione rozumienie człowieka ukazuje go jako osobę działającą w pewnym zakresie autonomicznie, podmiotowo, przy użyciu rozumu<sup>6</sup>.

Zagadnienie *praxis* postrzegane jest przez D. Bennera jako działanie człowieka sytuujące go w życiu pomiędzy światem roślinno-zwierzęcym, niezdolnym do wytwarzania czegokolwiek wolicjonalnie, a światem nadprzyrodzonym Boga-Stworzyciela, który nie potrzebuje *praxis*. D. Benner twierdzi bowiem, że przyroda „nie jest w ogóle zdolna do *praxis*, gdyż nie wytwarza niczego wolicjonalnie [...] Bóg natomiast jej nie potrzebuje, gdyż nie ma w Nim braku, któremu musiałby zaradzić”<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Szeroko i pięknie opisuje racjonalne dziedziny ludzkiej aktywności M. A. Krąpiec. Zob. M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. XIX, Lublin 1999.

<sup>6</sup> W starożytnym świecie Arystoteles zwrócił uwagę w kwestii praktyki na potrzebne oddzielenie działania od robienia czegoś. Odróżniając *praxis* od *poiesis*. Filozof tłumaczy, że *praxis* ma wewnętrzną ostateczność i nieodłączność działania „Dobre działanie jest samym celem działania” (*Etyka nikomachejska*, 1140 b 5). Przejawem takiego działania jest etyka, polityka, ekonomia, czyli wszelkie dziedziny ludzkiej działalności oparte na wolnym wyborze i zmierzające do pożytecznych lub moralnych celów. Ze względu na moralny i etyczny wymiar *praxis*, mówimy o zdolności jednostki do rozróżnienia pomiędzy tym, co można zrobić, ponieważ jest to akceptowane przez społeczeństwo, a tym, czego nie można zrobić, ponieważ powoduje to uboczne szkody dla jednostek lub grupy społecznej. Zdaniem Arystotelesa, „skoro tedy niezależne od woli jest to, co się dzieje pod przymusem i skutkiem nieświadomości, to zależne od woli zdaje się być to, czego przyczyna tkwi w samym działającym podmiocie, zdającym sobie sprawę z jednostkowych okoliczności, wśród których czynu dokonuje” (tamże, 1111 a 22–24). *Poiesis* zaś oznacza według Arystotelesa tworzenie lub jakąś produkcję, czyli ma na celu wytworzenia towaru lub usługi, jest zewnętrznym działaniem. Zgodnie z tym, jak podaje G. Reale o naukach wytwórczych, technikach w rozumieniu arystotelesowym „są poznaniem, ale takim, które ani nie jest celem dla siebie samego, ani nawet nie ma na oku dobra tego, kto działa (jak w przypadku poznania praktycznego), ale zwraca się ku dobru wytwarzanego przedmiotu” (zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. II, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1997, s. 568). Zatem praca i sztuka nie należą do *praxis* ze względu na czynność i wykonywane bez udziału woli.

Przedstawiony podział jest istotny dla prakseologicznej koncepcji wychowania D. Bennera, ponieważ obecnie trudno nam zaakceptować myśl, że pracę czy działania wychowawcze zaliczyć należy do *poiesis*, czyli, że mają tylko charakter techniczny. Tego tematu krytycznie podjęli się dowieźć H. Arendt (*Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa 2010), jak również inni niemieccy autorzy, np. A. von Prondczynsky, W. Schmied-Kowarzik.

<sup>7</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Warszawa 2015, s. 35–36.

Pozostając pod wrażeniem tej myśli możemy powiedzieć, że opisane w ten sposób zachowanie roślin i zwierząt oraz wyobrażone, możliwe postępowanie Istoty Boskiej ukazuje człowieka, dla którego podstawą spełniania czynów jest jego rozum i wolna wola.

W ujęciu D. Bennera „*praxis* oznacza zawsze dwie sprawy: po pierwsze, możliwość aktywnego i twórczego — a więc dokonującego się przy świadomym zaangażowaniu woli — wytwarzania czegoś, po drugie zaś, pewną konieczność, na którą odpowiedzią jest działanie rozumiane w taki sposób, że człowiek stara się za jego pomocą zniwelować doświadczany niedobór”<sup>8</sup>.

Zatem o ludzkiej *praxis* mówimy w kontekście działania człowieka jako wyrazu świadomej aktywności twórczej w połączeniu z koniecznością jej wykonania.

Zdaniem D. Bennera, o *praxis* można mówić wyłącznie w kontekście działalności człowieka, bo jest on zdolny do pokonywania trudności i zaradzenia brakom wynikającym z jego niedoskonałości. Człowiek potrzebuje *praxis*, chce działać, odczuwa konieczność czynnego zaangażowania w określenie sensu swojego życia, istnienia, powołania.

Przez rozbudowę tego opisu zyskało na głębi całe zagadnienie ludzkiej *praxis* zawierające wniosek, że człowiek jest jedynym stworzeniem, które nie jest ukończone ani doskonałe<sup>9</sup>.

Termin „niedoskonałość” D. Benner tłumaczy jako „wyraz właściwej człowiekowi konieczności poszukiwania własnego dookreślenia przez działanie”. Natura ludzka jest nieokreślona i niedoskonała, co nadaje pewien impuls człowiekowi, który dostrzega zadanie konieczne do zrealizowania. Autor jest przekonany, że człowiek „w oparciu o bycie niedokończonym może i powinien wytwarzać przez działanie i odnajdywać swe powołanie”<sup>10</sup>. Nieuformowanie osoby staje się dla niej motorem do otworzenia się na ludzi i otoczenie, na zmiany. W konsekwencji „niedokończoność” osoby może prowadzić do jej moralnego udoskonalenia.

