

Adam Dubik

"Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie", Georges Jean, Paris 1983 :
[recenzja]

Kultura i Edukacja nr 2, 163-169

2008

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.

RECENZJE–SPRAWOZDANIA



Adam Dubik (rec.): Georges Jean, *Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie*, red. Scarambé, Paris 1983, ss. 207.

Niewątpliwie praca Georgesesa Jeana zatytułowana *Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie* jest pozycją ważną, i mimo sporego odstępu czasowego, jaki dzieli nas od jej wydania, ze wszech miar godną polecenia także polskiemu czytelnikowi. Jest ona taką nie tylko dlatego, iż ukazuje wciąż jeszcze zapoznany w naszej rodzimej literaturze przedmiotu edukacyjny kontekst poglądów Bachelarda, czy też dlatego, że przywołuje opinie osób, które miały okazję zetknąć się z nim osobiście, ale przede wszystkim dlatego, iż uwypukla to, co w jego poglądach zdaje się najistotniejsze. Mianowicie innowacyjną aktywność umysłu ludzkiego, kształtującego się w jaskrawej opozycji wobec wszelkich przejawów inercji intelektualnej, wszelkich skostniałych form wiedzy nabytej i ślepej wiary w nieomylność autorytetów różnego autoramentu. Umysłu o charakterze „otwartym” i „polemicznym”, sytuującego się na antypodach jego tradycyjnych wersji filozoficznych¹. Georges Jean zdaje się nie mieć

nawet cienia wątpliwości co do tego, iż tworząc zarys „prawdziwej pedagogiki przyszłości” (s. 22), Bachelard „wyprzedził swoją epokę” (s. 170).

Francuskie słówko *contre* (w polskim tłumaczeniu: przeciwko, wbrew), przewijające się w kolejnych rozdziałach książki Jeana, dobrze oddaje tę polemiczną naturę umysłu ludzkiego (nie bez powodu aż trzynaści podtytułów autor poprzedził właśnie tym wyrażeniem). Zanim jednak przystąpię do prezentacji tej pracy, chciałbym w tym punkcie zwrócić uwagę na dwie kwestie formalne, by uniknąć możliwych nieporozumień. Pierwsza dotyczy oryginalności poglądów pedagogicznych Bachelarda, prezentowanych przez Jeana jako efekt przetransponowania jego ustaleń epistemologicznych na płaszczyznę ustaleń dydaktycznych w myśl zasady, iż nowa nauka wymaga nowej pedagogiki i że trudności tej ostatniej najlepiej rozjaśniają się w świetle odkryć tej pierwszej. Druga kwestia odnosi się do znaczenia słówka *contre*, implikującego akt przeciwstawiania się komuś lub cze-

znaczyć miało swój rzekomo dziewiczy ślad, czy też Kartezjańskiego *cogito*, owej substancji myślowej wyzutej z wszelkich pozaintelektualnych treści; por. G. Jean, *Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie*, op.cit., s. 145.

¹ W rodzaju Locke'owskiej koncepcji umysłu jako *niezapisanej tablicy*, po której doświadczenie

muś. Odnotujemy zatem, iż ów akt sprzeciwu nie ma tu w sobie nic z pustej negacji; jest on, by tak rzec, aktem „budującym”, otwartym na osobliwe zdziwienie, że jest coś nowego pod słońcem, uczucie, jakie udaje się czasami wzbudzić uczonym lub poetom (że użyję celnych sformułowań R. Rorty’ego²). Należy docenić starania Jeana zmierzające do wydobycia na jaw i opisanie różnych kontekstów przejawiania się tego konstruktywnego aktu sprzeciwu w myśli edukacyjnej francuskiego filozofa. Niech mi więc będzie wolno nawiązać niżej do kilku z tych kontekstów, moim zdaniem najbardziej interesujących.

