

Roman Schulz, prof. em. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MOJA PEDAGOGIKA – ZARYS IDEI*

Streszczenie

Tekst zawiera: a) prezentację autorskiej idei pedagogiki; b) określenie specyfiki osobistego wkładu autora w rozwój pedagogiki. Pedagogika zostaje zdefiniowana i scharakteryzowana jako część składowa oraz narzędzie systemu edukacyjnego. Specyfika autorskiego wkładu w rozwój pedagogiki to ukazanie możliwości zastosowania perspektywy antropologicznej w budowie światopoglądowych podstaw wychowania.

Słowa kluczowe: status pedagogiki, system informacyjny edukacji, pedagogiczne uczenie się, badania naukowe w pedagogice, myśl pedagogiczna, światopogląd, dylematy ideowe w pedagogice

Pytanie o pedagogikę

W sporze o to, czy uprawianie pedagogiki może się odbywać w sposób „wegetatywny”, tj. pozbawiony samowiedzy, czy raczej ze

* Tekst opracowany z uwzględnieniem idei oraz wybiórczym wykorzystaniem fragmentów następujących książek autora: R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003; tenże, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3: *Logos edukacji*, Toruń 2009; tenże, *Szkice z pedagogiki ogólnej*, Toruń 2016 oraz tenże, *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Kraków 2020.

świadomością jej natury oraz powołania jako szczególnego rodzaju pracy umysłowej, opowiadam się za wariantem drugim. Oczywiście brak (lub niedostatek) samowiedzy nie wyklucza znaczących osiągnięć, czego potwierdzeniem są dzieła klasyków pedagogiki – światowej i polskiej. Ale w warunkach „masowego” uprawiania refleksji pedagogicznej, jak to się dzieje obecnie, jej jakość wydaje się zależeć od znajomości specyficznego statusu oraz funkcji pedagogiki jako nauki.

Niniejsze studium, zgodnie z jego tytułem, stanowi przejaw poszukiwania pedagogicznej samowiedzy na poziomie indywidualnym – z uwzględnieniem doświadczeń osobistych, zgromadzonych przez autora w toku zmagania się z określonymi problemami naukowymi. Artykulacja „mojej pedagogiki” w tym tekście obejmuje dwa obszary tematyczne: a) główny: prezentację autorskiej idei pedagogiki; b) pomocny: skrótowe określenie specyfiki własnego wkładu autora w rozwój pedagogiki.

Refleksja nad statusem pedagogiki trwa od dawna i zaowocowała wieloma znaczącymi dokonaniem. Niemniej – mimo postępów, jakie pedagogika poczyniła na drodze do swego samopoznania i samookreślenia się – niektóre problemy w tej dziedzinie pozostają nadal otwarte, a „pytanie o pedagogikę” wydaje się wciąż aktualne i ważne. Przede wszystkim zachodzi potrzeba wyjścia poza granice dotychczasowych ujęć i wzbogacenia ich o nowe propozycje, szczególnie te, których źródłem jest obecny postęp nauk o człowieku, zwłaszcza nauk o poznaniu i komunikacji.

System informacyjny edukacji

Przyjmuję – wywodzące się z systemologii – założenie, że problematyka statusu procesów poznawczych w sferze edukacji (w tym pedagogiki jako nauki) nie ma samoistnego charakteru. Musi ona być sytuowana w nadrzędnym i bardziej podstawowym kontekście spraw związanych ze statusem porządku edukacyjnego, a w szczególności ze

zjawiskami informacyjnymi, które stanowią warunek konieczny jego narodzin, trwania, funkcjonowania i rozwoju¹.

W systemologii analizuje się procesy obiegu informacji jako przejaw „życia systemów”. Nie ma zatem powodów, aby podobne ujęcie nie mogło być zastosowane wobec edusfery. Z perspektywy makroskopowej rzeczy mają się zapewne tak: aby ten segment, czy też organ życia zbiorowego, który nazywamy „społeczną instytucją wychowania”, mógł się kiedyś wyodrębnić z otoczenia, a następnie zacząć działać jako autonomiczna całość; aby mógł zachowywać swą strukturę, sprawnie realizować swą misję, wywiązywać się zadowalająco ze swych funkcji względem zbiorowości oraz poszczególnych jednostek, przystosowywać się do zmian, rozwijać się i doskonalić z upływem czasu – musiał kiedyś i musi nadal nieustannie uruchamiać w sobie mechanizm gromadzenia informacji o samym sobie i swym otoczeniu; musiał i musi dla celów swego funkcjonowania i rozwoju uruchomić mechanizm metabolizmu informacyjnego, a na jego potrzeby – wypracować własny system obiegu informacji. Oczywiście ten system informacyjny na kolejnych etapach rozwoju praktyki edukacyjnej reprezentował różny stopień za-

