

Sławomir Sztobryn*

PEDAGOGIKA HISTORYCZNA I FILOZOFICZNA W POLSCE. WIZJA ROZWOJU BADAŃ

1. *Wprowadzenie.*
2. *Uzasadnienie badań historycznych w pedagogice.*
3. *Uzasadnienie badań filozoficznych w pedagogice*

Abstrakt

Zainteresowanie filozofią wychowania w Polsce systematycznie rośnie, stąd rodzi się potrzeba swoistej diagnozy jej stanu, możliwości i ewentualnego rozwoju. Badania historyczne umożliwiają dostrzeżenie przemian tej rzeczywistości w ramach pewnych cezur, natomiast namysł filozoficzny wydobywa z procesów pedagogicznych ich sedno, istotę, pozwala ująć syntetycznie wielowarstwowość, dynamikę, pozwala rozjaśnić obecne tam antynomie. Integralne podejście wobec kultury, a więc także pedagogiki jako jej części, respektuje stanowisko P. Sorokina, który zakłada połączenie czystego opisu czyli płaszczyzny historycznej w jej tradycyjnym ujęciu, z płaszczyzną systemową, filozoficzną. Jedność pedagogiki historycznej i filozoficznej ostatecznie odzwierciedlać się może w postulowanej przeze mnie historii filozofii edukacji czy w wersji A. Smołańskiego historiozofii pedagogiki.

* Dr hab., prof. nadzw. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej; e-mail: s.sztobryn@gmail.com



Słowa kluczowe: Pedagogika, historiografia pedagogiczna, pedagogika filozoficzna, historiozofia pedagogiki

1. Wprowadzenie

Polska pedagogika w swoim rozwoju historycznym - mam tu na myśli dłuższą perspektywę temporalną aniżeli ostatnie sto lat - posiadała dzieła, które realizowały postulat jedności, syntezy pierwiastka historycznego i filozoficznego niekoniecznie tworzone z pełną metodologiczną świadomością tej jedności. Wynikało to z historycznego rozwoju nauk humanistycznych, które w bardziej odległych czasach silnej były ze sobą powiązane oraz wyraźniej opierały swoje naukowe tezy na przesłankach filozoficznych. Im bliżej współczesności tym silniejsza okazała się dyferencjacja i rozdrobnienie różnych dyscyplin na subdyscypliny aż po kuriozalne pomysły typu pedagogika cyrkowa. Nauka ta, w swoim historycznym rozwoju, usiłowała uwolnić się od założeń filozoficznych, było to szczególnie widoczne w okresie zachłyśnięcia się metodologią badań eksperymentalnych, szybko jednak zorientowała się, że i w ich ramach istnieją nieusuwalne filozoficzne założenia i przesłanki tych badań. Oscylacyjny charakter następujących po sobie mód i paradygmatów jest pośrednim dowodem na stałą obecność pierwiastka filozoficznego we wszystkich obszarach nauki, a szczególnie w tak specyficznej dyscyplinie, jaką jest pedagogika. Oczywisty związek pedagogiki z filozofią został opisany w licznych publikacjach i jest argumentem na rzecz jedności także badań nad historią pedagogiki i jej filozofią. Aby jednak można było mówić o jedności tych badań trzeba uzasadnić z jednej strony wagę badań nad dziejami własnej dyscypliny dla jej statusu i dalszego rozwoju, a z drugiej uzasadnić potrzebę filozoficznego oglądu i interpretacji wyników badań historycznych w pedagogice. Ped-



agogika historyczna i filozoficzna postrzegana jako swoista jedność potrzebuje takiego dookreślenia swoich składników.