I tak polemiczne ostrze słówka *contre* jest odnoszone przez Bachelarda przede wszystkim do wiedzy zdroworozsądkowej, zawierającej bezkrytycznie temu, co *dane* nam jest w bezpośrednim doświadczeniu. Jeanowi zależy na podkreśleniu faktu, iż nie negując roli doświadczenia zmysłowego w naszym życiu codziennym, Bachelard wykazywał na konkretnych przykładach historycznych, iż nie należy się zadawała tą wiedzą empiryczną, chaotyczną i niepewną, jeżeli chcemy rozumieć więcej, coraz więcej. Odnajdujemy w związku z tym następującą prawidłowość: Tak jak poznanie naukowe realizuje się tu w trybie poprawiania pierwszych iluzji, tak nauczyciel powinien temperować w miarę możliwości żywiołowe zainteresowanie swoich uczniów realnym obrazem świata. Bowiem obraz taki – pełen barw, kształtów i dźwięków – ma to do sie-

bie, iż dostarczając łatwych satysfakcji tłumii pytania, nie prowokuje do głębszej refleksji teoretycznej. W tej nieufnej wobec podsuwającej gotowe rozwiązania tradycji optyce pedagogicznej, jednym z istotnych celów zabiegów dydaktycznych jest nakierowanie uwagi uczniów w stronę abstrakcji teoretycznej oraz tego, co eksperymentalnie wytworzone, „skonstruowane” (s. 146, 150).

Ale Bachelard występował także przeciwko wierze w prostotę zjawisk naukowych, wykazywał, iż przy bliższym wejściu okazują się one o wiele bardziej skomplikowane, niż mogłoby się wydawać. Wpisując tę kwestię teoriopoznawczą w kontekst jego refleksji pedagogicznej, słusznie zwraca uwagę na to, iż wrażenie prostoty jest uwarunkowane stanem wiedzy aktualnie posiadanej; w nauczaniu szkolnym utrwała się ono na skutek rutynowego powielania studiowanego materiału i stosowania tych samych metod nauczania. Bo też, w rzeczy samej, nic nie było Bachelardowi bardziej obce od szkolarskiej rutyny i monotonnej repetycji. Stąd też jego wezwania, by umożliwić uczniom przeżycie prawdziwej przygody intelektualnej, będącej udziałem tych nielicznych, którzy mieli okazję odkryć dla siebie coś nowego w eksperymencie zaprojektowanym przez profesora fizyki lub chemii.

Inny aspekt tej aktywności intelektualnego sprzeciwiania się, o której wyżej była mowa, wyznacza krytyka, jakiej Bachelard poddał zakrzepłe formy wypowiedzi językowej, powierzchowne analogie i metafory; owe „słowa-przeszkody” skażone rozmaitymi konotacjami. Atoli wezwania Bachelarda

² Por. R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1994, s. 328.

do „odmetaforycznienia” języka nie należy, twierdzi Jean, brać zbyt dosłownie, gdyż studia nad oddziaływaniem metafor poetyckich wypełniły cały późniejszy okres jego twórczości filozoficznej. W tym kontekście autor nasz podejmuje ważną kwestię dydaktyczną. Chodzi o równoległe praktykowanie w procesie edukacyjnym dwóch różnych języków: naukowego, charakteryzującego się dużą precyzją, i bardziej swobodnego języka literacko-poetyckiego. Pominięcie jednego z nich w związku z absolutyzacją drugiego byłoby zaprzeczeniem całościowej, autentycznie humanistycznej praktyki edukacyjnej, za jaką opowiedział się Bachelard (s. 159–162). Jego słowa zachęty, by dążyć do ukształtowania w uczniach zarówno „duszy matematycznej”, otwierającej dostęp do skomplikowanego świata informatyki, jak i „duszy poetyckiej” pielęgnującej twórczą moc wyobraźni, są w naszym dzisiejszym stechniczowanym świecie jeszcze bardziej aktualne. Jak sugeruje Jean, nauczyciel, który nie byłby poetą w greckim znaczeniu słowa, uwrażliwionym na magiczną moc języka i mowy, nie mógłby zarazić swym entuzjazmem uczniów i oddziaływać na ich dusze. Twórczy niepokój i wątpliwości poszukiwacza, a nie stan błędnego samozadowolenia z raz osiągniętych rezultatów, jest czynnikiem inspirującym w procesie kształcenia, ponieważ udzielając się innym budzi chęć zdrowej rywalizacji i naśladownictwa (s. 138, 167).

