

Sławomir Sztobryn

"Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej : materiały z konferencji naukowej",
red. Danuta Drynda, Dorota Ekiert-Grabowska, Władysława Łuszczuk, Katowice 1996 : [recenzja]

Chowanna 2, 94-105

1998

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1998 [1999]	R. XLI (LII)	T. 2 (11)	s. 94—105
------------	--	-------------------------	-----------------	--------------	-----------

RECENZJE



***Historyczne źródła
wybranych ofert edukacyjnych
w Polsce współczesnej***
**Red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska,
W. Łuszczuk**
***Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu
Śląskiego 1996, ss. 156***

W 1996 roku, po dwu latach od konferencji, została wydana książka będąca jej pokłosiem. Grono redakcyjne — Danuta Drynda, Dorota Ekiert-Grabowska i Władysława Łuszczuk — nadało jej bardzo znamienity tytuł: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*.

Zanim przejdziemy do warstwy merytorycznej, warto wspomnieć o solidnej stronie edytorskiej. Teksty bogate w warstwę erudycyjną zaopatrzone zostały w dwujęzyczne streszczenia. Opracowanie składa się z dwu części: interpretacji historycznych oraz z analiz współczesnych ofert edukacyjnych. Godny podkreślenia jest fakt, iż na konferencji spotkali się — i nie było to dziełem przypadku — historycy i teoretycy wychowania. Tak więc już w samych założeniach konferencji znajdujemy wyraz nowych tendencji w uprawianiu pedagogicznej subdyscypliny, jaką jest historia wychowania. Założenia organizacyjne i tytuł książki zapowiadają dążenie do integracji pracy badaczy przeszłości i współczesnych teoretyków wychowania na zasadach wzajemnej kooperacji. W tym duchu pojawiło się już wcześniej kilka prac, m.in. *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość; Prolegomena do*

historii wychowania.... Na wielu konferencjach taką tendencję wyrażali m.in. D. Drynda, J. Hellwig, Cz. Majorek, a spoza historii wychowania S. Palka. Wyrażone tu stanowisko w żadnym wypadku nie oznacza odejścia od tzw. badań podstawowych na rzecz bardziej utylitarnej czy pragmatycznej wizji tej nauki. Chodzi raczej o dążenie do pełniejszej synchronizacji subdyscyplin pedagogicznych, która zniosłaby zbędne wytykanie teoretykom wychowania **ahistoryzmu**, a historykom **alienacji**.

Formalny podział książki na dwie części wskazuje na to, że droga od tradycji do współczesnych ofert jest dopiero przed nami. Pośrednio potwierdza to niejednolity układ książki — w części pierwszej chronologiczny, a w drugiej — problemowy. Omawiana pozycja jest wyjątkowo bogata — jak na dotąd drukowane materiały konferencyjne — w analizy badawcze z zakresu historii myśli pedagogicznej, co też nie jest przypadkiem, albowiem, jak wielokrotnie na ten temat pisałem, w historii wychowania szczególnie żywotna okazuje się nie historia „instytucjonalna”, lecz historia teorii pedagogicznej. Historia, którą nazwałem „instytucjonalną”, obejmuje, w moim przekonaniu, dzieje instytucji i praktyki wychowawczej, będącej czasem tylko ograniczoną egzemplifikacją maksymalistycznych dążeń i założeń teoretycznych. Praktyka pedagogiczna z racji relacji do splotu sytuacji (tu i teraz) jest jednorazowa i niepowtarzalna (w tym kryje się również jej urok i silny bodziec poznawczy), natomiast teorie zazwyczaj są bardziej uniwersalistyczne i stąd „łatwość” ich aktualizacji w różnych czasach i kulturach.

Rozprawy *Historycznych źródeł*... otwiera praca Juliusza Jundziłła — twórcy chyba jedyne w Polsce zespołu naukowego, pracującego nad jedną epoką i jednym blokiem problemowym — poświęcona aktualności rzymskich zapatrywań na wychowanie w rodzinie. Z mojego punktu widzenia kluczowym teoretycznym problemem, wymagającym bliższego oświetlenia, jest kwestia konotacji pojęcia „aktualność”. Gdy mówimy o aktualności zjawisk wieku XIX czy początku XX, to sens tego pojęcia wydaje się powszechnie zrozumiały. Mamy wówczas na myśli jakąś postać bezpośredniej ciągłości, natomiast nie można tego powiedzieć o tak odległej przeszłości, jak epoka starożytnego Rzymu. Mamy więc do rozstrzygnięcia problem — co chcemy aktualizować? Końcowe wnioski autora, które można sprowadzić do trzech tez:

- partnerstwo w rodzinie rzymskiej, oparte na realizmie i intelektualizmie, tworzyło zdrowsze relacje wewnątrzrodzinne,
 - giętkość norm i elastyczność społeczna zapobiegały oscylowaniu między anarchią i purytyzmem,
 - integracja środowisk, pozytywne oddziaływanie opinii publicznej korzystnie wpływały na kształt i funkcjonowanie rodziny rzymskiej,
- wskazują na strukturalno-funkcjonalne potraktowanie problemu aktualności.