2. Uzasadnienie badań historycznych w pedagogice

Każda dyscyplina naukowa po jakimś czasie własnego rozwoju jest zmuszona do przeprowadzenia swoistego remanentu swoich osiągnięć, właśnie po to, aby diagnoza meandrów rozwoju i diagnoza stanu obecnego pozwoliły na krytyczną analizę potencjalnych możliwości (i kierunków) dalszego rozwoju. B. Kudlacova wymienia cztery podstawowe jej zdaniem obszary, w których badania historyczne są podstawą takiej diagnozy. Uważa ona, że można po pierwsze potraktować zjawiska historyczne jako źródło aktualnych rozwiązań¹. Po wtóre - o ile analizowany jest proces, a nie akt historyczny - można wskazać istniejące tendencje w rozwoju pedagogiki i na tej podstawie probabilistycznie wnioskować o dalszym rozwoju. Zjawiska pedagogiczne nie dzieją się w próżni kulturowej, wręcz odwrotnie mamy raczej do czynienia z tygłem kultur, w którym pewne elementy mają charakter uniwersalny, a inne regionalny, jedne dominują inne zanikają. Badania historyczne - i to jest trzeci wymiar - pokazują znaczenie tych kultur i konsekwencje ich temporalnego współwystępowania. I ostatni poziom wymieniony przez B. Kudlacovą to diagnoza zastanego stanu wiedzy danej dyscypliny². Zgodnie z tym punktem widzenia

¹ Z tą tezą można się zgodzić z następującym zastrzeżeniem - w obszarze dziejów praktyki edukacyjnej takie proste, dosłowne przeniesienie nie jest możliwe, ponieważ odmienny i niepowtarzalny jest kontekst historyczno-kulturowy, w którym dane zjawisko pierwotnie się pojawiło. Zawsze takie odwołanie jest mutacją. Myśl pedagogiczna ma bardziej uniwersalny charakter, niesie zbiór idei, które zachowują swoje pierwotne znaczenie, aczkolwiek ich odczytanie też ma charakter twórczy.

² B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, "Pedagogika Filozoficzna on-line" 1/2010, s. 105, w: http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/02/8-Kudlacova-99-106-pf_10.pdf [stan z dn. 22.04.2019]



historiografia postrzegana jako immanentny składnik pedagogiki nie jest muzeum spetryfikowanych wydarzeń, lecz obserwacją, dekonstrukcją i rekonstrukcją oraz interpretacją przeszłości, która nie jest obojętna dla teraźniejszości, a nawet przyszłości. W ten sposób historiografia, a w ujęciu A. Smołalskiego historiozofia pedagogiki, jest w pewnym sensie warunkiem poprawności badań w pedagogice, która sięga po paradygmaty rozpoznane w przeszłości. O ile można sądzić, że współcześni teoretycy stają się bardziej otwarci na narrację historyczną, o tyle historycy wychowania nie wydają się zainspirowani rozstrzygnięciami teoretycznymi pedagogów-filozofów wychowania. Najprostsza konkluzja z tego wynikająca dla rozwoju pedagogiki historycznej i filozoficznej jest taka, że czynnikiem utrudniającym uzyskanie pewnego konsensusu w środowisku pedagogów - teoretyków i praktyków - jest nadmierne rozczłonkowanie tej dyscypliny, budowanie sztucznych barier między jej poszczególnymi subdyscyplinami, swoista negacja autonomii tej dziedziny wynikająca z redukcji jej obszaru badawczego do dyscyplin współpracujących takich jak filozofia, historia, psychologia, socjologia i inne. Nie bez znaczenia są również podziały zachodzące wewnątrz kadry naukowej, one bowiem utrudniają, pomimo pozornych deklaracji, współpracę środowiskową. Podziały te wzmacnia dodatkowo polityka kolejnych ministerstw utrzymująca przy życiu przeżytki poprzedniego systemu, jak np. Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów³.

We współczesnej polskiej humanistyce mamy do czynienia z pewnymi, jeszcze nielicznymi, przejawami uprawiania badań naukowych respektujących jedność pedagogiki historycznej i filozoficznej. Poza moją własną jej wykładnią należy wskazać na twórczość prof. Antoniego Smołalskiego autora oryginalnej kon-

³ To jest osobny problem wymagający podłużnych i pogłębionych badań. Tu tylko sygnalizuję jego synergię w szkodzeniu rozwojowi badań naukowych.