Kolejne znaczenie słówka *contre* godzi swym polemicznym ostrzem w wiedzę przekazywaną młodym pokoleniom przez ojców i mistrzów. Jak czytamy, Bachelardo-

wi nie chodzi o zwykłe akty kontestacji i oporu wobec uznanych autorytetów, charakterystyczny dla młodzieży w okresie dojrzewania, lecz o sprzeciw wobec zawsze możliwych nadużyć psychologicznych ze strony rodzicielskiej lub profesorskiej „władzy-wiedzy”. Posiłkując się tym Foucaultowskim sformułowaniem, Jean kładzie nacisk na negatywny, szkodliwy aspekt władzy rodzicielskiej, powołując się na tzw. własne „doświadczenie życiowe” jako podstawę do ferowania jedynie słusznych sądów w kwestiach dotyczących wyborów dziecka czy młodego człowieka. Jak gdyby można było ot tak, zwyczajnie przekazać komuś swoje doświadczenia życiowe, powiedzieć mu, jak ma żyć. W tym kontekście pojawia się wzmianka o wzorowej postawie wychowawczej Bachelarda, który po przedwczesnej śmierci żony sam wychowywał swą córką Suzanne, co zapewne przyczyniło się do tego, iż kontynuowała ona drogę zawodową ojca (wykładała epistemologię nauk matematycznych na Sorbonie). Jak to znakomicie wyraził filozof w zacytowanym przez Jeana skrawku wypowiedzi, „warunki postępu stały się dzisiaj tak zmienne, że minione ‘doświadczenie życiowe’, gdyby nawet jakaś mądrość zdołała je wyrazić, jest nieuchronnie przeszkodą do pokonania, jeżeli wymaga się, by zawiadywało ono życiem obecnym” (s. 165).

Osobny krąg problemów wyznacza kwestia rehabilitacji błędu w poznaniu, której autor nasz poświęcił rozdział swego opracowania zatytułowany *Prawo do porażki i błędu*. Zaslugą Bachelarda było uznanie błędu za konieczny warunek rozwoju myśli na-

ukowej, jak również indywidualnej. W planie pedagogicznym wiązało się to z zakwestionowaniem utrwalonego w pewnych środowiskach przeświadczenia, iż nie należy przyznawać się do błędów, by nie narazić na szwank swego autorytetu, że trzeba je wręcz tuszować dla podtrzymania profesorskiej mocy oddziaływania na uczniów³. Jest coś przekonywującego w nakreślonej przez Jeana postawie Bachelarda, próbującego pokazać, iż w imię dobrze pojmowanej idei dialogu i tolerancji dla poglądów innych niż własne, nauczyciel nie może nigdy chować się za maską nieomylnego wyroczni; powinien on uznać niezbywalne prawo ucznia do intelektualnej autonomii, zrozumieć, że współmyślenie wzbogaca jego własne myśli. Powinien także mieć świadomość ogromu możliwości, jakie rozpościerają się przed młodym człowiekiem, który dokonuje pierwszych samodzielnych wyborów życiowych (s. 143).

Jeszcze inny aspekt Bachelardowskiej pedagogiki sprzeciwu dotyczy zagrożeń związanych z pasywnym nabywaniem wiedzy i, co się z tym wiąże, bezrefleksyjnym zachłystywaniem się nowinkami docierającymi do nas ze środków masowego przekazu. Jak zauważa Jean, który jako student miał okazję uczestniczyć w wykładach pro-