D. Benner zwraca naszą uwagę na trzy sposoby ujmowania pojęcia *praxis*. Ustanawiając na przeciwległych biegunach ludzkie braki oraz doskonałość, w środek tego zestawienia wkłada zdolność do doskonalenia się jako właściwy sposób ujmowania ludzkiej *praxis*. Jest to ujęcie intuicyjne, wskazujące, że „czyn-

<sup>8</sup> Tamże, s. 35.

<sup>9</sup> Tamże, s. 37.

<sup>10</sup> Tamże, s. 37.

ność nadaje działającemu powołanie, które nie bierze się w prostej linii z jego niedoskonałości, lecz powstaje przede wszystkim dzięki własnemu działaniu”<sup>11</sup>.

I tak dokonuje się koegzystencja człowieka z zastaną rzeczywistością poprzez pracę, gdzie stara się zabezpieczyć podstawy własnego istnienia, ujarzmiając przyrodę; poprzez działanie moralno-etyczne w relacjach z ludźmi, wytwarzając reguły i normy postępowania; poprzez działanie polityczne, planując przyszłość dla potomnych i poszukując dróg kompromisu; poprzez działanie religijne skierowane na sens ludzkiego życia i w sztuce, używając narzędzi artystycznych oraz doświadczając przeżyć estetycznych.

W tych zakresach człowiek funkcjonuje, przekształca je, wciąż od nowa interpretuje i jest otwarty na nowe konteksty i fenomeny z nich wynikające. Ta działalność nie zmienia go w doskonałego, ale kształtuje w nim jego powołanie<sup>12</sup>.

Człowiek jest istotą poszukującą, ciekawą swojej egzystencji, skupiającą się na różnych aspektach życia, poczynając od cielesnej struktury funkcjonowania, posiadania wolnej woli i dowolności działania, poprzez refleksję nad terażniejszością i historycznością egzystencji, chęć wyrażania siebie poprzez mowę. Zatem punktem wyjścia będzie dla nas stwierdzenie D. Bennera, że na całokształt ludzkiej *praxis* składają się cztery cechy: cielesność, wolność, historyczność i werbalność.

Niedoskonałość, niekompletność napędza człowieka do działania, ponieważ chce się doskonalić i posiada w sobie możliwość kształtowania siebie. Określenie człowieka poprzez cielesność oznacza różnorodne doświadczanie świata, człowiek postrzega zmysłowo i poprzez ciało wyraża siebie, jak również ciało jest organem wykonywania *praxis*.

Wolność daje człowiekowi możliwość odnalezienia swojego powołania poprzez wybór i dowolność. Ale gdy weźmiemy pod uwagę *praxis*, okazuje się, że nie może być ona już tak dowolna, a co więcej, potrzebna jest konieczność działania, nie samowola. Dlatego pojęcia wolności wyboru i dowolności nie są do końca adekwatne, gdy mówimy o ludzkiej *praxis* ze względu na normatywny zakres decydowania człowieka w obszarze egzystencji.

Odnalezienie się człowieka w terażniejszości to działanie potrzebne do zrozumienia przeszłości oraz odniesienia się do przyszłości, co stanowi całokształt jego historycznej egzystencji. Wolność umożliwia człowiekowi ustosunkowanie

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 39.

<sup>12</sup> Tamże, s. 40

do terażniejszości, niedoskonałość zmusza go do poszukiwania powołania przy zachowaniu historycznego *fatum*. Człowiek zanurzony jest w historycznym ciągu tradycji i wydarzeń, uczestniczy w tym dziele, jest nierzadko panem historii zmieniającym jej bieg, reformatorem przyszłości za pomocą *praxis*.

Człowiek przekazuje historię werbalnie, powraca do niej poprzez różne formy artykulacji, przypomina ją, wytwarza projekty dla przyszłych działań, poprzez język dokonuje mediacji międzyludzkich. Dlatego język jest nie tylko narzędziem artykulacji, ale również występuje w formie dialogicznej z drugim człowiekiem i ze światem. Tym sposobem język, mowa ludzka, służy do projektowania swojego powołania<sup>13</sup>.

Opisane powyżej cztery cechy *praxis* ukazują człowieka otwartego na eksperymentalny charakter życia przy jednoczesnym zdeterminowaniu przez własną cielesność, produktywną wolność, otwartą historyczność oraz werbalność, które jednakowoż pomagają w przewyciężeniu braków i niedoskonałości w dziedzinach takich, jak etyka, pedagogika, praca, polityka, czy sztuka<sup>14</sup>.

Nasuwa się pytanie, jak należy rozumieć koncepcję D. Bennera: czy jest to koncepcja rozwiązująca problemy natury wychowawczej człowieka w sensie pesymistycznym czy optymistycznym?

Wydawać by się mogło, że opis bytu człowieka nacechowanego swoistymi „brakami”, jest dość pesymistyczny, jednakże myśl D. Bennera można zakończyć wnioskiem, że człowiek, by móc funkcjonować w świecie, asymiluje się do zmiennych warunków społeczno-kulturowych, formuje się i zmienia, zaś pewne „braki” nadrabia przez całe swoje życie. Zatem uwydatnia się fakt, że cała potencjalność w człowieku może być doskonała.

W szczególności o uczniu można powiedzieć, że posiada swój potencjał, który odkrywa i który stanowi dla niego wyzwanie w sensie dążenia do doskonałości osobowej. To jest jego praca nad sobą. Z aktywnością osoby łączy się odkrywanie całego bogactwa wartości w życiu, możliwości i decyzji z nimi związanych, wolności wyborów, zrozumienie ich znaczeń i sensu oraz celowego działania preferencyjnego. To także budowanie samooceny i samookreślenie własnych wyborów w kontekście dylematów egzystencjalnych i poczucia sensu życia, samoakceptacji, intuicyjnie silnego zaufania do siebie.

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 40-51.

<sup>14</sup> Tamże, s. 50-51.