Kolejny artykuł — omawiający poglądy Lucjusza A. Seneki, autorstwa Ilony Błaszczyk — stanowi wraz z referatem J. Jundziłła ciekawy dwugłos. Refleksja pedagogiczna Seneki jest właściwie w naszym piśmiennictwie nieobecna. Cennym spostrzeżeniem autorki okazuje się wskazanie na renesans filozofii wychowania (po 1989) na naszym gruncie. Fakt, iż filozofia wychowania chętniej stawia kłopotliwe pytania, niż na nie odpowiada, jest — moim zdaniem — cechą kultury europejskiej od Sokratesa po współczesność. Inwersja uświęconych tradycją przekonań oraz poszukiwanie wartości w świecie zewnętrznym i wewnętrznym to właściwość refleksji humanistycznej, na próżno poszukiwana w wytworach badań eksperymentalnych. I w tym niewątpliwie tkwi sens odwoływania się do tradycji antycznej, tak przecież odmiennej od współczesności. W płynności, zmienności form ludzkiej egzystencji jest jednak coś stałego — różnie werbalizowane marzenie o uniwersum, poszukiwanie potwierdzenia wartości doczesnego życia na podstawie prawdy, dobra i piękna jako jego idealnych wyznaczników. Cenne więc staje się ukazanie pewnego ciągu zapożyczeń i nawiązań, łączących Senekę z Epiktetem, Markiem Aureliuszem, św. Augustynem czy św. Tomaszem. Inspirującym aspektem badań — dającym wprost odpowiedź na hasło konferencji — byłoby poprowadzenie tego ciągu do współczesności.

Trzecia rozprawa — pióra Władysławy Szulakiewicz — pozostaje nadal na gruncie filozofii, ale mamy do czynienia już z dużym skokiem w czasie. Ten przeskok ponad kilku epokami jest symptomatyczny, ponieważ, w przeciwieństwie do okresu międzywojennego, nie ma powszechnego zainteresowania średniowieczem i odrodzeniem. Większość ośrodków badawczych w Polsce sytuuje swe zainteresowania naukowe między XVIII i XX wiekiem.

W dość skromnej literaturze pedagogicznej, omawiającej dzieje współczesnej myśli pedagogicznej, trudno szukać nazwiska jednego z luminarzy ruchu filozoficznego w Polsce — Kazimierza Twardowskiego. Tym bardziej cenniejsze więc okazuje się opracowanie Władysławy Szulakiewicz. Trudno dziś jednoznacznie ocenić, co ma większą wartość dla współczesnych — jego poglądy czy umiejętność wcielania ich w życie. Autorka dostrzegła napięcie jego postawy teoretycznej — w czasach hałaśliwego pajdocentryzmu (E. Key) odnosił się do tego ruchu z rezerwą myśliciela, ważącego na szali prawdy i dobra pojawiające się nowinki. Jest tu niewątpliwie paralela z obecną rzeczywistością. Zachłyśnięcie się ideami postmodernizmu odciąga nas od tradycji antropocentrycznej pedagogiki, która nie była obca nie tylko Twardowskiemu. Potwierdzenie tej tezy znajdziemy w kolejnej rozprawie — autorstwa Andrzeja Gofrona — poświęconej pedagogice kultury B. Nawroczyńskiego. Swoistymi kontynuatorami tej tradycji — czy do tego się przyznają, czy też nie — są ci współcześni pedagodzy, którzy uprawiają „pedagogikę osoby” we wszystkich jej odcieniach. Z wzorów, jakie nam pozostawił Twardowski — mam na myśli stronę praktyczną jego działalności — również

możemy skorzystać, integrując i organizując środowisko (tu myślę o wąskiej grupie historyków wychowania) wokół określonych problemów badawczych, edycji źródeł czy opracowań encyklopedycznych. Niewątpliwie brak nam tej miary animatora i przewodnika, jakim był Twardowski, człowieka, który „słabszych [...] prowadził i strzegł [...] silnym dodawał mocy i potęgował ekspansywność, czyniąc z nich pionierów nauki” (s. 32). Myślę, że W. Szulakiewicz, autorka bardzo ciekawej monografii o W. Seredyńskim, idąc poprzednim torem, ukaże nam tę postać w pogłębionej analizie, osadzającej jego twórczość w szerokim kontekście myśli i doktryn pedagogicznych XX wieku. Dla piszącego te słowa ważne jest również to, że wśród historyków wychowania mamy kolejnego autora, orientującego swą pracę badawczą na problemy historii filozofii wychowania.