wadzonych przez Bachelarda na Sorbonie, w epoce dominacji rozproszonego stylu życia myśl pedagogiczna filozofa „zdaje się zachęcać nas, przeciwnie, do wzmożonej koncentracji, do zogniskowania uwagi na takim lub innym precyzyjnym problemie, oraz wymaga od [naszej] wyobraźni, by nie zasklepiała się na powierzchni obrazów” (s. 22, 188). Być może dałoby się wyznaczyć w tym punkcie pewną zbieżność z refleksją Ericha Fromma, dotyczącą tendencji do eliminowania różnic, dominującej we współczesnych społeczeństwach industrialnych⁴. Tak czy inaczej intencją Bachelarda było zdynamizowanie życia kulturowego w społeczeństwach materialnego dobrobytu. Zgodnie ze szczególnie bliską mu ideą „edukacji permanentnej”, to społeczeństwo powinno być kształtowane na wzór szkoły, a nie odwrotnie, jako że człowiek uczy się przez całe życie. Ta edukacyjna idea nie oznacza bynajmniej próby zastąpienia koncepcji ewolucji ekonomicznej rozwiniętych społeczeństw jakąś teorią „nowego racjonalizmu”, zauważa Jean. Bachelardowi chodziło o pokazanie tego, iż wielkie reformy społeczne są skazane na porażkę, o ile rozum nie zdoła przezwyciężyć horyzontu swojej przeszłości (s. 172–173).

I wreszcie ostatni profil znaczeniowy słówka *contre* w pracach Bachelarda odnosi się do tej formy aktywności intelektualnej, jaka wiąże się z osobliwą zdolnością sprzeciwiania się sobie samemu (jeden z podrozdziałów swej książki Jean zatytułował: *Con-*

³ G. Jean, op.cit., s. 180. Odnajdujemy w tym punkcie pewną zbieżność z Popperowskim postulatem *intelektualnej skromności*, zgodnie z którym powinniśmy przyznawać się sami przed sobą do pomyłek, by móc uczyć się na nich; ich zatajanie prowadzi do ignorancji i fanatyzmu; por. K.R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 223–236.

⁴ Por. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Warszawa 1994, s. 23 i n.

tre soi-même). Argumentacja autora zmierz tu do dowiedzenia tego, iż Bachelard nigdy nie próbował wyrugować ludzkiej subiektywności z poznania naukowego, lecz dążył do jej wyedukowania w duchu swoistej ascezy intelektualnej; ascezy tożsamej ze zdolnością myślenia idącego *pod prąd* utrwalonych nawyków i różnorodnych schematów mentalnych. Stąd też obecność w jego pracach ostro zarysowanej opozycji pomiędzy duchem nowatorstwa i duchem konserwatyizmu, ku któremu człowiek w miarę upływu lat zdąża. Wymóg myślenia wbrew utrwalonym oczywistościom najlepiej zdaje się odpowiadać Bachelardowskiej pedagogice „młodego spojrzenia”, także spojrzenia dziecięcego (s. 175–177, 192).

W ten sposób dochodzimy do drugiego leitmotywu książki *Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie* (acz pierwszego w chronologicznym układzie jej treści), jakim jest motyw dzieciństwa, który zyskuje na intensywności i kolorycie miarę starzenia się Bachelarda. Jak zauważa Jean, konceptualizacja stanu dzieciństwa dokonuje się tu w podwójnym ruchu „znoszenia” i „zachowania”, umożliwiającym postępowanie do przodu w procesie wzrastania intelektualnego. „Znoszenia”, ponieważ efektywność procesu rozumienia wymaga wyzbycia się infantylnych wyobrażeń o świecie, oraz „zachowania”, ponieważ twórcza praca wyobraźni byłaby niemożliwa bez zabiegów zorientowanych na „odnalezienie dziecka w człowieku dorosłym” (s. 27–28). Jednak co tak naprawdę oznacza, wedle Jeana, ta Bachelardowska koncepcja powrotu do stanu dzieciństwa?