cepcji zatytułowanej *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, a także dr Ł. Michalskiego, który opublikował *Przemiany syntez niemożliwych* oraz prof. Mirosławy Zalewskiej-Pawlak autorki szczególnego, oryginalnego dzieła zatytułowanego *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*⁴. Wszystkie te prace prezentują odmienną od tradycyjnej historiografii koncepcję uprawiania badań pedagogicznych w szerokim, dynamicznym i złożonym kontekście pozwalającym dostrzec nie tylko izolowane wydarzenia, ale również procesy z ich dynamiką oraz systemy wartości leżące u podstaw każdej teorii i praktyki edukacyjnej. Wśród współczesnych polskich pedagogów Janusz Gnitecki jednoznacznie łączył historycznie postrzeganą refleksję pedagogiczną i filozoficzną. Jeśli Gnitecki definiował pedagogikę jako „scaloną wizję **metarefleksji i metateorii** na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentnej i (lub) uniwersalistycznej”⁵, to tak rozumiana pedagogika w całości mieści się w obszarze filozofii edukacji, a jej historia musi być historią tejże filozofii edukacji. Spośród autorów zagranicznych związanych z Towarzystwem Pedagogiki Filozoficznej należy wskazać Blanę Kudlacovą, która stoi na stanowisku, że zarówno aspekt historyczny, jak i filozoficzno-antropologiczny mają znaczenie metapedagogiczne i są w tych badaniach czymś strukturalnie niezbywalnym⁶. Lech Witkowski rozszerzył ten punkt widzenia

⁴S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metabistoryczne*, Łódź 2000; A. Smolański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009; Ł. Michalski, *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016; M. Zalewska-Pawlak, *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

⁵J. Gnitecki, *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, w: S. Palka red., *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, 22/1995, s. 14.

⁶B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 1/2010, dz. cyt.



nazywając pedagogikę dyscypliną metahumanistyczną właśnie z tego względu, że jej nieodłącznym składnikiem są przesłanki filozoficzne, co w moim przekonaniu sytuuje refleksję pedagogiczną ponad refleksją filozoficzną i tym samym przeciwstawia się dość powszechnemu stanowisku wśród filozofów, zajmujących się także problematyką pedagogiczną, że pedagogika jest strukturalnie bardziej częścią refleksji filozoficznej, aniżeli dyscypliną autonomiczną, a tym bardziej dyscypliną o charakterze meta-wobec całej humanistyki. Obydwa ujęcia jednak nie wydają się trafne - pierwsze przesadnie eksponuje rolę pedagogiki, drugie zaś zakłada jej regres. Nowoczesną, tj. XXI-wieczną pedagogikę postrzegam jako dyscyplinę nierozzerwalnie powiązaną z filozofią, ale względnie autonomiczną.

Historiografia modernistyczna wyrastająca z analitycznej filozofii historii twierdzi, że struktury kształtują wydarzenia, zaś postmodernistyczna wyrastająca z filozoficznej krytyki modernizmu, że jest odwrotnie i stąd nacisk na to, co indywidualne, partykularne, na mikrohistorie i historie lokalne⁷. Wbrew pozorom taki postmodernistyczny sposób uprawiania historiografii zawęży jej pole widzenia do pojedynczych impulsów światła, gdy tymczasem aby zrozumieć jakiś proces (który jest złożony) trzeba przyjąć perspektywę szerokiej wiązki światła. Ten sposób myślenia ma swój odpowiednik w badaniach empirycznych, których słabością jest brak tzw. enumeracji zupełnej, a w konsekwencji jakiegokolwiek uogólnienia mają zawsze ograniczony zasięg do obszaru i momentu przeprowadzonych badań. Taka historia zbliża się bardzo do literatury pięknej i z pewnością ma swój walor emocjonalny, natomiast jej znaczenie naukowe, poszerzające horyzonty wiedzy jest niewielkie, jeśli nie żadne. Mitem jest preko-

⁷*Kronikarz a historyk. Atuty i słabości regionalnej historiografii*, red. J. Spyra, Cieszyn 2007, s. 19-20.