Swoistą kontynuacją omawianego artykułu jest kolejny tekst poświęcony myśli pedagogicznej — A. Gofrona o pedagogice kultury B. Nawroczyńskiego¹. Jest rzeczą znamioną, że na WSP w Częstochowie mamy grono uczonych, zajmujących się współcześnie recepcją i interpretacją tradycji pedagogiki kultury. Świadczy to nie tylko o specyfice badań naukowych w tym ośrodku, ale również o utrzymującym się zainteresowaniu tym kierunkiem w nowych realiach rozwoju polskiej oświaty i nauki. Można spierać się z niektórymi tezami autora, nie to jednak jest najważniejsze. Przyjął on bowiem istotne założenie i konsekwentnie je realizował — prezentował pedagogikę Nawroczyńskiego nie jako przebrzmiałą kartę historii, lecz jako zupełnie współcześnie przydatną alternatywę dzisiejszych poszukiwań w zakresie pedeutologii. Warto tu wskazać np. na tak nośną ideę jak „równość indywidualizująca i swoboda uspołeczniiona”. U podstaw tej ideologii można doszukiwać się nie tylko neoliberalizmu, ale znacznie odleglejszej tradycji — dziś rzadko przywoływanej — kantowskiej pedagogiki, opartej na imperatywie kategorycznym. Do tego motywu jeszcze powrócimy.

Rozprawa Krzysztofa Jakubiaka rozpoczyna inny motyw konferencji: problem uspołecznienia szkoły. Także tu znajdujemy nawiązanie poprzez tradycję do aktualnych problemów — zgodnie z założeniami konferencji — poszukiwania dróg gruntownego odnowienia i spersonalizowania edukacji. Najlepiej obrazuje to syntetyczne wnioskowanie samego autora: „[...] we wskazanych tu projektach reform i eksperymentach pedagogicznych charakterystyczny, wręcz przełomowy jest zwrot, jaki dokonał się w myśleniu ich twórców o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzono bowiem zazwyczaj systemy wychowawcze z punktu widzenia szkoły. Natomiast projektodawcy »wspólnot szkolnych« i prekursorzy nowego wychowania w swych reformach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej,

¹ Autor w tekstach streszczeń wprowadził zmieniony tytuł w porównaniu z polskojęzyczną wersją wystąpienia.

aby w końcu dojść do tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej” (s. 58). Współczesne idee deskolaryzacji, upodmiotowienia, „odinstytucjonalizowania” i uspołecznienia edukacji przez jej demokratyzację, idee oparcia kształcenia (w rozumieniu pedagogów kultury) na — różnie pojmowanej — teorii osoby to tylko nieliczne motywy, które jak klamrą spinają początek i koniec stulecia. Wydaje się, uprzedzając nieco fakty, iż historycy wychowania podjęli próbę i dokonali znacznego wysiłku, aby ułatwić pracę koncepcyjną teoretykom wychowania, w przeciwieństwie do tych drugich, którzy chętniej sięgają do modnej (należącej do kanonu „bycia na fali”) psychologii i pedagogiki zachodniej aniżeli do tradycji i genezy współczesnej edukacji. W warstwie krytycznej — m.in. w odniesieniu do szkoły i nauczyciela — niektóre teksty można by dosłownie przytaczać.

Z analizowanego tu wystąpienia możemy wyciągnąć także wnioski na temat ogólnego kierunku dalszej pracy środowiska historyków wychowania: po pierwsze — będzie to poszukiwanie źródeł i inspiracji w równie przełomowych okresach, po wtóre zaś — zintensyfikowanie badań nad ideologią nowego wychowania jako najbliższą inspiracją dla twórczych rozwiązań (mam tu na myśli jakąś postać postępu) współczesności.