Oczywiście nie chodzi tu o próbę nobilitowania jakiś nieodpowiedzialnych zachowań właściwych tej wczesnej lub bardzo wczesnej fazie życia ludzkiego. Stan kielkującego dopiero życia odpowiada w Bachelardowskiej pedagogice postawie prorozwojowej, dynamicznej, wybiegającej ku możliwościom jeszcze niezrealizowanym. Nasuwa się tu pewna analogia z wnikliwą uwagą Karla Jaspersa, iż z biegiem lat przejawiamy tendencję do zamykania się w więzieniu konwencji, masek i niekwestionowanych pewników, tracąc dziecięcą spontaniczność⁵. Ale też stan dzieciństwa, który wedle Bachelarda możemy odnaleźć i ożywić w sobie przez studiowanie kunsztownych obrazów poetyckich, odpowiada umiejętności dziwienia się czemuś, wobec czego inni przechodzą obojętnie. Chodziłoby tu o pewną świeżość widzenia świata jako otwartej struktury, wymagającą pewnej plastyczności reagowania na doświadczenie, która zawsze może nas czymś zaskoczyć i skłonić do zmodyfikowania utrwalonych poglądów. Zapewne dlatego Jean mógł powiedzieć, iż docenienie stanu dzieciństwa oznacza dla Bachelarda otwartość na krytykę i samokrytykę, czyli gotowość przyznania się do popełnianych błędów i korygowania ich (s. 192–193). Dodajmy w ślad za autorem, iż Bachelard dysponował wyostrzoną świadomością zagrożeń, jakie stwarza wychowanie szkolne wedle paradygmatu *reprodukcji*, nastawione na powielanie społecznie pożądaných wzorów za-

⁵ Por. K. Jaspers, *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkowicz, Wrocław 1995, s. 7.

chowań i postaw. Świadczą o tym jego uwagi krytyczne dotyczące drugiej, ciemnej strony procesu kształcenia, który tłumiąc marzenia urabia umysł dziecka na wzór umysłowości osób dorosłych. Mówiąc o osobach dorosłych, Jean ma na myśli postawę realistyczną ludzi nastawionych pragmatycznie do życia, ślepych na głębsze wartości (*bourgeois* w terminologii M. Schele-⁶). A ponieważ realizm ów dotyka także nauczycieli przywykłych do powielania tych samych treści, aktualna zdaje się przywołana przez Jeana wypowiedź Bachelarda, iż „pozostanie uczniem powinno być sekret-
nym pragnieniem mistrza” (s. 194).

Jeszcze inny aspekt dzieciństwa w Bachelardowskiej pedagogice określa jego obraz jasny, a nawet radosny, nie zaś mroczny, obarczony kompleksami i urazami nabytymi na tle seksualnym, jak w psychoanalizie Freuda. Dzieciństwo ma tu także, okazuje się, swoją historię, ale historię krzepiącą na duchu, mającą w sobie coś z przygody nastawionej na odkrywanie nowych kontynentów. Odpowiada temu ujęciu idea stopniowego nabywania przez dziecko, poddane opiece mądrego wychowawcy, wewnętrznej autonomii o charakterze intelektualnym i afektywnym. Na wątpliwości krytyków, iż taka nazbyt różowa wizja dzieciństwa nie uwzględni środowisk ubogich lub patologicznych, w których dzieci na ogół nie zaznają szczęścia, Jean odpowiada, iż Bachelardowi obca była chęć reformowania społeczeństwa, właściwa politykom zabiegają-

cym o względy swych wyborców. Stawiając przed sobą cele skromniej zakreślone, dążył on do zreformowania uproszczonego dyskursu o dzieciństwie, do uznania jego nieredukowalnej autonomii. Równie obcy był Bachelardowi płaski sentymentalizm, wywołany nostalgią za czasem minionym. Jakkolwiek nie stronił od wspomnień osobistych sięgających wczesnych lat życia, nie opowiadał się za jakimś faktycznym obrazem dzieciństwa, lecz zachęcał do jego „powtórnego wymyślenia” w celu uczynienia go, na pozór paradoksalnie, ... bardziej rzeczywistym⁷. Dotykamy w tym punkcie istotnej kwestii, w opinii Jeana wręcz kluczowej, związanej z przekonaniem, iż okres dzieciństwa, którego nie da się uchwycić i opisać poprzez odniesienie do stanu dorosłości, poznamy najlepiej studiując dzieła wybitnych twórców literackich i poetyckich; dane ilościowe nauk socjologicznych lub psychologicznych, choćby najbardziej precyzyjne, nie zastąpią głębokiego sensu doświadczenia „przeżytego” (*vécu*) (s. 37). Stąd też odwołanie się Bachelarda do swoistej „poetyko-analizy” odnoszonej do marzeń i obrazów z pogranicza świadomości, odmiennych od opresyjnych marzeń nocnych, nad którymi nie mamy kontroli. Jak czytamy, „to, co Bachelard nazwał ‘poetyko-analizą’ jest więc zabiegiem, w wyniku którego aktualny obraz poetycki inspiruje nas do

⁶ Por. A. Węgrzecki, *Scheler*, Warszawa 1975, s. 37 i n.