### 3. Ukształcalność i aktywność własna wychowanka

Napotykaemy jednakże na drugą trudność, gdy przyjmiemy stwierdzenie, że w pedagogice dąży się do ukazania człowieka w aspekcie całościowym, zintegrowanym, podczas gdy w koncepcji D. Bennera mamy do czynienia z koncepcją człowieka „niepełnego”. W odniesieniu do dotychczasowych ustaleń znaczenia nabiera pytanie o to, jak te „braki” człowiek ma w sobie wypełnić?

Autor daje nam szeroką odpowiedź, tłumacząc, że człowiek rodzi się jako istota niepełna, niedoskonała, nieuformowana, niedokonana i dopiero dzięki wychowaniu jest humanizowana. Potrzebuje zatem ludzkiej *praxis*, podlega jej, ponieważ jest otwarty i zdolny do wychowania, jak również z czasem może wychowywać innych. D. Benner mówiąc o tej jakże istotnej działalności ludzkiej, jaką jest wychowanie, zwraca uwagę na cztery zasady myślenia i działania pedagogicznego, do których zalicza zasadę ukształcalności, wezwania do własnej aktywności, transformacji społecznych determinacji w pedagogiczne oraz zasadę niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych rodzajów *praxis* w ramach zindywidualizowanej *humanitas*<sup>15</sup>.

W szczególności zainteresowały mnie dwie pierwsze wymienione zasady i ich omówieniu poświęcę część artykułu, a mianowicie: ukształcalności i wezwania do własnej aktywności.

Zacznijmy od tego, jak się przedstawia ukształcalność w ujęciu Johana Friedricha Herbarta. Niemiecki filozof i pedagog J. F. Herbart w *Zarysie wykładów pedagogicznych* (1835) wypowiada się na temat ukształcalności twierdząc, że dotyczy ona woli do życia moralnego człowieka, przy czym nie jest zdeterminowana poprzez czynniki genetyczne i środowiskowe, jak również ma swoje granice oddziaływania. Autor mówi o ukształcalności jako „przechodzeniu od nieokreśloności do stałości”<sup>16</sup>. Wywodząc swoje twierdzenia z filozofii prak-

<sup>15</sup> Autor sytuuje zasady myślenia i działania pedagogicznego w niemieckiej filozofii wychowania wśród zwolenników G. Fichtego (neofichteañczyków) i pedagogiki neokantyzmu R. Höningwalda, A. Petzelta, przy czym zagadnienie ukształcalności i wezwania do własnej aktywności funkcjonują już w niemieckiej filozofii i pedagogice od końca XVIII i na początku XIX wieku, zaś analiza historyczna problemu ukształcalności sięga starożytnej filozofii greckiej.

<sup>16</sup> J. F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, przedruk według: *Pisma pedagogiczne*. Wybór, wstęp i opracowanie B. Nawroczyński i T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967 na podstawie J. F. Herbarta, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, wyd. 1, 1835, [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Kielce 1997, s. 113.

tycznej, mówi, że człowiek posiada w sobie cnotę — ideę wewnętrznej wolności, która dojrzewa w nim do trwałej rzeczywistości. W wyniku tego, dla celu wychowania „[...] wyrasta podwójne zadanie, gdyż na wewnętrzną wolność składają się dwa człony: osąd i wola. Otóż zadaniem wychowawcy jest naprzód doprowadzić do urzeczywistnienia każdego z tych członów oddzielnie, aby się one następnie mogły złączyć w jeden, trwały związek. Przez wyraz: osąd rozumiem przede wszystkim estetyczne (jeszcze nie moralne) wartościowanie woli”<sup>17</sup>. Sądy estetyczne najlepiej wykształcić w młodej osobie na podstawie przykładów postaw innych ludzi i należy ten proces długo wyrabiać i utrwalać, bo na ich podbudowie opiera się kształcenie moralne. Wspomnianą przez J. F. Herbarta „trwałą rzeczywistością” w tym procesie jest moralność podmiotu. W swoich analizach ten wybitny pedagog twierdzi, że wywołanie tego dążenia w wychowanku jest trudne, ze względu na możliwość przerodzenia się go w pospolity spryt życiowy. J. F. Herbart ostrzega przed kiepskim wychowaniem, wskazując cztery idee pomocne w formowaniu ukształcalności w praktycznym wychowaniu: życzliwość, która płynie od zaangażowanego nauczyciela, idea prawa, skierowana do wychowanka, by miał szacunek do prawa, a nie do sporów i idea słuszności, wskazująca na trafne wymierzenie kary wychowankowi za umyślne wyrządzenie przykrości. Nad wymienionymi ideami dominuje swym znaczeniem idea doskonałości, która ma na względzie zdrowe ciało i ducha wychowanka. Odpowiednio wzmacniana przez nauczyciela, staje się z czasem siłą ucznia do realizacji moralności<sup>18</sup>. Jak twierdzi J. F. Herbart, w przebiegu formowania ukształcalności niedojrzałego jeszcze człowieka bardzo ważne są jego nabyte i utrwalone „masy wyobrażeniowe” wraz z „dyspozycją cielesną”, w szczególności „pobudliwość wzruszeniowa”, która jest indywidualna dla każdej osoby<sup>19</sup>.

Oprócz pojęcia uształcalności, J. F. Herbart wnosi do swojego systemu pedagogicznego pojęcie dyscypliny, której celem jest prawidłowo uformowana moralność ucznia. Autor mówi o doskonaleniu siebie i dążeniu do cnoty w procesie nauczania i tłumaczy to tak: „[...] a ponieważ młodzież przechodzi, w ogólnym ujęciu, od ukształcalności do wykształcenia, od nieokreśloności do ustalenia, przeto również owo przybliżenie do cnoty musi polegać na ustaleniu”<sup>20</sup>. Po wyeliminowa-

<sup>17</sup> Tamże, s. 114.