Zbliżoną, do powyżej prezentowanej, problematykę podejmuje również Danuta Koźmian w rozprawie poświęconej teorii i praktyce samorządu szkolnego w II Rzeczypospolitej. I tu, podobnie jak w kilku wcześniej przywołanych wystąpieniach, mamy wyraźne odwołanie się do wartości poznawczej myśli pedagogicznej. Autorka buduje swój pogląd przez odwołanie się do autorytetu B. Suchodolskiego, który w 1978 roku sugerował, iż historia myśli pedagogicznej ma wartość erudycyjną, ale także pomaga w rozwiązywaniu aktualnych problemów. Jednakże ani powaga Jego autorytetu, ani współczesne dywagacje nie zrewolucjonizowały postaw historyków wychowania i wielu uprawia tę dyscyplinę według kanonów pozytywistycznych, abstrahując od potrzeb edukacji. Przyjęta perspektywa badawcza doprowadziła autorkę do identycznej konkluzji jak w rozprawie K. Jakubiaka. Tu — w nowym wychowaniu — doniosłą rolę odegrała wewnętrznie zróżnicowana „szkoła pracy”.

Samorząd uczniowski w społeczeństwie samorządnym został powiązany z początkami demokratyzacji życia publicznego i odnowieniem dążeń autokreatywnych. W takim ujęciu dobrze widać sprzeczność między adaptacyjną i twórczą funkcją edukacji. Przypomnijmy, że w II RP Florian Znaniecki dostrzegł tę aporię, którą usiłował rozwiązać na podstawie własnej socjologicznej teorii wychowania. Samorządność jest zazwyczaj postrzegana jako przyczółek wolności, kreatywności w świecie, który akceptuje raczej dążenie ku schematom i rytualnym zachowaniom. Stąd też m.in. w samorządzie widzi się

szansę na wykreowanie nowej osobowości². Pewne wątpliwości może budzić potraktowanie pedagogiki narodowej i państwowej jako kierunków najważniejszych. Bez podania kryterium wartościowania ocena taka może być i prawdziwa, i fałszywa. Wyjaśnienie tego zjawiska można oprzeć na tradycji budowania narracji historycznej przez wiązanie pedagogiki z kontekstem społeczno-politycznym. Z teoretycznego punktu widzenia jako koncepcje konkurencyjne z powyższą można zaproponować: naturalizm — socjologizm — kulturalizm; pedagogikę czystą — pedagogikę normatywną; pedagogikę indukcyjną (eksperymentalną) — pedagogikę dedukcyjną (filozoficzną); według zaś tradycji pedagogiki niemieckiej: nauki o naturze i nauki o kulturze.

Jednym z wiodących artykułów tej książki jest bardzo precyzyjna i metodyczna rozprawa Danuty Dryndy. Autorka, pisząc o historycznych źródłach współczesnych ofert w zakresie oceniania uczniów, posłużyła się nowoczesną i rzadko wykorzystywaną przez historyków wychowania metodą retrogresywną. Dała temu wyraz już w wyjściowej tezie, głoszącej, iż „niektóre polskie współczesne oferty edukacyjne w zakresie oceniania uczniów mają »atrybuty historyczności« i były proponowane, a nawet urzeczywistniane w różnych zakresach, już w przeszłości historycznej” (s. 74). Współczesna pedagogika zwraca się coraz chętniej do filozofii wychowania, dobrze więc się stało, iż w poszukiwaniu antecedencji obecnych problemów zwracamy się także do tradycji filozofii wychowania. Być może świadomość nierozdzielności z założeniami filozoficznymi tak szczegółowych problemów, jak np. kwestia oceniania, podmiotowości, swobody, wpłynie na rozwój w polskiej historiografii pedagogicznej badań nad filozofią wychowania, które, jak się wydaje, nadal pozostają w fazie embrionalnej. Badania D. Dryndy torują im drogę. Autorka dokonała klasyfikacji ofert w zakresie oceniania, wyróżniając: ofertę tradycyjną, rozbijając ją na dwie bardziej szczegółowe: **tradycyjno-legalistyczną** i **tradycyjno-modyfikującą**, oraz ofertę alternatywną, także rozłożoną na **progresywną** i **radykałną**. Autorka doskonale pokazała nawiązywanie najnowszych (radykałnych) ofert do koncepcji historycznych, szczególnie idei nowego wychowania. Okazuje się więc, że powracanie pewnych koncepcji na zasadzie swoistej sinusoidy nie jest wyłącznie domeną rozważań teoretycznych, ale występuje także na gruncie praktyki pedagogicznej. Oczywiście, początek i koniec stulecia nie są cywilizacyjnie i kulturowo identyczne, tym, co je spina, są zbliżone potrzeby jednostek i całych społeczeństw. Współcześnie większe możliwości komunikacyjne są, być może,