⁷ Według Bachelarda, dzieciństwo, odczytane w perspektywie chronologii konkretnych dat i zdarzeń, niejako zastyga w skamielinę i umiera po raz drugi. Zgadzałoby się to z jego krytyką języka opisowego, odpowiadającego powierzchownej charakterystyce rzeczy; por. G. Jean, *op.cit.*, s. 44, 116.

marzenia, a zarazem do wynajdywania na nowo minionego dzieciństwa” (s. 37). Ale Jean znajduje w tekstach Bachelarda jeszcze coś więcej. Mianowicie zachętę do tego, by być zawsze świadomym swoich marzeń, a nie poddawać im się w sposób bezwolny, irracjonalny. A jeśli zdarzy się, iż pobłądzimy ulegając powabowi jakiś niemądrych wyobrażeń, powinniśmy przynajmniej zdawać sobie z tego sprawę. Trzeba nam bowiem strzec tej wewnętrznej mocy odzyskiwania siebie dla siebie, by nie dać się ponieść, niczym rzecz, przez wartki nurt wydarzeń.

Kończę niniejszą recenzję książki Jeana Bachelard, *l'Enfance et la Pédagogie* z poczuciem pewnego niedosytu, albowiem zdaję sobie sprawę z tego, iż nie obejmuje ona wszystkich zawartych w niej wątków Bachelardowskiej pedagogiki, zaś te podjęte wymagałyby pewnie dalszych uszczegółowień. Cóż, recenzent nie może uciec od dylematu, które z wątków omawianej koncepcji wyeksponować jako najważniejsze, a które można pominąć. Czyż jednak jego zadaniem nie jest zachęcenie czytelnika do samodzielnego już zapoznania się z treścią omawianej książki?

Adam Dubik

Władysława Szulakiewicz (rec.): Jan Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni, Kraków 2007, ss. 328.*

Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni to tytuł

ostatniej książki Profesora Jana Drausa¹. Na strukturę pracy składa się: *Wstęp*, pięć rozdziałów, *Zakończenie*, *Słownik biograficzny Tajnego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, *Bibliografia* i *Indeks osobowy*, ponadto fotografie gmachu Uniwersytetu oraz profesorów. W pracy funkcjonowanie Uniwersytetu Jana Kazimierza (UJK) zostało przedstawione przez pryzmat wielostronnych uwarunkowań, a przede wszystkim sytuacji politycznej. Dla zobrazowania problemów składających się na treść pracy wykorzystane zostały liczne źródła archiwalne. Należy także nadmienić, że Autor dla wyjaśnienia wielu kwestii sięgnął do zasobów archiwów Instytutu Pamięci Narodowej (Warszawy, Bydgoszczy, Krakowa, Lublina, Łodzi i Wrocławia). Dla powstania publikacji spożytkowanych zostało także wiele dokumentów i wspomnień drukowanych oraz relacji byłych pracowników UJK, które Autor zgromadził w swoich zbiorach.

¹ Jan Draus – absolwent UJ (1976), doktorat uzyskał na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UJ (1980), habilitację w Instytucie Historii PAN (1994), tytuł naukowy profesora w 2000 roku. Jest autorem ok. 150 publikacji z zakresu historii wychowania i najnowszej historii politycznej, m.in.: *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1945*, Lublin 1993 współautor: *Oświata na Rzeszowszczyźnie w latach 1939–1945*, Wrocław 1984; *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*, Wrocław 1984, *Historia wychowania*, Kraków 2005. Senator RP II kadencji, wiceprzewodniczący Delegacji Polski w Zgromadzeniu Parlamentarnym Rady Europy (1991–1993), członek Kolegium Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie (1999–2006). Jest wykładowcą Uniwersytetu Rzeszowskiego i rektorem Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu.