

Spis treści

Od tłumacza	9
Przedmowa	11
Rozdział 1	
Rozważania wprowadzające. O trudności, konieczności i możliwości pedagogiki ogólnej	19
1.1. O trudności w porozumieniu się co do pedagogicznej <i>praxis</i> i pedagogiki jako nauki	19
1.2. O konieczności i możliwości pedagogiki ogólnej	21
1.3. Rozważania wstępne na temat prakseologicznego pojęcia pedagogicznej <i>praxis</i> i nauki o wychowaniu	24
Rozdział 2	
Miejsce pedagogicznej <i>praxis</i> w całości kształcie ludzkiej <i>praxis</i>	33
2.1. Pojęcie <i>praxis</i>	34
2.2. Dwa niebezpieczeństwa zagrażające <i>praxis</i> : rywalizacja o prymat w ramach całości kształtu <i>praxis</i> i spowodowane przez naukę zapoznanie <i>praxis</i> w ogóle	52
2.3. Różnica między <i>praxis</i> a działalnością zawodową. Tymczasowa definicja działania pedagogicznego na tle ambiwalencji zawodów w pedagogice	59
Rozdział 3	
Zasady myślenia i działania pedagogicznego	69
3.1. Konstytutywne zasady myślenia i działania pedagogicznego	73
3.1.1. W sprawie historyczno-społecznego kontekstu odkrycia zasad konstytutywnych	73
3.1.2. Zasada ukształcalności jako otwartość człowieka na receptywną i spontaniczną cielesność, wolność, historyczność i werbalność	83
3.1.3. Zasada wezwania do aktywności własnej i dialektyka myślenie-działanie	91

3.2. Regulatywne zasady myślenia i działania pedagogicznego	106
3.2.1. W sprawie legitymizacji zasad regulatywnych	106
3.2.2. Zasada transformacji wpływów społecznych na oddziaływania zasadne pedagogicznie	118
3.2.3. Zasada niehierarchicznego układu całości kształtu ludzkiej <i>praxis</i>	129
3.3. O związku między konstytutywnymi a regulatywnymi zasadami myślenia i działania pedagogicznego	139
Rozdział 4	
Prakseologiczne sposoby stawiania pytań w ramach systematycznej nauki o wychowaniu	143
4.1. Teoria wychowania	147
4.1.1. Zawężenia problematyki wychowania spowodowane teoriami intencjonalnymi i funkcjonalnymi	147
4.1.2. Horyzont pytań nieafirmacyjnej teorii wychowania	159
4.1.3. Metodyczna struktura nieafirmacyjnej <i>praxis</i> pedagogicznej	165
4.2. Teoria kształcenia	169
4.2.1. Zawężenia problematyki kształcenia spowodowane teoriami formalnymi i materialnymi	170
4.2.2. Horyzont pytań nieafirmacyjnej teorii kształcenia	175
4.2.3. Struktura treściowa nieafirmacyjnego sposobu określania sensu ludzkiej <i>praxis</i>	185
4.3. Teoria instytucji pedagogicznych	204
4.3.1. Zawężenia problematyki instytucji pedagogicznych inspirowane ideą descholaryzacji i teorią systemową	205
4.3.2. Horyzont pytań nieafirmacyjnej teorii instytucji pedagogicznych	214
4.3.3. Struktura instytucjonalna nieafirmacyjnej <i>praxis</i> pedagogicznej	220
Rozdział 5	
Zakresy pedagogicznej <i>praxis</i>	233
5.1. Działanie pedagogiczne jako samonegujący przymus wobec niepełnoletnich	237
5.1.1. Historyczno-problemowe wskazania co do specyfiki przymusu pedagogicznego	238
5.1.2. Możliwości i ograniczenia zasadnego wywierania przymusu pedagogicznego	248
5.1.3. Założenia pedagogicznej <i>praxis</i> jako samonegującej relacji władzy	258
5.2. Pedagogiczna <i>praxis</i> jako nauczanie kształcące i wychowujące	260
5.2.1. Wskazówki pochodzące z historii problemu odnośnie do relacji między wychowaniem, kształceniem i nauczaniem	264
5.2.2. Nauczanie wychowujące a możliwości i granice kształcącego przyswajania nowożytnej nauki	279
5.2.3. Wymagania nauczania wychowującego. W sprawie kształtowania teoretycznej i praktycznej władzy sądenia	311