nanie, że losy konkretnych jednostek czy wspólnot pozwolą dostrzec świat historii w całej jej złożoności. Odwołanie się do wyjaśniania musi zakładać przyjęcie koła hermeneutycznego. Inaczej mówiąc historiografia naukowa nie może podążać ścieżką opartą na alternatywie, potrzebna jest koniunkcja obu podejść, które względem siebie będą ambiwalentne i dopełniające. Im bardziej złożony proces historyczny analizujemy, tym bardziej zróżnicowane, wielopoziomowe powinno być podejście metodologiczne. Tę historyczną złożoność badanych procesów może rozjaśnić filozofia, która wykorzystując zbudowane przez siebie kategorie pojęciowe odnosi do pojedynczych zjawisk dostrzegając w nich przejawy czegoś mniej płynnego, a jednocześnie charakterystycznego dla określonego tu i teraz. W historiografii europejskiej już w okresie przełomu XIX/XX wieku postulowano potrzebę wprowadzenia **ujęć syntetyzujących** w miejsce monograficzno-przyczynkarskich, jednak ciążenie ku tej drugiej formie konstruowania narracji historycznej nie zostało w pełni wyrugowane w polskiej historiografii edukacyjnej. Wskazuje to na daleko posunięty konserwatyzm i raczej ogranicza perspektywne wizje w tej dziedzinie. Jednocześnie, na co zwracałem wielokrotnie uwagę, tradycyjni *quasi* pozytywistyczni historycy abstrahują od kontekstu filozoficznego w pragmatyce swoich badań, co nie oznacza, że nie przyjmują jakiejś koncepcji filozofii historii.

W badaniach historycznych zorientowanych na problematykę pedagogiczną w ostatnim stuleciu należy podkreślić dwie rzucające się w oczy prawidłowości - pierwsza związana jest ze środowiskami, z których wyrastali uczeni zajmujący się historiografią. Byli to na początku XX wieku filolodzy, historycy, archeolodzy i najmniej liczni pedagodzy. Ta sytuacja uległa zmianie już pod koniec okresu międzywojennego, gdy do głosu doszli uczeni tej miary, co Bogdan Nawroczyński, Bogdan



Suchodolski, Zygmunt Kukulski, Kazimierz Sośnicki, Ludwik Chmaj, Stefan Wołoszyn, Henryk Rowid, Ludwik Jaxa-Bykowski, Karol Kotłowski. Wszyscy oni łączyli w swojej twórczości historiografię pedagogiczną z analizami filozoficznymi⁸. Byli także filozofowie i pedagodzy tej miary co Sergiusz Hessen, Wiktor Wąsik, Waldemar Osterloff, Stefan Rudniański, Adam Zieleńczyk, Wiktor Hahn i inni, których twórczość łączyła te trzy obszary tj. pedagogikę, historię i filozofię. W tym duchu należy także postrzegać mniej znane koncepcje - tu dla przykładu wymienię **gnomologię** Józefa Kretz-Mirskiego oraz **antropagogię** T. Kotarbińskiego. Parafrazując stanowisko W. Tatarkiewicza, który swoją drogę do filozofii zaczął od jej historii należy stwierdzić, że najbardziej oczywistym wydaje się dążenie do uczestnictwa w aktualnych problemach dyscypliny przez przebrnięcie przez jej historię⁹. W pedagogice tak nie jest. Znacząca część historyków oświaty nie wywodzi się z pedagogiki. Ma to swoje zalety, choćby w tym, że unika się jednostronności, ale i istotną słabość polegającą na tym, że brak wykształcenia *stricte* pedagogicznego ogranicza ich możliwości merytorycznej, a także filozoficznej interpretacji badanych procesów.

⁸Warto dodać, że część polskich humanistów posługiwała się pojęciem pedagogiki historycznej i/lub filozoficznej. Czynił tak B. Nawroczyński, Z. Kukulski, K. Kotłowski, S. Wołoszyn. Kukulski zwracał uwagę, że już w 1808 r. F. H. Chr. Schwarz wyróżniał pedagogikę systematyczną i historyczną. Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923.

⁹Paradoksalnie we współczesnych programach akademickiego kształcenia pedagogów obszar analiz historycznych został mocno zawężony i jest nieporównywalny z okresem powszechnie deprecjonowanym tj. czasem PRL.