² Na marginesie naszych rozważań warto może przypomnieć, że tradycje wychowania samorządowego są znacznie starsze, niż twierdzi autorka artykułu, można ich bowiem doszukiwać się w refleksji pedagogicznej A. Frycza-Modrzewskiego.

gwarancją uzyskania efektów, które chciałoby się nazwać postępem. I to właśnie historycy wychowania, badający tzw. długie okresy trwania, są predystynowani do tego, by takie oceny ferować. Ich prawdziwość jest zupełnie inną kwestią.

Ostatnie dwa artykuły historycznej części książki są bardziej zorientowane na prezentację tych zjawisk w historii, które nie utraciły swej zdolności inspirowania i wspierania działań współczesnych nauczycieli. Beata Szczepańska wyeksponowała przede wszystkim koncepcję osiedli szkolnych oraz plan daltoński, które uznała za możliwe przynajmniej do częściowego wykorzystania zarówno w zielonych szkołach, jak i w doskonaleniu edukacji szkolnej. Również problem podjęty przez Grażynę Kempę jest — niestety nie wprost — propozycją wzbogacenia współczesnej pracy opiekuńczo-socjalnej doświadczeniami międzywojennymi. Autorka zaprezentowała podejmowane dla bezrobotnych kobiet działania, różnorodne pomocne organizacje i wymagania, jakie stawiano organizatorom kursów dla bezrobotnych kobiet. Niewątpliwie jednak wydobyta tu przesłanka, wskazująca na zależność między stopniem wykształcenia a zagrożeniem bezrobociem, stanowi ważny sygnał nie tylko dla odpowiednich instytucji oświatowych, ale przede wszystkim dla samego społeczeństwa. Uczyć się, aby być, nie jest wyłącznie tytułem raportu, to konieczność, którą musimy respektować.

Podsumowując tę część książki, należy z całym naciskiem powiedzieć, że historycy wychowania przynajmniej podjęli próbę wyjścia poza stereotypy uprawiania swej dyscypliny i stosując metodę zarówno progresywną, jak i retrogresywną, sięgnęli ku najnowszej teorii i praktyce pedagogicznej. Zobaczymy więc, czy równie elastycznie zachowali się przedstawiciele współczesnej pedagogiki. Część drugą otwiera rozprawa Katarzyny Olbrycht, dotycząca osobowego wymiaru przemian edukacyjnych. Autorka wprowadza czytelnika w bodaj najistotniejsze zagadnienie — natury filozoficznej — w problem relacji człowieka i świata. Odwołała się tutaj do teorii A. Gałdowej i wyprowadziła z niej trzy poziomy rozwoju człowieka. Pomijam tu kwestię formalną, tzn. posłużenie się klasyfikacją trychotomiczną, którą znamy od czasów Platona i nieobcą także filozofiom nowożytnym (Trentowski, Hessen). Z perspektywy historyka doktryn pedagogicznych te poziomy, z których pierwszy dotyczy zmian w strukturze organizmu, drugi obejmuje różnicowanie się potrzeb psychicznych, a trzeci nastawiony jest na wartości „ze względu na nie same” — niczym szczególnym, poza językiem, nie odróżniają się od nieobecne w polskiej pedagogice koncepcji wychowania i rozwoju człowieka, jak: zbudował w tzw. okresie krytycznym Immanuel Kant (a za nim powtórzył pedagogdy kultury). Jego **cywilizowanie** i **moralizowanie** jest wyraźnie na stawione na rozwój osobowości — od poziomu temperamentu do cora

pełniejszego zbliżania się ku wartościom duchowym (czy też wyższym, jak nazywa je autorka). Imperatyw kategoryczny Kanta, będący istotą moralizowania, zawiera w sobie te szczegółowe etyczne impulsy (godność osoby, ukierunkowanie na wartości i ich obiektywność, osoba jako byt-dla-drugiego), które autorka traktuje jako konstytutywne dla prezentowanej przez siebie koncepcji personalizmu. Także kierunki przemian oświatowych we współczesnym świecie nie są czymś nowym. Kierunki te, co prawda, zostały ustalone na podstawie empirycznej analizy przemian, dokonujących się w systemach edukacyjnych, ale dokładnie w ten sam sposób i — co ciekawsze — dochodząc do tych samych wniosków, pisali w latach międzywojennych pedagodzy kultury. Wspomniałem o tym w swej książce *Filozofia wychowania S. Hessena* (Łódź 1994). Chodzi głównie o pracę Hessena *Kritische Vergleichung...*, z której wyrastały takie idee, jak kształcenie otwarte, permanentne, zhumanizowane, wyartykułowane także w pracach polskojęzycznych.