5.3. Pedagogiczna <i>praxis</i> jako wprowadzenie w obszary działania społecznego	324
5.3.1. Wskazania dotyczące finalności pedagogicznej <i>praxis</i> ze względu na zniesienie jej we współdziałaniu społecznym	326
5.3.2. O trudnościach i możliwościach intergeneracyjnego zniesienia pedagogicznej <i>praxis</i> w zdywersyfikowanych formach całokształtu ludzkiego działania	330
5.3.3. Warunki przejścia pedagogicznej <i>praxis</i> w całokształt ogólnoludzkiej <i>praxis</i> . Działanie jako zasada stawiania się człowiekiem	335
Rozdział 6	
Perspektywy na przyszłość: jedność pedagogiki, wielość pedagogik zakresowych i podstawowa struktura badań naukowych w obszarze wychowania	351
6.1. Płaszczyzny argumentacyjne pedagogiki ogólnej	351
6.2. W sprawie systematycznej struktury nauki o wychowaniu	355
6.3. W sprawie podstawowej struktury badań w nauce o wychowaniu	358
Literatura cytowana	363

Od tłumacza

Do rąk czytelników trafia książka Dietricha Bennera – autora, którego postać i twórczość nie powinny być polskiemu odbiorcy całkowicie nieznanymi. I to nie tylko dlatego, że gdzie indziej już je przedstawiono (Gryzenia i in. 2011; Stępkowski 2011a, 2011b), lecz przede wszystkim dlatego, że jego koncepcja pedagogiki ogólnej zasługuje na wnikliwe przestudiowanie. Polski czytelnik miał możliwość zapoznania się z nią przedtem dzięki wydanemu w 2006 roku pod redakcją Bogusława Śliwerskiego wielotomowemu podręcznikowi pt. *Pedagogika*. W pierwszym tomie zatytułowanym *Podstawy nauk o wychowaniu* znalazł się rozdział opatrzony tytułem *Pedagogika ogólna*, na który złożyły się pierwszy i drugi oraz wybrane fragmenty trzeciego rozdziału *Allgemeine Pädagogik* prezentowanego pedagoga (Benner 2006). Autorką przekładu była Magdalena Wojdak-Piątkowska. Niestety jej tłumaczenie obciążone jest wieloma mankamentami, zwłaszcza jeżeli chodzi o filozoficzną terminologię stosowaną przez D. Bennera. Zarządzenie temu brakowi było jednym z powodów, dla których podjąłem się trudnego zadania ponownego przekładu tym razem jednak całości dzieła autora. Przy realizacji tego wielce pomocna okazała się wieloletnia bliska współpraca z Profesorem, który w latach 2008-2013 był pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W tym okresie prowadził m.in. wykłady z pedagogiki ogólnej, które tłumaczyłem dla studentów. Poznając stopniowo szeroki zakres problemów, które podejmował i analizował, a także meandry różnic między niemiecką a polską terminologią pedagogiczną, postanowiłem przybliżyć polskiemu czytelnikowi bogactwo ukryte w najważniejszej pracy tego autora.

Przy przekładaniu tekstu z języka niemieckiego na język polski starałem się postępować za wskazaniem Paula Ricoeura i Peetera Toropa, którzy w pracy tłumacza bardziej od sztywnego zachowywania adekwatności słownikowej cenią tłumaczenie kontekstów i różnic kulturowych, które

toruje drogę dla prawidłowego zrozumienia intencji autora (Ricoeur, Torop 2008). Na ile mi się to udało, oceni sam czytelnik.

Podstawą przekładu jest ósme, zmodyfikowane wydanie *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, które ukazało się w 2015 roku w wydawnictwie Beltz. Swoją „prapremierę” to dzieło miało znacznie wcześniej – w roku 1987. Od tego czasu autor wielokrotnie je modyfikował i aktualizował. Ostatnio konieczność gruntownego przepracowania niemieckiego oryginału wynikała z dwóch równolegle przygotowywanych przekładów – na język japoński i język polski. Oba te przekłady ukazują się właśnie w druku.

W warstwie technicznej polska wersja różni się od niemieckiej przede wszystkim sposobem prezentowania literatury przedmiotu. Zrezygnowano z podawania pełnego opisu bibliograficznego w przypisach na dole strony, a w to miejsce wprowadzono na końcu książki dodatkową część – „Literatura cytowana”. Odwołania do literatury podawane są na bieżąco w tekście i umieszczone w nawiasie. Przypisy dolne służą do rozszerzenia podejmowanych zagadnień i dyskusowania z różnymi ujęciami.

Chcąc umożliwić polskiemu czytelnikowi odnalezienie przywoływanych przez D. Bennera prac innych autorów, wykorzystano ich polskie przekłady, o ile oczywiście istnieją. W niektórych miejscach, dla rozjaśnienia wywodów, tłumacz ośmielił się dodać od siebie komentarz lub wskazać na istniejącą polską literaturę dotyczącą danego terminu czy problemu. Miejsca te zostały zaznaczone w następujący sposób: [przyj. D.S.]. To również jest powodem, dla którego w wykazie literatury cytowanej znalazło się kilka pozycji autorstwa niżej podpisanego.

Na zakończenie niech mi będzie wolno zapytać: Czy teorie pedagogiczne mają swoje ojczyzny? Jeżeli nie, to ta książka nie jest bynajmniej głosem „obcego”, lecz „swojego”.

Dariusz Stępkowski

Przedmowa

Pedagogika ogólna dziś, chyba jeszcze mniej niż w poprzednich okresach, nie jest w stanie zapewnić przeglądu doświadczeń zdobywanych w pedagogicznej *praxis*, teorii, które na nią oddziałują, ani wieloaspektowych prac badawczych z zakresu nauki o wychowaniu i ich rezultatów¹. Mimo to, jeżeli dalej chce być godna swojego miana, musi zdefiniować podstawową myśl pedagogiczną, której należy się atrybut ogólności w podwójnym sensie². Po pierwsze, owa myśl musi być istotna dla wszystkich obszarów pedagogicznej *praxis*, i po drugie, powinna zdobyć uznanie we wszystkich subdyscyplinach naukowej wiedzy o wychowaniu i dziedzinach badawczych z nią związanych. Oczywiście to, czy pedagogika ogólna ma prawo do przypisywania sobie takiej ważności i czy ma szansę na zdobycie powszechnej akceptacji, nie zależy wyłącznie od niej samej. Bardzo duży wpływ ma również to, jakie znaczenie w prowadzonej w niej refleksji nad teoretycznymi podstawami edukacji mają: inne teorie działania pedagogicznego, dyskusja na temat nauki o wychowaniu i w końcu rozległa sfera badawcza.

Jak widać, od samego początku jednocześnie trudnym i ryzykownym, i to pod wieloma względami, przedsięwzięciem jest koncipowanie pedagogiki ogólnej i wprowadzanie jej do debaty publicznej. Próba ta z wielu stron jest obarczona ryzykiem niepowodzenia. Może się ona nie udać dlatego, że nikt nie potraktuje jej poważnie i ani wśród czynnych zawodowo pedagogów, ani w gronie naukowców uprawiających naukę o wychowaniu nie będzie adresatów, którzy z jakiejś przyczyny uznają wypracowywanie podstawowej myśli

¹ Heinrich Röhrs jako jeden z ostatnich usiłował sprostać temu oczekiwaniu pedagogiki ogólnej (Röhrs 1993).

² Jeżeli pedagogika ogólna ma w ramach nauki o wychowaniu posiadać własny przedmiot i zadanie, musi wypracować, jak nawiązując do Herbarta, stwierdził Wilhelm Flitner, „podstawowy tok myślenia pedagogicznego” (podkr. W.F.; Flitner 1983, s. 123).

pedagogicznej za ważne. Klęska zagraża tej próbie również dlatego, że w obliczu wielorakich zadań stojących przed nieprofesjonalnym i profesjonalnym działaniem pedagogicznym oraz ze względu na mnogość kierunków i tradycji badawczych w pedagogice nie da się jednoznacznie wykazać, że w myśleniu i działaniu pedagogicznym istnieje coś takiego jak podstawowa myśl. W końcu zaś ta próba może się okazać fiaskiem z tego powodu, że przedstawiono do tej pory wystarczająco wiele zróżnicowanych, nierzadko rywalizujących ze sobą koncepcji pedagogicznej *praxis*, z których każda miała historycznie ograniczony zasięg oddziaływania teoretycznego i doniosłość praktyczną, oraz że wskutek tego zgłaszany przez pedagogikę ogólną zamiar spójnego rozwijania podstawowej myśli pedagogicznej nie zostanie uznany za możliwy³.