3. Uzasadnienie badań filozoficznych w pedagogice

Ten problem ma długą historię i liczne wypowiedzi uzasadniające więź pedagogiki z filozofią. Ma także swoje instytucjonalne uzasadnienie w postaci katedr akademickich, czasopism i towarzystw naukowych. Obecny w pedagogice oscylacyjny ruch - ku filozofii i próby odejścia od niej są związane z rozwojem światowej humanistyki i dominujących w poszczególnych okresach paradygmatów. W największym skrócie można to przedstawić w sposób następujący: od antyku po schyłek XIX wieku wszystkie koncepcje i teorie o charakterze pedagogicznym stanowiły nieodłączną część filozofii i im bardziej cofamy się w czasie tym trudniejsze jest odróżnienie refleksji pedagogicznej od koncepcji filozoficznych. Jeszcze w XX wieku idea filozofii stosowanej czyli pedagogiki miała swoich wybitnych przedstawicieli w osobach pedagogów kultury w Niemczech i w Polsce oraz w pragmatyzmie amerykańskim. Krótka faza negacji filozofii jako nauki i w związku z tym wszystkich dyscyplin, które przyznawały się do więzi z matką nauk, która miała miejsce w okresie pozytywizmu i pierwszych dekadach XX wieku, jako prosta konsekwencja dominacji paradygmatu empirycznego (eksperymentalnego) uległa fazie nowej uzasadniającej niezbywalność filozofii jako takiej i akceptacji filozofii dyscyplin, jako jej rozszerzenie. Pedagodzy kultury nawet w dobie II wojny światowej nie porzucili tego stanowiska. Po wojnie ambiwalencja ujawniła znów przeciwny biegun, bowiem wszystkie kraje tzw. „obożu socjalistycznego” zredukowały myślenie filozoficzne do jednego i do tego dogmatycznie oraz ideologicznie postrzeganego nurtu marksizmu-leninizmu, by po przełomie 1989 roku ponownie otworzyć się na nowoczesną i pluralistyczną filozofię, która w swojej przestrzeni badawczej zachowała miejsce i dla pedagogiki. Jeśli jednak uznamy, że ten proces oscylacji czy



swoistej dialektyki jest konstytutywny dla pedagogiki czerpiącej z filozofii, to w przyszłości należy spodziewać się kolejnego zwrotu, który zgodnie z logiką dziejów prowadzić może do współcześnie bliżej nieokreślonej negacji wzajemnych powiązań filozofii i pedagogiki. Zapowiedzi tego można już dziś znaleźć np. w postmodernistycznej negacji kultury wysokiej, w dążeniu do wąskiej, społeczno-politycznej interpretacji pedagogiki, w depersonalizacji jednostki zredukowanej do tzw. kapitału społecznego, w neopragmatycznym dążeniu do rozbudowania skutecznej praktyki edukacyjnej kosztem pogłębionego namysłu nad ludzkim losem i rolą edukacji, w dynamicznej dyferencjacji dyscyplin naukowych. W tym kontekście warto przypomnieć postawę badawczą K. Kotłowskiego (filozof i pedagog) oraz A. F. Grabskiego (historyk). Każdy z nich uzasadniał w ramach swojej dyscypliny scalającą, syntetyzującą funkcję filozofii chroniącą wielowymiarową relację współpracujących nauk. Każdy typ metanarracji budowanej w naukach o wychowaniu wcześniej czy później sięga po generalizacje filozoficzne lub do nich autonomizmie dochodzi¹⁰.

Pewną możliwością rozwoju badań w zakresie pedagogiki historycznej i filozoficznej jest filozofia modalności, dzięki której uczeni mogą subtelnie wskazać gdzie znajduje się jakieś zjawisko w danym momencie swojej ambiwalencji. „Wyłonione z badań nad modalnością teorie mogą ułatwić konstruowanie i dekonstruowanie całościowych obrazów przeszłej, zastanej i możliwej rzeczywistości. Mogą więc wpływać na kształtowanie nowego oblicza edukacji i pedagogiki”¹¹. W. Kojs badając filozofię modalności słusznie twierdzi, że świat ludzki jest do głębi

¹⁰ „Im bardziej wzmagają się specjalizacja, tym bardziej czyni konieczną pracę syntetyczną”. Cyt za A. F. Grabski, *Kształty historii*, Łódź 1985, s. 41.