<sup>18</sup> Tamże, s. 114–115.

<sup>19</sup> Tamże, s. 118.

<sup>20</sup> Tamże, s. 137–138.

waniu słabości charakteru, jego chwiejności i nagannych zachowań można mówić o oddziaływaniu dyscypliny poprzez siłę charakteru moralnego wychowanka.

Zasięg oddziaływania teorii J. F. Herbarta, szczególnie w zakresie tezy, że silny charakter można zdobyć na drodze wysiłku, był zasadniczy w niemieckiej myśli naukowej. Na początku XX w. pedagog G. Kerschensteiner ustanowił tzw. aksjomat kształcenia ogólnego, które rozpatruje w trzech ujęciach: aksjologicznym, psychologicznym i teleologicznym.

W pierwszym z nich, aksjologicznym, chodzi o ukształtowanie w człowieku bezwarunkowo obowiązujących wartości. W ujęciu psychologicznym, cel działań stanowi ugruntowanie i uporządkowanie systemu cielesnych i psychicznych funkcji. Trzeci aspekt, teleologiczny, wynika z faktu, że każdy człowiek powinien umieć zapewnić sobie byt poprzez pracę w zawodzie.

Trzy wymienione powyżej stanowiska kształcenia ogólnego, zdaniem G. Kerschensteinerera, muszą być ze sobą w ścisłym związku i uzupełniać się wzajemnie, choć na pierwszy plan wysuwa się aspekt aksjologiczny z moralnym celem wychowania<sup>21</sup>. Efektem w tym procesie ma być w pełni zintegrowana jednostka, o cechach moralno-samorządnej osobowości<sup>22</sup>.

W ujęciu D. Bennera „respektować ukształcalność własną i każdego innego człowieka znaczy, mówiąc pozytywnie, reagować w taki sposób na potrzebę wychowania, żeby wychowankowie mogli aktywnie współdziałać w kształtowaniu siebie samych”<sup>23</sup>. Jest to, jak twierdzi autor, „złoty środek”, wytykając dla lepszego uwypuklenia problemu częste działania pedagogiczne polegające na kształtowaniu w wychowanku postawy pokory wobec wychowującego lub też postawy rządzenia i dominacji dorosłego. To są wadliwe, upośledzone interakcje, sytuacje patologiczne, które wykoślawiają zasadę ukształcalności. Nie chodzi bowiem o to, by być całkowicie posłusznym cudzej woli lub też rozwijać dążność do narzucania swojej woli wszystkim dookoła. Są to działania pedagogiczne, które w efekcie prowadzą do wyuczonyj bezradności i zanegowania wolności myślenia młodej osoby. Ukształcalność bowiem zawiera w sobie coś z eksperymentowania w sferze własnych wyborów, przy dopuszczeniu do głosu spontaniczności

<sup>21</sup> Zob. G. Kerschensteiner, *Autobiografia*, tłum. T. Radoński (tytuł oryginału: *Die Seele des Erziehers Und das Problem der Lehrerbildung*, Leipzig 1926), [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów*, dz. cyt., s. 149–150.

<sup>22</sup> Tamże, s. 151.

<sup>23</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 84.

oraz poczucia, że oto Ja jestem podmiotem podejmującym decyzje. W wyniku tego pedagogiczna *praxis* ma zmierzać do nauki artykułowania swoich wyobrażeń, samodzielnego myślenia, projektowania i doświadczania własnego działania. Realizacja tego dokonuje się przy zachowaniu własnej wolności<sup>24</sup>.

Zatem ukształcalność będzie uruchomiona wtedy, gdy zajdzie druga zasada, odnosząca się do własnej aktywności wychowanka. Można tu zapytać, czy każdy podmiot jest aktywny? Co, jeżeli wykazuje słabe chęci? Jak uaktywnić wychowanka do współdziałania we własnym procesie rozwoju?

Zasada wezwania do aktywności własnej wychowanka mówi o tym, by młoda osoba była zdolna do odczytania swojego powołania poprzez współdziałanie w różnych interakcjach pedagogicznych. Znane są różne tradycyjne strategie wychowania, oparte na ciągłym upominaniu. D. Benner zwraca naszą uwagę na to, by wychowawcy zależało na tym, jak wychowanek poznaje siebie i otaczający świat, czy spontanicznie reaguje i doświadcza tego, co jest jego udziałem i czy potrafi dostrzec skutek podejmowanych przez siebie, autonomicznych działań. Jak podaje autor, „sedno polega raczej na tym, żeby ustalić, jak sam uczący się odczytuje doświadczenia, które są jego udziałem, i w razie potrzeby podjąć odpowiednie kroki, które pomogą mu spojrzeć na swoje własne doświadczenia jak na coś pochodzącego z zewnątrz i jednocześnie skutek działań podejmowanych przez niego samego”<sup>25</sup>. Zatem ważne jest, by to wezwanie do własnej aktywności młodej osoby uległo transformacji na samoaktywność podmiotu. Jeżeli wychowanek potrzebuje wezwania do aktywności z zewnątrz, to z czasem ten apel czy też zachęta ze strony wychowawcy zmienia się w jego wewnętrzną motywację. Jest to kluczowy moment dla pedagogicznej *praxis*, ponieważ rzeczywistość jest zmienna, a człowiek zarówno jej podlega, jak i ją przekształca. Rodzi się mnóstwo okazji do zainicjowania *praxis*, przy czym trzeba umieć rozróżnić, czy wychowanek potrzebuje zewnętrznej zachęty, czy też jest aktywny sam z siebie i nie potrzebuje wsparcia pedagogicznego<sup>26</sup>.

O aktywności wychowanka i wychowawcy na rzecz wyzwania, nabywania autonomii i tożsamości wypowiada się M. Nowak, mówiąc o wewnętrznym (duchowym) doskonaleniu się wychowanka. Młoda osoba odczuwa potrzebę wolności, reaguje aktywnie wszędzie tam, gdzie tą wolność się ogranicza, stara

<sup>24</sup> Tamże, s. 83–90.

<sup>25</sup> Tamże, s. 95.

<sup>26</sup> Tamże, s. 91–106.

się swoimi działaniami ją poszerzać, natomiast nauczyciel nie powinien stać na drodze tych starań, tylko kreatywnie go wspierać. Ma to walor interakcji dwóch osób, które próbują zrozumieć swoją społeczną tożsamość. Przebiega to w ten sposób, że wychowanek zdobywa wiedzę o sobie w kontakcie z dorosłym, który już ma uformowane własne Ja. Na takim obrazie buduje swoją tożsamość. Uczy się także bycia świadomym siebie, swojej niepowtarzalności, co stanowi krok do samourzeczywistnienia. Efektem tego jest pojawienie się refleksji ucznia, dotyczącej, z jednej strony, poczucia tożsamości społecznej, a z drugiej — obrony własnej tożsamości. Uczeń zaczyna kształtować myślenie i działanie o charakterze autonomicznym, które wyłącza wszystko to, co podmiotowe, spontaniczne, jednostkowe, jak również to, co społeczne, obiektywne, racjonalne. Wymiar tego momentu, tej sytuacji wychowawczej, jest nie do przecenienia, ponieważ jest ważne, aby młodego człowieka nie pozostawić samemu sobie, by nie spoczął w jakiejś bierności czy też dowolności. Wychowawca ma dostrzegać kolejne fazy doskonalenia się wychowanka, jego przemiany i dążenia, by uaktywniać go do podjęcia wysiłku nad sobą<sup>27</sup>.

W podobnym tonie wypowiada się D. Benner, mówiąc, że trzeba „znaleźć właściwy moment na przejście od autorytetu pedagogicznego do własnego autorytetu wychowanka i pod wpływem nastawienia antypedagogicznego nie wymagać od niego zbyt wiele ani zbyt mało”<sup>28</sup>.

#### 4. Przymus, wolność i dyscyplina

Zagadnienie przymusu i wolności w wychowaniu odnajdujemy u wybitnego niemieckiego filozofa Immanuela Kanta, który opisuje zasadność prawa etycznego, nakazującego działać człowiekowi wbrew jego popędowi naturalnym, a zgodnie z głosem obowiązku. Każdy człowiek posiada wolę, która jest praktycznym rozumem, co królewiecki filozof rozwija twierdząc, że „jeżeli rozum skłania wolę nieodparcie, to czyny takiej istoty, poznane jako obiektywnie konieczne, są także konieczne subiektywnie, tzn. wola jest władzą wybierania tego tylko, co rozum poznaje niezależnie od skłonności jako praktycznie konieczne, tj. jako dobre

<sup>27</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 319–323.

<sup>28</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 106.

[...] jeżeli zaś rozum sam przez się skłania wolę w niedostatecznej mierze, jeżeli podlega ona jeszcze subiektywnym warunkom (pewnym pobudkom), które nie zawsze zgadzają się z obiektywnymi; jednym słowem, jeżeli wola sama w sobie nie zgadza się w pełni z rozumem (co u człowieka rzeczywiście zachodzi), to czyny, poznane obiektywnie jako konieczne, są subiektywnie przypadkowe, a skłanianie takiej woli według praw obiektywnych jest przymusem”<sup>29</sup>. Człowiek odkrywa dobro w kontakcie ze swoją wolną wolą lub poprzez racjonalne myślenie, przy czym dobre jest to, co zostanie wywiedzione z prawa moralnego. „Przedstawienie obiektywnej zasady, o ile ona zmusza, nazywa się nakazem (rozumu), a formuła nakazu zwie się imperatywem”<sup>30</sup>. Jest to inaczej nakaz postępowania w obrębie życia moralnego człowieka, przyjęty *á priori*, autonomicznie, nazwany przez autora imperatywem hipotetycznym lub kategorycznym. Jak wyjaśnia filozof, „gdyby czyn był dobry tylko jako środek do czegoś innego, w takim razie imperatyw jest hipotetyczny; jeżeli przedstawiamy sobie czyn jako dobry sam w sobie, a więc jako koniecznie [występujący] w woli zgodnej samej przez się z rozumem jako jej zasadą, to imperatyw jest kategoryczny”<sup>31</sup>. Imperatyw nie mówi, co nastąpi, gdy to czy owo uczynimy, ale w swym kategorycznym nakazie, jako powszechna zasada pierwsza, stanowić ma powinność moralną człowieka. Zasada ta brzmi: „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”<sup>32</sup>. Kant podał także inne określenia imperatywu, np.: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>33</sup>. Pierwsza zasada postępowania mówi nam o tym, by chcieć zawsze tego, czego chcą wszyscy tak samo, jak ja, zaś druga zasada jest najwyższym ograniczającym warunkiem wolności czynów każdego człowieka.

O wolności I. Kant twierdzi, że jest ona czystą spontanicznością, należącą do świata pozazjawiskowego (*noumena*), co oznacza, że dotyczy tylko istoty noumenalnego człowieka, ponieważ w świecie zjawisk (*fenomena*) żadnej wolności nie ma, rządzi tu bezwzględne prawo przyczynowości. Tym samym

---

<sup>29</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2017, s. 30

<sup>30</sup> Tamże, s. 30.

<sup>31</sup> Tamże, s. 32.

<sup>32</sup> Tamże, s. 38.

<sup>33</sup> Tamże, s. 46.

filozof nie uznaje intelektualnej intuicji treści idealnych, a raczej są one dziełem ludzkiego rozumu, który jest aktywny (logiczny)<sup>34</sup>.