Oczywiście to, czy próba sformułowania podstawowej myśli pedagogicznej powiedzie się, czy nie, nie zależy wyłącznie od ewentualnych ad-resatów pedagogiki ogólnej i ich stosunku do zróżnicowanych obszarów pedagogicznej *praxis* oraz zakresów badań nad wychowaniem. Nie jest ona również uzależniona tylko od tego, jak w sporze między konkurencyjnymi strategiami działania i paradygmatami badawczymi pedagogika ogólna może pomóc odpowiedzieć na pytanie o roszczenie do prawdy dotyczącej władzy sądenia pedagogicznego. Niewątpliwie wymienione do tej pory czynniki wpływają na to, czy i w jakim stopniu pedagogika ogólna może uważać się za dziedzinę wartościową i szukać uznania. Nie mniej ważne jednak musi być również to, jakie znaczenie przypisują swojej pracy nad wydobyciem podstawowej myśli pedagogicznej sami pedagogowie ogólni i jak ją koncypują.

Gdyby pedagogika ogólna domagała się, żeby najpierw uzasadnić to, co stanowi istotę myślenia i działania pedagogicznego, a następnie stworzyć jeszcze pedagogiczną władzę sądenia, która by odzwierciedlała się w jej refleksjach, to bardzo prawdopodobne jest, że ostatecznie powstałoby tyle podstawowych myśli pedagogicznych, ile koncepcji pedagogiki ogólnej da się zbudować. W takich warunkach niemożliwe byłoby mówienie o jednej podstawowej myśli pedagogicznej, wyznaczającej wspólną miarę myślenia

³ Spór o uniwersalną istotność wiedzy pedagogicznej nie musi prowadzić do rezygnacji z pytania o to, co w pedagogice jest ogólne, ale wprost przeciwnie – dzięki niemu możliwa jest ciągła aktualność tej kwestii. W tym kontekście warto prześledzić tezy Michaela Winklera i Heinza-Hermanna Krügera odnośnie do „powstania”, „upadku” i „odwrotu” pedagogiki ogólnej (Krüger, Rauschenbach 1994, s. 93 i nast., s. 115). Z krytyką „selektywnych doświadczeń czytelniczych” wyrażonych w powyższym *paidoyer* wystąpili m.in. Klaus Mollenhauer (1996), Ludwig Wigger (1996) i Jürgen Ruhloff (1998). Reakcją na to była replika Winklera (1996). Korektę tezy o „zmiernictwie” pedagogiki ogólnej zgłosił ostatnio Jürgen Reyer (2002, s. 296 i nast.).

i działania w sferze wychowania. Jeśli natomiast zadanie pedagogiki ogólnej sprowadzono by do jednego wspólnego pojęcia form osądzania, obecnych w pedagogicznej *praxis* i nauce o wychowaniu, i usiłowano tylko na tej podstawie zrekonstruować podstawową myśl pedagogiczną, to być może powstałoby tyle interpretacji specyfiki myślenia i działania pedagogicznego, ile w pedagogice istnieje odmiennych podejść do władzy sądenia, bez możliwości dania któremukolwiek z nich uzasadnionego pierwszeństwa przed innymi.