¹¹ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009 [tom jubileuszowy], s. 24-25.



modalny, J. Gnitecki powiedziałby, że jest ambiwalentny. Jednak z koncepcji obu autorów wynika wspólna konsekwencja, a mianowicie taka, że dynamikę, zmienność procesów pedagogicznych nie da się precyzyjnie rozpatrywać wyłącznie w procesie empirycznego badania, które daje nawet bogatą, ale statyczną wiedzę na temat rzeczywistości edukacyjnej zamkniętej w perspektywie tu i teraz. Badania historyczne umożliwiają dostrzeżenie przemian tej rzeczywistości w ramach pewnych cezur, natomiast namysł filozoficzny wydobywa z procesów pedagogicznych ich sedno, istotę, pozwala ująć syntetycznie wielowarstwowość, dynamikę, pozwala rozjaśnić obecne tam antynomie. Podejście łączące pedagogikę historyczną z pedagogiką filozoficzną otwiera nową perspektywę badawczą, w której nie ztraca się tego, co indywidualne i niepowtarzalne na rzecz generalizacji, ani tym bardziej nie blokuje się holistycznego, całościowego, hermeneutycznego sposobu traktowania tak złożonej i trudnej do interpretacji rzeczywistości, jaką jest rzeczywistość edukacyjna. Z tego, co zostało dotąd powiedziane wynika jeszcze jedna, ogólna konkluzja będąca odpowiedzią na tytułowy problem. Współczesne badania pedagogiczne nie chcą zatrzymać się w miejscu, czy uciec w postmodernistyczną literackość czy metaforykę mogą uzyskać pogłębienie w badaniach, które sięgają po bardziej złożone konstrukcje metodologiczne. O tym, że z tymi badaniami nie jest zbyt dobrze jednoznacznie pisał Antoni Smołalski podkreślając jednocześnie, że paradygmaty pedagogiki są przedmiotem jej historiozofii¹².

Bogdan Nawroczyński pisał w XX wieku o renesansie pedagogiki filozoficznej w Polsce i tak faktycznie było w ostatniej dekadzie przed wybuchem wojny. Lata powojenne naznaczone dominacją filozofii marksistowskiej, narzuconym przez Związek

¹² A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.



Radziecki zwrotem w szkolnictwie do XIX wiecznego herbaryzmu, zastopowały rozwój refleksji tego typu. Faktycznie można mówić o renesansie pedagogiki filozoficznej dopiero po przełomie 1989 roku. W środowiskach akademickich zaczęły pojawiać się struktury (katedry, zakłady) orientujące swój podstawowy kierunek badań właśnie na pedagogikę filozoficzną. Jednym z pierwszych był Zakład Pedagogiki Filozoficznej przy Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, który utworzyłem w 2005 roku. W tym miejscu warto przybliżyć tradycję Uniwersytetu Łódzkiego, który od momentu swego powstania w 1945 roku zajmował się pedagogiką filozoficzną w sposób ciągły (jeśli patrzyć na to w kontekście następstwa profesorów pedagogiki). Założycielem był słynny w Europie Sergiusz Hessen, który wykształcił kilku wybitnych następców w tym Karola Kotłowskiego późniejszego profesora UŁ. Moja droga naukowa wiedzie ścieżką pedagogiki historycznej i filozoficznej wyznaczoną przez obu uczonych¹³. W ostatnim czasie Zakładem Pedagogiki Filozoficznej - do momentu jego likwidacji - kierowała prof. Anna Walczak. Z historycznego punktu widzenia przerwanie na UŁ ciągłości badań w tym zakresie wydaje się irracjonalne. Instytucjonalne osadzenie filozofii wychowania czy pedagogiki filozoficznej na uczelniach jest zmienne. Wraz ze zmianami miejsca pracy profesorów czy zmianami koncepcji organizacyjnych na wydziałach pojawiają się zakłady czy katedry i znikają. W tym sensie względnie stałym, instytucjonalnym miejscem uprawiania tej refleksji jest działające od 2006 r. Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej.