¹ Każda postać zorganizowanego (ustrukturalizowanego) zachowania (w odróżnieniu od losowego następstwa zdarzeń) jest zasilana informacyjnie (por. opad deszczu vs zraszanie upraw). Dlatego gdy mówimy o informacyjnych podstawach wychowania, chodzi nam w istocie o informacyjne podstawy porządku edukacyjnego, którego składnikami są: a) określone układy (struktury) społeczne, np. rodzina, przedszkole, system szkolny etc. oraz b) zachodzące w ich ramach wzory interakcji, np. lekcja, wywiadówka, egzamin. W obecnym kontekście zatem kategoria „porządku edukacyjnego” jest bardziej właściwa niż pojęcie wychowania (agos), które w swej treści eksponuje raczej substancjalny (skład) niż strukturalny wymiar działania. Nadto dla informacyjnych podstaw edukacji właściwszym układem odniesienia jest raczej pojęcie edusfery niż pojęcie wychowania, pojmowane jako agos. „Edusfera” bowiem to kategoria zakresowo znacznie szersza, obejmująca wszystkie składowe społecznej instytucji wychowania, tj. sferę kultury materialnej, edukacyjną socjosferę, agos, dziedzinę kultury symbolicznej (semiosfera) oraz dziedzinę poznania i wiedzy (logosfera). Powyższe uściślenia nie są jednak brane pod uwagę w niniejszym studium. Ich szersza charakterystyka zob. R. Schulz, *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Kraków 2020.

awansowania – stosownie do potrzeb związanych z obsługą działalności edukacyjnej w społeczeństwie.

Te same uwagi mają zastosowanie do skali medio i mikro, tj. w odniesieniu do działalności poszczególnych grup społecznych (np. rodzin), instytucji (szkół, domów dziecka), ról (rodziców, nauczycieli, wychowawców). Nie dysponując odpowiednimi informacjami, dostarczonymi z odpowiednich źródeł we właściwym czasie, rodziny, placówki oświatowe czy większe segmenty ustroju edukacyjnego (np. szkolnictwo wyższe) w ogóle nie byłyby w stanie wywiązywać się ze swych statutowych zadań. Na wszystkich szczeblach drabiny edukacyjnej zachodzi ustawiczny proces tworzenia, odbioru i wykorzystania informacji, będący podstawą istnienia, struktury oraz funkcjonowania wszystkich ogniw systemu oświatowego.

Można sądzić, że – podobnie jak w innych układach społecznych – metabolizm informacyjny w instytucji wychowania pełni następujące podstawowe funkcje:

- wspomaga realizację celów systemu, tj. świadczenie usług opiekuńczych, wychowawczych, kształceniowych i reedukacyjnych;
- wspomaga procesy kierowania i zarządzania przedsięwzięciami oraz instytucjami edukacyjnymi;
- jest podstawą integracji podmiotów i struktur zaangażowanych w działalność edukacyjną;
- pozostaje na usługach wymogów związanych z odtwarzaniem się, adaptacją oraz rozwojem instytucji i praktyk edukacyjnych.

Pedagogika jako składowa oraz narzędzie systemu informacyjnego edukacji

Z przedstawionych wyżej założeń wyprowadzamy wniosek, że kwestia statusu oraz własności pedagogiki powinna być rozpatrywana poprzez jej usytuowanie w szerszym kontekście, jakim jest system informacyjny edukacji; z tezą docelową, że pedagogika stanowi część składową oraz narzędzie tego systemu.