Ukazanej w powyższych aporiach problematyczności pytania o własną logikę myślenia i działania pedagogicznego nie uda się zredukować ani zniwelować przez samo to, że zaprzestanie się pracy nad wszechobejmującą podstawową myślą pedagogiczną oraz wskaże na nieustannie postępujący proces wyodrębniania i usamodzielniania się zawodów pedagogicznych i subdyscyplin nauki o wychowaniu oraz na nowe formy refleksji, opracowywane w licznych, stojących niejako obok siebie pedagogikach ogólnych, które są bardziej zorientowane na określoną sferę zawodowego działania pedagogicznego i związane z nią subdyscypliny nauki o wychowaniu. Przykład tych ostatnich stanowią: ogólna pedagogika szkolna, ogólna pedagogika pracy, ogólna pedagogika społeczna itd. Wprawdzie powyższa tendencja do coraz większej specjalizacji wydaje się rozsądna i w pełni uzasadniona, zwłaszcza gdy spojrzeć na nią od strony ukierunkowanych na kompetencje zawodowe studiów pedagogicznych czy też realizowanych w konkretnych sektorach wychowania prac badawczych, niemniej jednak tą drogą nie jest możliwe osiągnięcie zgody co do podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego. Gdyby podążać nią konsekwentnie, okaże się zapewne, że wcale nie przyczynia się do uznania przez pedagogiki zakresowe tego samego sposobu stawiania problemów pedagogicznych ani do ustalania wspólnych perspektyw przy ich rozwiązywaniu. Trzeba raczej się spodziewać, że ciągle powracający spór, w którym pedagogiki zakresowe i ich „dogmatyki”, nie mając żadnych widoków na zgodę i porozumienie, będą uparcie postulować uznanie swojej rzekomej kompetencji ogólnej, zaostrzy się jeszcze bardziej⁴.

Pytanie o pedagogiczne *proprium* i sposób jego werbalizacji w nauce o wychowaniu nie odnosi się do tego, co ogólne, co przez odniesienie do danej pedagogiki zakresowej można oddzielić od tego, co konkretne, lecz dotyczy uobecniającej się w zjawiskach pedagogicznych uniwersalnej struktury,

⁴ W tym kontekście interesujące jest prześledzenie kontrowersji udokumentowanej w *Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, którą wywołał między pedagogiką szkolną a pedagogiką społeczną artykuł Klaus Prangego (1996).

dzięki której możliwe jest rozróżnienie i oddzielenie pedagogicznych stanów rzeczy oraz sposobów stawiania problemów od niepedagogicznych. Jeśli tego *proprium* pedagogika ogólna nie jest w stanie własnymi siłami zdefiniować ani zrekonstruować przez odwołanie do uznanych i obowiązujących teorii, ani nie może go scedować, co naraża go na kontrowersje wiążące się z różnymi modelami działania i „dogmatykami” wypracowanymi przez pedagogiki zakresowe, pozostaje zapytać: na czym ma się opierać rozszczenie co do wypracowania i poddania pod dyskusję podstawowej myśli pedagogicznej, która zwiąże w jedno wszystkie zakresy pedagogicznej *praxis*, działy teorii i obszary badań? Niniejsze opracowanie jest próbą udzielenia odpowiedzi na to właśnie pytanie. Jest ona równocześnie prosta i złożona. Jej punktem wyjścia staje się możliwość i potrzeba wypracowania wszechobejmującej podstawowej myśli pedagogicznej. Jedyną przesłanką przemawiającą za przyjęciem tego założenia jest historyczne *factum* istnienia spornego pytania o specyfikę myślenia i działania pedagogicznego. Pomijając to, pedagogika ogólna traci prawo do odgrywania zasadniczej roli przy wyjaśnianiu pedagogicznych problemów i stanów rzeczy – zarówno praktycznych, jak i teoretycznych. Gdyby nie było pytania o podstawową strukturę i specyfikę myślenia oraz działania pedagogicznego, pedagogika ogólna byłaby w gruncie rzeczy niemożliwa. Jeślibyśmy jednak dysponowali uznaną powszechnie odpowiedzią na to pytanie, nie byłaby ona już więcej potrzebna. Dlatego też nie można rozważać możliwości i potrzeby podstawowej myśli pedagogicznej inaczej, jak tylko przez dyskusję z danymi historycznie pytaniami o swoistość myślenia i działania pedagogicznego⁵. W oderwaniu od tych pytań i ich aporetycznej struktury nie da się wykazać ani szansy, ani potrzeby poszukiwania pewności w sprawie tego, co rozumieć przez myślenie i działanie pedagogiczne⁶.

W tym sensie autor poniższego zarysu pedagogiki ogólnej rozumie go zgodnie z podtytułem jako propozycję systematycznego i problemowo-historycznego porozumienia w sprawie podstawowej struktury myślenia i działania

⁵ Przykładem wyprowadzenia podstawowej myśli pedagogicznej przez konfrontację nowoczesnego sposobu stawiania problemów pedagogicznych z historycznym faktem rozumu aporetycznego są zrekonstruowane wykłady z pedagogiki Friedricha D.E. Schleiermachera z lat 1813/14, 1820/21 i 1826 (Schleiermacher 1983).