Współcześni badacze zwracają uwagę na to, że historyczny rozwój filozofii wychowania szedł na przełomie XIX i XX wieku

¹³ Magisterium zostało poświęcone K. Kotłowskiemu, doktorat S. Hessenowi, habilitacja stanowiła syntezę pedagogiki historycznej i filozoficznej w XX wieku.



„w dwóch kierunkach: w jednym rozwijano ideę pedagogiki jako swoistej filozofii stosowanej, w drugim podejmowano próby zbudowania „filozoficznej otuliny” dla szeroko pojętych procesów edukacyjnych”¹⁴. Punkt widzenia, który bliski jest części współczesnych filozofów wychowania z racji silnego wczytania się w źródła zachodnie z neopragmatyzmem na czele polega tym, że relacja pedagogika-filozofia jest interpretowana inaczej niż tradycyjnie. Uważa się, że pedagogika nie jest jakąś mniej czy bardziej praktyczną ekspresją filozofii, lecz że ona ją w całości obejmuje. Z tym punktem widzenia zbieżne jest przywołane wcześniej stanowisko L. Witkowskiego głoszącego, że pedagogika jest refleksją metahumanistyczną. Zdaniem W. Prokopiuka w pedagogice pozostającej w orbicie wpływów byłego Związku Radzieckiego dokonano dwóch charakterystycznych zmian w sposobie podejścia do niej: uczyniono z niej oręż w walce politycznej przy okazji redukując jednostkę do tzw. stosunków społecznych, a po wtóre pedagogika zatraciła status dyscypliny teoretycznej na rzecz wąsko pojętej pragmatyki realizacji celów partii. Z tego punktu widzenia Uniwersytet Łódzki, który w swych początkach zrzeszał śmietankę międzywojennej polskiej humanistyki był właściwie (ale w ograniczonym ideologicznie stopniu) ostoją filozofii wychowania. K. Kotłowskiemu zarzucano oportunizm, ale - co starałem się w innym miejscu uzasadnić - te oceny były zbyt powierzchowne i łatwe nie biorące pod uwagę centralnych kategorii jego postawy intelektualnej¹⁵.

Celem rozwoju pedagogiki historycznej i filozoficznej jest w istocie **podejście integralne** wymagające od wszystkich uczestników otwartości i tolerancji wobec stanowisk czy koncepcji

¹⁴ W. Prokopiuk, *O filozofii edukacji - rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 25.

¹⁵ S. Sztobryn, *Karol Kotłowski jako historyk pedagogiki*, *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt., s. 255-262.



konkurencyjnych. Cechowy charakter nauki i uczonych tak mocno potwierdzany kolejnymi stopniami naukowymi i hierarchizacją wśród kadry profesorskiej jest przeżytkiem, gdy patrzy się na to z perspektywy historycznej, nie mówiąc o futurystycznych koncepcjach np. tzw. świadomości roju. Prezentowany tu punkt widzenia potwierdza także integralne podejście Pitirima Sorokina „to [...] przykład ponaddyscyplinarnego rozwiązania problemu statusu kultury, a także połączenia płaszczyzny historycznej (czystego opisu) z płaszczyzną teoretyczno-filozoficzną, systemową”¹⁶. Pedagogika jest częścią tej kultury, jest systemem wewnątrz obejmującego ją supersystemu, a w związku z tym autentyczny przełom w jej obszarze nie będzie polegał na ucieczce do przodu, co daje się zaobserwować w wielu krajach postsocjalistycznych, lecz będzie świadomie łączył różne punkty widzenia, różne metodologie i perspektywy badawcze łączące wiedzę o przeszłości z projektami przyszłości. Uzasadnienie takiego sposobu myślenia obecne jest w przywoływanej wcześniej logice modalności¹⁷. Z pewnością ta jedność w różnorodności jest problemem złożonym, jednak nie wydaje się czymś nieosiągalnym, jeśli odwołamy się do historycznej koncepcji różnojedni B. F. Trentowskiego czy do współczesnych rozważań T. Kotarbińskiego o dobrej robocie¹⁸. Jedność peda-

¹⁶ Cz. Gryko, *Historiozofia na uwieży historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, w: J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 137.