Wrozdziale pierwszym, dotyczącym karności czystego rozumu, królewiecki filozof pisze, że „stan natury jest to stan bezprawia i przemocy i że trzeba go koniecznie porzucić, by się poddać przymusowi prawnemu, który wolność naszą o tyle tylko ogranicza, żeby się z wolnością każdego innego zgadzała i przez to właśnie mogła się pogodzić z dobrem ogółu”<sup>35</sup>.

Poglądy I. Kanta w kwestii przymusu i wolności w wychowaniu znalazły swój wyraz w jego książce *O pedagogice*, gdzie pisał, że „jednym z najtrudniejszych problemów wychowania jest kwestia, jak można by połączyć uległość wymuszoną prawnie ze zdolnością do posługiwania się swoją wolnością. Przymus bowiem jest konieczny! Jak kultywować wolność przy przymusie? Należy przyzwyczajać swojego wychowanka do tego, by tolerował ograniczenia swojej wolności i prowadzić go zarazem tak, by robił ze swej wolności dobry użytek. Bez tego wszelkie wychowanie będzie tylko mechaniczne, a kiedy już zakończy się, nie będzie umiał on korzystać ze swej wolności. Powinien on wcześniej odczuć nieuchronny opór społeczeństwa, aby poznać trudności związane z utrzymaniem się, odmawianiem sobie, dążeniem do niezależności”<sup>36</sup>.

W poglądach I. Kanta można dostrzec interpretację myśli Arystotelesa. W *Księdze X Etyki nikomachejskiej* czytamy bowiem o wychowaniu, że „życie umiarkowane i opierające się pokusom na ogół nie jest przyjemne dla ludzi, zwłaszcza dla młodych. Dlatego prawa muszą nakazywać, jakie ma być ich wychowanie i wykształcenie; bo nie będą już przykre, jeśli wejdą w przyzwyczajenie”<sup>37</sup>.

To ponadczasowe przesłanie Arystotelesa mówi nam o konieczności kształtowania wolnej woli, szczególnie wśród młodych osób, według zasad zasad wychowania. Śledząc rozważania Arystotelesa dowiadujemy się, że „człowiek, który ma być dzielny etycznie, powinien być starannie wychowywany i przyzwyczajany do tego, co dobre, i jeśli ma spędzać życie na godziwych zajęciach i ani wbrew swej woli, ani zgodnie z nią nie czynić nic złego, to jest to możliwe

<sup>34</sup> Zob. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. P. Chmielowski, Warszawa 2009, s. 274–275.

<sup>35</sup> Tamże, s. 600.

<sup>36</sup> I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999, s. 53.

<sup>37</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2012, s. 296.

dla ludzi żyjących w myśl nakazów jakiegoś rozumu i jakiegoś właściwego porządku, który by posiadał odpowiednią moc”<sup>38</sup>.

Przeniesienie arystotelesowego zagadnienia świadomego wychowywania na grunt filozofii I. Kanta daje nam w wyniku odpowiedź na pytanie, czym jest zjawisko moralności. Moralność bowiem, zdaniem I. Kanta, płynie z noumenalnego wnętrza duchowego jednostki. Duchowość człowieka to jego idee, wzorce, wartości, kultura, niezależność sądów. Filozof dochodzi do konkluzji, że wobec powyższego doskonalić może człowiek tylko siebie samego, nie innych.

Zadaniem człowieka jest zbliżać swoją naturę do doskonałości poprzez dobre wychowanie, co oznacza, że będzie się rozwijać coraz lepiej i stosowniej dla całej ludzkości. Zdaniem I. Kanta, „w edukacji bowiem kryje się wielka tajemnica doskonałości natury ludzkiej”<sup>39</sup>. Kontynuując myśl, filozof stwierdza, że „człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni”<sup>40</sup>. Człowiek posiada swój potencjał, który ma zostać dostrzeżony przez wychowawcę; odpowiednio rozwijany, kształtowany zgodnie z ideą człowieczeństwa osiągnie swoje przeznaczenie. Zatem wychowanie jawi się jako sztuka i może być doskonała przez kolejne pokolenia, gdzie jedno pokolenie przekazuje swój dorobek płynący z doświadczenia następnemu, które znowu doda coś od siebie potomnym. Musi być w tym zachowany pewien porządek, sztuka wychowania ma podlegać prawidłom naukowym<sup>41</sup>.

Końcowym zagadnieniem, do którego zmierzamy omawiając tych kilku kwestii wychowania według I. Kanta, jest dokonane przez niego zestawienia najważniejszych zadań, jakie stoją przed człowiekiem w procesie wychowania. Należy do nich dyscyplinowanie osoby, czyli ujarzmianie jej dzikości; nabywanie umiejętności, o których można powiedzieć, że są nieskończone; zadbanie o kształtowanie roztropności w społeczności ludzkiej; cywilizowanie jednostki poprzez oddziaływanie kultury wraz z dobrymi manierami, grzecznością i mądrością; rozwijanie moralności do realizacji samych dobrych celów uznanych przez każdego człowieka<sup>42</sup>.

Porównaniem etyki obowiązku I. Kanta i etyki szczęścia Arystotelesa zajął się T. Biesaga, zwracając naszą uwagę na kilka istotnych kwestii. Według Arysto-

<sup>38</sup> Tamże, s. 297.

<sup>39</sup> I. Kant, *O pedagogice*, dz. cyt., s. 44.

<sup>40</sup> Tamże, s. 43.

<sup>41</sup> Tamże, s. 45–47.

<sup>42</sup> Tamże, s. 49–50.

telesa, człowiek jest wtedy moralnie dobry, gdy potrafi na drodze doskonalenia siebie stopniowo dochodzić do integralności swych pragnień cielesnych i duchowych. Dokonuje się w nim swoista transformacja pierwotnych skłonności w cnoty charakteru; jest to proces odbywający się w sferze obowiązku i sferze pożądań, prowadzący do względnej jego integralności, zgodności ze słusznym rozumem. Człowiek ten nie walczy z przeciwnościami w sobie i może realizować dobro z przyjemnością i w szczęściu, on wznosi się ponad ten konflikt<sup>43</sup>.