⁶ Aporetyczne sposoby mówienia i prowadzenia refleksji mają w pedagogice długą tradycję. Można je prześledzić wstecz aż do wczesnych ujęć dialektyki jako opartej na pytaniu i odpowiedzi struktury ludzkiego myślenia. Według tej tradycji pytania nie tylko dopuszczają rozmaite możliwości odpowiedzi, lecz także te ostatnie rodzą się tylko wtedy, gdy to, o co zapytywano, nie znikło i jest ciągle obecne w postaci sprzecznych możliwości odpowiedzi.

pedagogicznego. Jeśli miałyby się kiedykolwiek zdarzyć, że pytanie o swoistość procesów i refleksji pedagogicznej, sięgające w naszej kulturze do okresu oświecenia starogreckiego, popadłoby w zapomnienie, wówczas również pedagogika systematyczna (ogólna) utraciłaby swoją rację bytu. Przypominanie tego, co rozumie się przez pojęcie podstawowej myśli pedagogicznej, wydaje się dzisiaj jednym z najpilniejszych zadań pedagogiki ogólnej. O nim właśnie traktują wszystkie części prezentowanego opracowania.

W rozdziale wprowadzającym naszkicowany został cel systematycznego formułowania podstawowej myśli pedagogicznej i związane z nim trudności. Te ostatnie pochodzą ze zgłaszanych ciągle od nowa obiekcji w sprawie możliwości i konieczności pedagogiki ogólnej.

W drugim rozdziale dowodzona jest możliwość pedagogiki ogólnej przez odwołanie do znaczenia, jakie przysługuje pedagogicznej *praxis* w ramach odrębnej i nieustannie zmieniającej się *praxis* człowieka.

Trzeci rozdział zawiera zasady, nad którymi toczy się dyskusja w sięgającej ponad dwa tysiące lat wstecz historii doktryn i problemów pedagogicznych. Dyskusja ta ma fundamentalne znaczenie przy określaniu specyfiki myślenia i działania pedagogicznego.

Na bazie powyższych zasad w czwartym rozdziale przedstawiono systematyczny podział nauki o wychowaniu, przyjmując za punkt odniesienia sposób stawiania pytań w teorii działania. Inną systematyzację pedagogicznej *praxis* zawiera rozdział piąty. Za kryterium przyjęto w nim zróżnicowanie obszarów działania wychowawczego. Oba te podziały aspirują do ważności i użyteczności dla wszystkich form realizowania *praxis* pedagogicznej i wszystkich obszarów pedagogiki teoretycznej oraz nauki o wychowaniu.

Monografię zamyka zachęta, aby pytania dotyczące podstawowej struktury i własnej logiki myślenia oraz działania pedagogicznego podejmować i dyskuutować we wszystkich dyscyplinach pedagogicznych z uwzględnieniem proponowanych kategorii, a mianowicie: zasad myślenia i działania pedagogicznego, wyjaśnionych przez nie sposobów stawiania problemów w teoriach działania pedagogicznego i systematycznie wytyczonych zakresów pedagogicznej *praxis*.

Prawie wszystkie przedstawione w tym opracowaniu rozważania mają swoje źródło w historii teorii pedagogiki. Dlatego autor nie pretenduje w swoich systematyzujących wypowiedziach do bycia oryginalnym. Jego własny wkład polegał na tym, że wychodząc od współczesnego sposobu stawiania pytań, starał się ukazać znaczenie tradycji przy historycznym i zarazem ponadhistorycznym ujmowaniu podstawowej myśli pedagogicznej.

Niniejsza praca ukazała się po raz pierwszy w 1987 roku. Jej autor pracował wówczas w Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

(Instytut Ogólnej i Historycznej Nauki o Wychowaniu) Uniwersytetu w Münster. Z licznymi przerwami okres ten trwał w sumie dziesięć lat. Cechowała go współpraca z miejscowymi naukowcami: Friedhelmem Brüggem, Karl-Franzem Göstemeyerem, Herwartem Kemperem, Helmutem Peukertem i Jörgem Ramsegerem, oraz intensywna wymiana myśli z Wolf-dietrichem Schmiedem-Kowarzikiem (Uniwersytet w Kassel) i Egonem Schützem (Uniwersytet w Köln). Mojemu ówczesnemu koledze Hansowi Bokelmannowi jestem wdzięczny za „rozmowy na śniadanie”, Pani Anneli Witte, sekretarce Katedry Teorii Kształcenia i Szkolnictwa, za troskliwą opiekę nad rękopisem pierwszego wydania.