Autorka dostrzegając współczesne dążenie do innowacji, uznała, że niektóre z minionych „systemów” są obecnie kopiowane (Montessori, Steiner, Freinet). Sformułowała myśl, która być może najlepiej charakteryzuje postawę części praktyków i teoretyków wychowania: „Każdy z tych systemów zakładał określoną koncepcję człowieka — mniej lub bardziej deklarowaną. **Ich analiza byłaby raczej analizą historyczną, co nie znaczy, że nieprzydatną**” (s. 109). Czyż ta opinia nie jest wyrazem postawy środowiska teoretyków wychowania wobec analiz historycznych? Nie dostrzegają oni lub nie chcą dostrzec wartości merytorycznej badań historyczno-pedagogicznych, widzą w nich raczej wiedzę mało przydatną, źle harmonizującą z najnowszymi teoriami. Być może przeszkodą jest tu język, którym posługują się specjaliści obu subdyscyplin. I tu, i tam badania penetrują rzeczywistość, jednakże historycy selektywnie opisują zaistniałe i jednorazowe przebiegi zdarzeń, gdy teoretycy zainteresowani są tym, co w owej rzeczywistości potencjalne, jeszcze nie skryształizowane. Nieprzekładalność kategorii pojęciowych, swoistość metod, ale chyba także pewna kostyczność obu grup utrudniają wzajemne wzbogacanie wyników własnych badań. Skądinąd bardzo interesująca wykładnia personalizmu, mimo iż odwołuje się do kategorii — czasem tak starych jak ludzkość (np. wolność) — historycznych, nie jest próbą nawiązania dialogu z przeszłością. Jedynymi, z którymi chcą prowadzić dialog pedagodzy, są im współcześni. Brak jednak przesłanek, na podstawie których można by stwierdzić, że geniusz obecnego pokolenia przerasta geniusz ludzi, którzy odeszli.

Rozprawa Teresy Kukołowicz również dotyczy koncepcji personalistycznych i, podobnie jak prezentowana wcześniej, tylko w niewielkim stopniu interpretuje poglądy historyczne. Mamy oczywiście bogate spektrum autorów

i prac, głównie z okresu międzywojennego, lecz tendencja do obrony zaledwie jednego stanowiska — personalizmu chrześcijańskiego — spowodowała zerwanie nie tylko dialogowej więzi z przeszłością, ale, moim zdaniem, usytuowała rozstrzygnięcia owego personalizmu w nieosiągalnej dla dyskusji orbicie dogmatu religijnego. Autorka dokonuje w swej pracy próby syntezy odmian personalizmu i dochodzi do wniosku, iż na tę orientację składają się m.in. „a) osobowy byt człowieka, b) materialny i duchowy wymiar jego natury, c) rozumność i wrażliwość na wartości, d) nadrzędność wartości osoby ludzkiej wobec świata rzeczy [...], e) odpowiedzialność człowieka. Człowiek w ujęciu personalizmu jest samoświadomy, wolny, odpowiedzialny, ma możliwość kierowania i opanowania samego siebie, szczególnie jest wrażliwy na wyższe wartości” (s. 115). Trudno w tym miejscu z tak syntetyczną opinią dyskutować, autorka nie miała możliwości rozwinięcia swego stanowiska, jednak w kontekście całego artykułu historyk doktryn pedagogicznych może mieć wątpliwości, czy ta pozornie nowoczesna koncepcja personalizmu nie nosi znamion historyczności. Większość idei autorka wywodzi z twórczości J. Maritaina i jego kontynuatorów. Nie wszystkie jednak mają znamiona współczesności. Od czasu krytyki naturalizmu pedagogicznego J. J. Rousseau (I. Kant) i jego powrotu w „nowym wychowaniu”, wraz z kolejną falą krytyki (m.in. pedagogika kultury), nikt nie może mówić o wolności jak o fakcie, człowiek nie jest wolny, lecz staje się wolny, podobnie nie jest „z natury” samoświadomy, lecz takim się staje w długim procesie i z dużym wysiłkiem. Także leżące u podstaw każdej pedagogiki założenia antropologiczne i aksjologiczne wyznaczają statyczny lub dynamiczny obraz wychowania. Czy antropologia filozoficzna, jaką ma na myśli M. Gogacz i autorka rozprawy, jest jedyną — można mieć wątpliwości. Brak również wyjaśnienia ontologicznego: jak mają się do siebie realny świat ludzkiej egzystencji i wychowania oraz irrealny świat transcendentalnego bóstwa. Środowiska katolickie przyjmują ten związek za oczywisty, ale czy tak jest rzeczywiście? Czy pozostając na gruncie nauki o wychowaniu, czynimy słusznie, budując jej założenia na metafizyce?