W koncepcji I. Kanta natomiast w pełni widoczny jest konflikt moralności człowieka, ponieważ wypływa z jego naturalnej podstawowej kondycji. I. Kant odrzuca w człowieku możliwość integracji życia emocjonalnego z rozumem praktycznym i działaniem zgodnie z prawem moralnym. Człowiek nigdy nie będzie wolny od patologicznych inklinacji, które stają w opozycji do moralności. Prawo moralne w postaci imperatywu kategorycznego pochodzi z czystego rozumu i staje się dla człowieka obowiązkiem. Wiąże się z tym ból moralny, co nie jest przyjemne, miłe<sup>44</sup>.

Jeżeli uznamy, że poglądy Arystotelesa są zbyt optymistyczne ze względu na przekonanie, że człowiek poprzez włożony wysiłek jest zdolny osiągnąć najwyższe dobro, to etyka I. Kanta jawi się jako bardziej przystająca do postnowoczesności, bardziej przystająca do współczesnej moralności, gdzie człowiek ma naturę niedoskonałą i potrzebuje wychowania<sup>45</sup>.

W refleksji pedagogicznej przywołanych wyżej myślicieli jasno widać charakterystyczne momenty przenikania się poglądów Arystotelesa, I. Kanta i J. F. Herbarta w prakseologicznej teorii wychowania D. Bennera. Widzimy interdyscyplinarny dialog filozofii i psychologii z pedagogiką, gdzie relacyjność tych trzech dziedzin mówi do nas jednym głosem, że z wychowaniem wiąże się wysiłek dwóch podmiotów tego procesu. Jest to mozolna droga do rozwoju ducha, która wiedzie poprzez aspekty kulturowe, funkcje psychiczne człowieka, jego kryzysy i materializm.

---

<sup>43</sup> T. Biesaga, *Etyka obowiązku I. Kanta a etyka szczęścia Arystotelesa*, [w:] *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane profesorowi Romanowi Darowskiemu SJ z okazji 70-lecia urodzin*, red. S. Ziemiański SJ, Kraków 2005, s. 142–143.

<sup>44</sup> Tamże, s. 145.

<sup>45</sup> Tamże, s. 149.

## 5. Zakończenie

Wyłonione w artykule zagadnienie człowieka jako „bytu niedokończonego”, podjęte przez D. Bennera w prakseologicznej teorii wychowania, daje nam bogaty materiał inspirujący. Na tym materiale warto się oprzeć i być może pod naciskiem własnego „Ja” oraz potrzeb innych kontynuować studia nad rozwiązaniem nieprzemijającego w nas pytania, kim jest człowiek? Jednocześnie tych kilka aspektów, na które zwróciłam uwagę w artykule, stanowią dla mnie źródło ważnej myśli pedeutologicznej.

W zakresie zagadnienia aktywności własnej wychowanka słusznym wydaje się pogląd o czasowej skończoności wychowania, gdzie skończoność rozumiana jest jako samodzielność wychowanka w myśleniu i działaniu. W tym procesie bierze udział impuls stawiania się osoby, będący jej podstawową potrzebą, siłą napędową sprzyjającą realizowaniu się<sup>46</sup>. Fazą końcową rozwoju moralnego jest osiągnięcie przez wychowanka autonomii, czyli bycia wolnym w dokonywaniu wyborów i w sytuacjach zdeterminowania<sup>47</sup>.

To jest istotowo ważny, praktyczny wymiar całego procesu wychowania, przy czym warto jeszcze dołączyć do tego wspomagającą rolę wychowującego, który stara się wytworzyć w młodzieży nowe siły, wprowadzić żywotne zamiary i cele, i tak będzie działać od wewnątrz, jak tylko działać może.

Zdaniem M. Nowaka, wychowując trzeba zawsze mieć na uwadze ustawiczny rozwój osoby ludzkiej, która dąży do coraz lepszego wyrażania siebie w swoim człowieczeństwie. Aby ten cel osiągnąć, musi nastąpić uaktywnienie wychowanka, by przejął kierownictwo nad swoją osobą, by „zechciał być dobry”. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu tzw. maieutyki osoby, czyli wzbudzenia osoby w wychowanku. Poprzez „maieutykę osoby” autor rozumie takie podejście wychowawcy do wychowanka, które za punkt wyjścia uznaje wartość osoby ludzkiej wraz z jej potrzebami rozwojowymi. Jednocześnie ma respektować „tajemnicę dziecka”, uznając w nim osobę, na którą oddziałuje mnóstwo różnorodnych czynników wychowawczych<sup>48</sup>. Takie spojrzenie na pro-

<sup>46</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje*, dz. cyt., s. 520.

<sup>47</sup> Tamże, s. 501.

<sup>48</sup> Zob. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna w kontekście współczesnych tendencji w edukacji*, [w:] *Szkoła. Edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2008, s. 231, 246–247.

ces wychowania skłania do refleksji, że należy zaakceptować pewne granice w myśleniu o wychowaniu.

W okresie swego życia człowiek ma możliwość kształtowania siebie i ograniczenia swoich niedoskonałości. W swym rozwoju przechodzi nieustannie z możliwości (potencjalności) w akt (doskonałość), przy czym zdobyta doskonałość jest jakimś szczeblem do pójścia wyżej<sup>49</sup>. Poznawanie siebie i uczenie się w procesie rozwoju jest praktycznym zadaniem dla osoby, niejako wymuszającym podjęcie trudu rozwijania swoich potencjalności. Człowiek ma bowiem w sobie zdolność do doskonalenia się, do przekraczania siebie, by mógł istnieć i funkcjonować w zmieniającym się świecie. Zmiany dokonujące się w nim nadają mu sens i powołanie w życiu.