Przygotowując czwartą edycję, gruntownie przepracowałem cały tekst. Włączyłem do zasadniczego korpusu pracy i do przypisów informacje o toczących się wówczas debatach pedagogicznych. Z systematycznego punktu widzenia wydanie to różni się od poprzednich tym, że w drugim rozdziale rozbudowano pojęcie ludzkiej *praxis* o rozważania na temat cielesnego ukonstytuowania człowieka, w trzecim zaś przegląd zasad myślenia i działania pedagogicznego uzupełniono o dodatkowe uwagi odnośnie do wzajemnego warunkowania się zasady i tego, co się przez nią wyraża. Dzięki uwzględnieniu kategorii ludzkiej cielesności, która w działaniu pedagogicznym ma fundamentalne znaczenie, udało mi się wypełnić lukę systematyczną, jaką pozostawiło pierwsze wydanie. Natomiast silniejsze podkreślenie korelacji między zasadą a tym, co się przez nią wyraża, miało za zadanie odeprzeć zarzut pryncypializmu.

W tym samym wydaniu na nowo przeredagowałem wiele fragmentów czwartego rozdziału w części traktującej o teorii kształcenia. W rozdziale piątym zmodyfikowałem ustępy na temat teoretycznych i dydaktycznych aspektów nauczania. Dodałem również rozdział szósty, niejako domykający całość monografii. Poddałem w nim pod dyskusję moje przemyślenia odnośnie do kwestii jedności pedagogiki w obliczu wielości jej subdyscyplin (pedagogik zakresowych czy regionalnych). Fundamentem tych przemyśleń jest rozwijane w niniejszej pracy rozumienie pedagogicznej *praxis*, teorii działania w kontekście pedagogiki i nauki o wychowaniu oraz badań pedagogicznych jako eksperymentu.

W pracy nad czwartym i piątym wydaniem wspierali mnie Henning Schluß i Thomas Müller. W szczególności jestem im wdzięczny za liczne wskazówki odnośnie do optymalizacji tekstu i informacje zwrotne z ćwiczeń (*Tutorium*), które towarzyszyły mojemu wykładowi z pedagogiki ogólnej na Uniwersytecie Humboldta. Na nim zawsze „testowałem” nowe sposoby ujmowania problemów.

W szóstym wydaniu zaktualizowano przypisy i rozszerzono prezentację zasady transformacji pedagogicznej o wywody na temat różnicy między transformacją dydaktyczną a społeczno-pedagogiczną (podrozdział 3.2.2.). Wskutek tego konieczne okazało się ponowne przepracowanie części piątego rozdziału odnoszącej się do nauczania wychowującego jako jednego z zakresów działania pedagogicznego (w szczególności podrozdziału 5.2.). Helmutowi Heidowi i Klausowi Prangemu dziękuję za wskazówki, które wykorzystałem zarówno tutaj, jak i przy rekonceptualizacji społeczno-pedagogicznego wymiaru pedagogicznej *praxis* (podrozdział 5.3.). W czasach nieciągłych tradycji – ta uwaga odnosi się w szczególności do sfery wychowania, pracy, polityki i religii – wspomnianemu na końcu wymiarowi należy poświęcić o wiele więcej uwagi niż do tej pory. W tym kontekście centralnego znaczenia nabierają działania i koncepcje torujące drogę „sztucznemu” przekazowi tradycji, który umożliwi wprowadzenie pokolenia dorastających we wszystkie obszary działania społecznego. Wydanie ósme, raz jeszcze gruntownie przepracowane i uzupełnione w wielu miejscach, powstało we współpracy z tłumaczami mojej pracy z Polski i Japonii, a mianowicie odpowiednio Dariuszem Stępkowski (Warszawa) i Shinichi Ushidą (Tokio), którym dziękuję za liczne i cenne spostrzeżenia i uwagi.

Berlin, we wrześniu 2014 roku
Dietrich Benner