Kolejną, równie interesującą, ale także wolną od reinterpretacji historycznej, jest rozprawa Romana Lepperta, prezentująca ewolucję teorii wychowania (od formalnej do osobistej). Autor zbudował listę 6 różnych sposobów rozumienia tytułowego terminu, stawiając (sic!) — w ramach jednego ze znaczeń — obok siebie teorię wychowania socjalistycznego i chrześcijański personalizm. Cała uwaga autora skupiła się wokół zasadniczych założeń teorii G. Handala i P. Lauvasa. Według nich „każdy nauczyciel ma własną, prywatną »praktyczną teorię« **nauczania** [podkr. — S. Sz.], która jest subiektywnie najsilniejszym czynnikiem determinującym jego praktykę edukacyjną”. Dla historyka wychowania problem w istocie nie jest nowy, jego rozbudowaną

aplikację znajdziemy, w odniesieniu do przełomu XIX i XX wieku, w powszechnie znanej pracy K. Sośnickiego *Rozwój pedagogiki zachodniej...* w opozycji subiektywnych i obiektywnych kierunków w pedagogice; w bardziej odległej przeszłości — m.in. w poglądach Pestalozziego i jego wahaniu się między **metodą i miłością**. Sądzę, że tak typowa postawa dla teoretyków wychowania, jak przywoływanie zachodnich (ale współczesnych) autorów, powinna ulec transformacji — teoria taka powinna być poddana walidacji historycznej, krytyce współczesnej i krytyce pragmatycznej (pytanie o możliwość transformacji i adaptacji w naszych warunkach). W przeciwnym wypadku mimo pozorów ewolucji systemu oświaty i ewolucji teorii staniemy w miejscu. Jako przykład niech posłuży krytyka głównego założenia Handala i Lauvasa. „Praktyczna teoria wychowania” jest zagrożona nie mniejszymi sprzecznościami niż teoria oficjalna. Wiedza, doświadczenie i wartości — trzy główne filary ich systemu — są w tym samym stopniu zagrożone manipulacją (a może nawet i bardziej), co teoria „urzędowa”. Szczególnie kategoria doświadczenia może ulec takim niekontrolowanym oddziaływaniom. W dobie zalewu informacji wiedza „filtrowana” wyłącznie przez kształcący się podmiot, tzn. nie mająca waloru intersubiektywnej komunikowalności, grozi oderwaniem od profesjonalizacji wychowania i naukowego rozwiązywania problemów. Osobisty charakter teorii zagrożony jest także nadmiernym subiektywizmem, aktualizmem, schematyzmem itp. Wydaje się, że swoisty intuicjonizm pedagogiczny (wiedza jako coś wtórne), pojawiający się od czasu do czasu w pedagogice nowożytnej, raczej nie uzyskał takiego znaczenia jak dużo od niego starszy, liczący 25 wieków, racjonalizm. Przekonanie, że teoria formalna staje się pożyteczna tylko wówczas, gdy wspiera rozwój realnej praktyki, obciążone jest pragmatyzmem, który z jednej strony usuwa z orbity zainteresowań koncepcje utopijne, a z drugiej — skłania się ku obcemu historyzmowi aktualizmowi. Oprócz tych negatywów można wskazać także te pozytywne elementy, które podkreślano w dziejach wychowania w odniesieniu do podobnych koncepcji: zachowanie wrażliwości i niepokoju twórczego, wychowywanie przez kontakt z oryginalną i twórczą osobowością nauczyciela.