W doprecyzowaniu tak pojmowanego statusu pedagogiki mogą być pomocne trzy poniższe rozróżnienia:

I. Przy uwzględnieniu kryterium kodowania informacji można wprowadzić dwa sposoby pojmowania pedagogiki:

- a) Pedagogika jest tożsama z tą częścią systemu informacyjnego edukacji, który korzysta z dwóch podstawowych kodów, jakimi dysponuje instytucja wychowania, tj. kodu działań praktycznych (agos) oraz kodu zachowań werbalnych (tworów symbolicznych). Wykładnia ta jest w dużym stopniu identyczna z powszechnie znanym pojmowaniem pedagogiki jako pedagogii. Pedagogia, według pedagogów, stanowi przecież niezróżnicowaną jedność bytu i świadomości edukacyjnej, zespolenie czynu i słowa, działania i myślenia (poznania) edukacyjnego, praktyki i teorii edukacyjnej, jedność „agosu” i „logosu” edukacji, „przedmiotu poznania” oraz „procesu poznania”.
- b) Pedagogika to synonim kultury symbolicznej edukacji. Jest ona tożsama z tą częścią systemu informacyjnego, która posługuje się wyłącznie kodami symbolicznymi (kod werbalny, obrazowy oraz numeryczny) w nabywaniu, komunikowaniu oraz wykorzystywaniu informacji. Szczególną postacią, zaawansowanym rodzajem aktywności informacyjnej pedagogów (zarówno praktyków, jak i teoretyków) są procesy generowania, wymiany oraz rozwoju doświadczenia z wykorzystaniem kodów symbolicznych, zwłaszcza mowy i pisma. Mowa i pismo to jakościowo inne (nowe) tworzywo w porównaniu ze strukturami społecznymi lub wzorami zachowań. Ten nowy nośnik pozwala zdobyć, zapisać, utrwalić, przekazać, wykorzystać doświadczenie o wiele bardziej rozbudowane i jakościowo złożone niż jego odpowiedniki materialne lub społeczne.

Istotnie, w najbardziej dziś rozpowszechnionym sensie uprawianie pedagogiki to po prostu mówienie, wypowiedanie się (w mowie, piśmie, grafice, liczbach) o sprawach wychowania; to formułowanie sądów, artykułowanie poglądów o świecie wychowania. Wypowiedzi te mogą być dziełem różnych podmiotów i jako takie mogą być artykułowane w różnych językach i tekstach, np. w języku potocznym, języku opinii publicznej, języku artystycznym, języku zawodowych nauczycieli i pedagogów (poradniki metodyczne, podręczniki pedagogiki), języku organów administracji oświatowej (ustawy, instrukcje, spra-

wozdania, raporty), języku filozoficznym (eseje, traktaty i rozprawy filozoficzne), języku nauki (raporty z badań) itp. We wszystkich tych przypadkach edukacyjny logos przybiera postać operacji informacyjnych wykonywanych z użyciem zachowań werbalnych, wraz z ich licznymi pochodnymi.

Rzadko akcentowaną, choć ważną cechą pedagogiki mowy i pisma jest jej wielofunkcyjność. Jak wiadomo, systemom symbolicznym przypisuje się pełnienie następujących funkcji:

- funkcja reprezentacyjna – polega na wspomaganium informacyjnego odwzorowania porządku rzeczywistości przez ludzi; jest obecna w procesach pozyskiwania informacji, przyrostu doświadczenia czy fabrykacji wiedzy; bez użyciu pojęć nie istnieje specyficznie ludzki sposób poznania;
- funkcja ekspresyjna – polega na wspomaganium wyrażania „stanów wewnętrznych” działającego podmiotu, np. emocji, pragnień, oczekiwań, przekonań, poglądów, postulatów itp.; kategorie pojęciowe znacząco wzbogacają ludzki sposób ekspresji;
- funkcja archiwizacyjna – polega na wspomaganium operacji utrwalania, zachowywania, przetwarzania, interpretowania wyuczonego doświadczenia oraz wytworów ekspresji;
- funkcja komunikacyjna – polega na wspomaganium obiegu (wymiany) wyuczonego doświadczenia oraz wytworów aktów ekspresyjnych w relacjach międzyjednostkowych i/lub międzygrupowych;
- funkcja regulacyjna (programująco-sterująca) – polega na wspomaganium kierowania ludzkimi zachowaniami i działaniami: narzędziowymi, produkcyjnymi, interpersonalnymi, ideacyjnymi.