Zdaniem D. Bennera, celem pedagogicznej *praxis* jest takie przygotowanie wychowanków, by „potrafili być aktywni w oparciu o własne przekonania ekonomiczne, etyczne, pedagogiczne, polityczne, estetyczne i religijne”<sup>50</sup>. Autor mówi o kresie wychowania w punkcie osiągnięcia przez wychowanka samodzielności i odpowiedzialności.

Trzeba stwarzać człowiekowi warunki ku temu, by mógł się rozwijać, kształtować, by stał się osobą z wartościami i zasadami i by mógł żyć w społeczeństwie. Inaczej, jak słusznie zauważa S. Kunowski, człowiek bez wychowania się wykolei<sup>51</sup>.

Wychowanie trzeba bowiem uznać nie tylko za konieczny warunek ludzkiego życia, lecz także za jego wytwór, istotną cechę, która wyodrębnia człowieka od świata zwierzęcego. Tylko człowiek tworzy kulturę, tylko on ją rozumie i przyswaja. Przyswajamy sobie różne dziedziny wiedzy, sztuki, techniki, polityki, etyki, jak również zawieramy w nich swoje potrzeby, dążenia, uczucia. Ludzka *praxis* oddaje to, co kochamy i co nam służy, bo sięga głęboko po sam nasz byt, jestestwo.

<sup>49</sup> Mam tu na myśli augustiański pogląd o „drodze wzwyż” opisany w traktacie *O wolnej woli* (*De libero arbitrio*) tłum. A. Trombala, Warszawa 1953, ujęty w t. III Dialogów filozoficznych św. Augustyna; również św. Tomasz mówił o „wznoszeniu się do wyższego poznania” w *Sumie teologicznej*, t. X, *Uczucia*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1968. O progresji wychowawczej pisał także S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993. Zagadnienie doskonalenia się człowieka wyrażone metafizycznym pojęciem pokonywania drogi wzwyż podjęto we wcześniejszych artykułach autorki.

<sup>50</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 335

<sup>51</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 181–185.

Tym, co ma duże znaczenie i budzi zainteresowanie w myśli Bennera jest też to, że subtelnie wnosi ona do wychowania zamiar kształtowania wolnej woli wychowanka w zmieniającej się rzeczywistości. Autor wykazuje nam, że „braki” nie sytuują człowieka w optyce negatywnej, wręcz przeciwnie, ponieważ „brak” oznacza dążenie osoby do doskonalenia w zakresie wolnej woli, wyborów czy przekształcania zastanej rzeczywistości. Spójrzmy zatem na dziecko jak na nieokreśloną wielkość, rozumiejąc, że trzeba rozwijać jego duchowość, bo bez ducha i wolnej woli nie ma odpowiedzialności, a bez odpowiedzialności nie ma czynu moralnego. Człowiek nie jest doskonały, zatem nie należy pozostawiać go samemu sobie, należy go uaktywniać zgodnie z potrzebami rozwojowymi, przy uwzględnieniu autoekspresji, osobistego dochodzenia do człowieczeństwa. Jest to humanistyczne rozumienie bytu człowieka, gdzie byt i działanie tworzą nierozzerwalną jedność.

## Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2012.
- Augustyn, *O wolnej woli (De libero arbitrio)*, tłum. A. Trombala, [w:] *Dialogi filozoficzne*, t. III, Warszawa 1953.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Warszawa 2015.
- Biesaga T., *Etyka obowiązku I. Kanta a etyka szczęścia Arystotelesa*, [w:] *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Romanowi Darowskiemu SJ z okazji 70-lecia urodzin*, red. S. Ziemiański SJ, Kraków 2005, s. 142–149.
- Buber M., *O Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, (tytuł oryginału: *Ich Und Du*, 1923), [w:] B. Baran, *Filozofia dialogu*, Kraków 1991.
- Herbart J. F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, przedruk według: *Pisma pedagogiczne. Wybór*, wstęp i opracowanie B. Nawroczyński i T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967 na podstawie J. F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, wyd. 1., 1835, [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Kielce 1997.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, tłum. P. Chmielowski, Warszawa 2009.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2017.

- Kerschensteiner G., *Autobiografia*, tłum. T. Radoński, (tytuł oryginału: *Die Seele des Erziehers Und das Problem der Lehrerbildung*, Leipzig 1926), [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wydanie drugie zmienione, t. III — księga pierwsza, Kielce 1998.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1991.
- Krąpiec M. A., *Człowiek w kulturze*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. XIX, Lublin 1999.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna w kontekście współczesnych tendencji w edukacji*, [w:] *Szkoła. Edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2008.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Tomasz z Akwinu, *Uczucia*, [w:] *Suma teologiczna*, t. X, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1968.

## HUMAN AS AN „UNFINISHED BEING” IN PRAXEOLOGICAL UPBRINGING THEORY BY DIETRICH BENNER

### Summary

In this article, the Dietrich Benner’s issue of human praxis in terms of upbringing and improvement is discussed. Praxis is an action taking place with an involvement of human free will, as well as their internal moral imperative. The author’s view on a human being, who exists as an „unfinished”, „imperfect” entity and who needs upbringing in order to change, transform and improve, deserves special attention. D. Benner states that in this regard a human being demonstrates their own activity, which makes them a shapeable person, able to change both natural environment and social relations. A person, being the subject of this activities, defines their vocation with the help of their carnality, freedom, historicity and verbalism. According to D. Benner, the human praxis theorem in terms of upbringing and improvement refers to philosophical premises of Aristotle, I. Kant and J. F. Herbart’s writings and is contained in the pedagogical views of the German pedagogue.

**Keywords:** praxis, plasticity, freedom, improvement, imperative.