Inny merytorycznie, lecz formalnie podobny charakter ma rozprawa Herberta Kopca, gdzie również wątki historyczne są słabo zaznaczone. Autor podnosi problem nieczęsto w literaturze pedagogicznej poruszany, choć to kwestia równie „stara” jak cała refleksja filozoficzno-pedagogiczna. Sądzę, że można wskazać już na antyczną tradycję rozstrzygania, kim jest mędrzec jako źródło tej refleksji. Radość, szczęście — choć w różnych szkołach odmiennie postrzegane — są tam stale obecne. Ale jest i w pisarstwie H. Kopca coś z ducha starożytności. Tę jedność myśli i słowa (motyw Peraklityjsko-Sokratejski) znajduje w tezie, której chyba na darmo szukać u innych autorów. Według

niego „pisarstwo pedagogiczne bywa nudne [...] nuda czai się po salach wykładowych, odbija się w twarzach studentów i pracowników naukowych; spływa falą gładkiej mowy z katedr wykładowców”. Sądzę, że zjawisko to ma znacznie szerszy charakter, dotyczy m.in. sformalizowania i usztywnienia struktur uniwersyteckich, w efekcie czego słucha się nie tych interesujących, lecz tych, którzy korzystając z wysokiej pozycji w hierarchii uczelnianej, są studentom narzucani, choć nie mają już nic do zaoferowania. W prywatnym wyższym szkolnictwie pedagogicznym zjawisko to staje się jeszcze bardziej widoczne, przynajmniej w zakresie dydaktyki historii wychowania.

W referacie H. Kopca spotykamy myśl, która winna być inspiracją właśnie dla teoretyków wychowania, by sięgali do historycznych korzeni ich dyscypliny. Autor twierdzi, że w pedagogice i generalnie w naukach humanistycznych rzadko pojawiają się nowe, oryginalne pomysły. Wydaje się, że najlepszym sposobem uwolnienia się od „wywalania otwartych drzwi” jest sięgnięcie do syntez historyczno-pedagogicznych. Problem tylko w tym, że tych syntez mamy niewiele, a wśród uczonych rzadko pojawiają się takie indywidualności, jak B. Nawroczyński, K. Sośnicki, L. Chmaj czy znany raczej wyłącznie historykom Z. Kukulski.

Zbiór wystąpień zamykają dwa artykuły autorstwa pracowników Uniwersytetu Śląskiego. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że organizatorzy licznie włączyli się w tworzenie publikacji (6 z 15 referatów). Cenne to, ale i symptomatyczne.

Henryk Gąsior omówił współczesne kierunki edukacji równoległej w ujęciu diachronicznym, dając krótkie historyczne wprowadzenie w tendencje obecnej doby. Rozprawa nawiązuje nie tylko do osiągnięć zachodnich, ale również rodzimych, co w sytuacji zalewu literatury pedagogicznej tekstami obcymi ma szczególne znaczenie. Być może — to tylko hipoteza — obecny poziom rozwoju cywilizacyjnego i kulturalnego naszego kraju skłania do szukania rozwiązań i idei raczej w przeszłości (okres międzywojenny) niż w „przyszłości”. Autor rozprawy, konsekwentnie rozwijając swój pogląd na edukację nieszkolną, zaproponował, wynikającą z naszych tradycji, koncepcję jej reorganizacji i dostosowania do naszych realiów. Wydaje się, że spośród tekstów drugiej części książki ten artykuł jest najbardziej zgodny z przyjętymi przez organizatorów konferencji założeniami.

Ostatnia rozprawa, autorstwa Władysławy Błońskiej, poświęcona jest dynamicznie rozwijającej się subdyscyplinie — gerontologii edukacyjnej. Autorka kilkakrotnie nawiązuje do J. A. Komeńskiego, szukając w jego twórczości potwierdzenia dla współczesnych dążeń edukacji permanentnej. Szkoda, że nie została wraźnie zaprezentowana ewolucja ofert edukacyjnych dla ludzi dojrzałych. Z punktu widzenia historii wychowania, jako nauki zajmującej

się m.in. ewolucją nauk o wychowaniu, ważne byłoby uchwycenie i wyartykułowanie kolejnych stadiów rozszerzania się zakresu podstawowych pojęć, powstawania i rozwoju nowych subdyscyplin. Czy tytułowa gerontologia edukacyjna, rozwijająca się na styku medycyny, psychologii i pedagogiki, jest jeszcze refleksją pedagogiczną, czy już ten atrybut utraciła? Gdzie leży granica i jak ją wyznaczyć? Oto pytania, które winni opracować teoretycy wychowania przy współudziale historyków idei, nauki. Dochodzimy w tym miejscu właściwie do punktu wyjścia, do kwestii statusu pedagogiki, jej podstawowych pojęć i metod, do konieczności rozwinięcia tzw. badań podstawowych i stworzenia zespołów naukowców, którzy dokonaliby syntez zarówno teorii, jak i historii wychowania.

Sławomir Sztobryn