¹⁷ Czynnikiem otamowującym natury psychologicznej jest silne, a czasem wręcz paradoksalne, przekonanie niektórych uczonych o własnym geniuszu i nieomylności, co degradowało głośno postulowany przez nich pluralizm i sprzyja raczej budowaniu jakichś koterii, aniżeli twórczych zespołów naukowych.

¹⁸ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986, s. 182-206. Wśród szeregu postulatów dobrej roboty chciałbym wskazać te, które mają charakter ogólny - postulat porzucenia zadań nierozwiązywalnych, postulat dokładności roboty, postulat ujęć całościowych, akrybia.



gogiki historycznej i filozoficznej ostatecznie odzwierciedlać się może w postulowanej przeze mnie historii filozofii edukacji czy w wersji A. Smołalskiego historiozofii pedagogiki.

Pedagogika ewoluując w ramach sztywnych kontekstów społeczno-politycznych wchodziła w odmienne relacje z własną historią i filozofią. Te dwie dyscypliny, jeśli spojrzymy na problem z formalnego punktu widzenia były i nadal pozostają jej specyficznymi wektorami - wertykalnym i horyzontalnym. Przyjmując taki punkt widzenia trzeba powiedzieć, że błędem jest redukcjonowanie pedagogiki do innych dyscyplin, a przesadą uznanie jej absolutnej autonomiczności. Względna autonomia pedagogiki historycznej i filozoficznej wynika z jej współpracy ze wszystkimi dziedzinami wiedzy, które są w stanie formułować naukowe tezy o człowieku, jego rozwoju i wytworach. Filozofie wychowania nie mogą abstrahować od historycznych koncepcji człowieka i stworzonej przez niego kultury. Wydaje się, że w tym tkwi prawda o istocie i historycznej egzystencji człowieka, bez której aktualistyczne projekty są puste.

Bibliografia

Gnitecki J., *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, w: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, 22/1995.

Grabski A. F., *Kształty historii*, Łódź 1985.

Gryko Cz., *Historiozofia na uwięzi historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, w: J. Banka *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995.

Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009.

Same w sobie nie gwarantują jedności w pedagogice badań historycznych i filozoficznych, lecz dają istotne narzędzia służące realizacji tego celu.

- Kotarbiński T., *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej w: Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986
- Kronikarz a historyk. *Atuty i słabości regionalnej historiografii*, red. J. Spyra, Cieszyn 2007.
- Kudlacova B., *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, „Pedagogika Filozoficzna on –line” 1/2010.
- Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923
- Michalski Ł., *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016
- Prokopiuk W., *O filozofii edukacji - rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Smolański A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.
- Sztobryn S., *Karol Kotłowski jako historyk pedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000
- Zalewska-Pawlak M., *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PEDAGOGY IN POLAND THE VISION OF RESEARCH DEVELOPMENT

Summary

Interest in the philosophy of education in Poland is systematically growing, hence the need for a specific diagnosis of its condition, possibilities and achievable development is born. Historical research makes it possible to perceive the transformation of this reality within the framework of certain caesuries, while philosophical reflection extracts from the pedagogical processes their essence, allows to synthesize multilayerism, dynamics, helps to brighten the antinomies present there. An integral approach to culture and hence also pedagogy as part of it respects the position of P. Sorokin, which assumes a combination of a pure description or historical ground in its traditional approach with a systemic and philosophical layer. The unity of historical and philosophical pedagogy can ultimately be reflected in the postulated by me history of the philosophy of education or in A. Smołalski's version of the historiosophy of pedagogy.

Keywords: Pedagogy, pedagogical historiography, philosophical pedagogy, historiosophy of pedagogy.