Nie jest trudno wykazać, że pedagogika mowy i pisma obejmuje wielce zróżnicowane sposoby wypowiedzania się i wypowiedzi. Spotykamy zatem w „mowie pedagogicznej” zdania oznajmujące, odwzorowujące inwarianty doświadczenia, odnoszące się do otoczenia systemu edukacyjnego, samego systemu oraz jego związków z otoczeniem. Spotykamy zdania oceniająco-normatywne, wyrażające nastawienia i oczekiwania uczestników lub konsumentów usług edukacyjnych. Spotykamy twierdzenia analizujące, oceniające i uogólniające zdobytą wiedzę. Spotykamy sądy komunikujące wyniki uczenia się lub pozna-

nia od tych, którzy je znają, do tych, którzy ich nie znają. Spotykamy wreszcie liczne zalecenia i rekomendacje, sugerujące zainicjowanie lub ukierunkowanie określonych działań. Krótko mówiąc – w wyróżnionym obecnie znaczeniu pedagogika to synonim kultury duchowej (ogółu form świadomości) systemu edukacyjnego.

II. Systemy symboliczne (wraz z ich stosowaniem) tworzą rzeczywistość wewnętrzną zróżnicowaną. Dla naszych celów szczególne znaczenie ma rozróżnienie kodów przedteoretycznych oraz teoretycznych wykorzystywanych w procesach informacyjnych dotyczących edukacji.

Z perspektywy potocznej, jak wiadomo, teoretyzowanie to po prostu mówienie o czymś, wypowiedzanie się w jakiejś sprawie, manifestowanie zachowań werbalnych – w odróżnieniu od bezpośrednich zachowań. To wszelkie formy wypowiedzania się, formułowania sądów o rzeczywistości. Z kolei teorii to wszelkie słowne odzwierciedlenia rzeczywistości: idee, pojęcia, sądy, poglądy, twierdzenia.

Przeciwieństwem sensu wyróżnionego wyżej jest drugie znaczenie pojęcia teorii, zgodnie z którym obejmuje ono wyłącznie niektóre formy wypowiedzania się i wypowiedzi, charakteryzujące się pewnymi określonymi własnościami (jako nośniki informacji), a mianowicie: ogólnością, złożonością, syntetycznością, ustrukturalizowaniem, logiczną spójnością, niesprzecznością itp. Teoretyzowanie oznacza tu zatem bardziej zaawansowane przejawy aktywności informacyjnej, polegające na tworzeniu bardziej złożonych, całościowych, ogólnych, uporządkowanych, spoiстых, usensowniających symbolicznych obrazów rzeczywistości. Przeciwieństwem teorii jako szczególnego rodzaju wypowiedzi, przedstawień świata, portretów rzeczywistości jest wiedza wyrażona w mnogości sądów szczegółowych, niekoniecznie spójnych, odnoszących się do zjawisk o różnym poziomie istotności.

W kulturze symbolicznej edukacji można zatem wyróżnić dwie składowe – przedteoretyczną oraz teoretyczną. Pedagogika przedteoretyczna, ogólnie rzecz biorąc, jest to ta część czy ten segment dyskursu edukacyjnego, który posługuje się elementarnymi kodami polisemantycznymi w procesach utrwalania, transferu, odbioru oraz wykorzystania doświadczenia edukacyjnego. Do takich systemów symbolicznych, jak wiadomo, należą: język potoczny, język narracji, język sztuki, ję-

zyk publicystyczny, język urzędowy, język praktyczny (zawodowy) itp. W językach tego rodzaju są wyrażane elementarne, pierwotne, podstawowe formy świadomości edukacyjnej społeczeństwa: wyobrażenia potoczne, edukacyjna opinia publiczna, dyskurs literacko-artystyczny, system informacyjny zarządzania edukacją itp.

Z kolei pedagogika teoretyczna to ta część czy ten segment dyskursu edukacyjnego, który zasadniczo posługuje się teoretycznymi systemami symbolicznymi w procesach utrwalania, komunikowania i wykorzystania doświadczenia edukacyjnego, tj. takimi systemami symbolicznymi, których podstawową funkcją jest przekształcanie jednostkowych doświadczeń edukacyjnych w wiedzę ogólną. Obejmuje ona zatem tylko intelektualne, umysłowe, poddane racjonalizacji, mające postać systemu formy świadomości, będące efektem pracy zdyscyplinowanego umysłu. Efekty te są na ogół wyrażane (artykułowane) przez zawodowych intelektualistów, a zapisywane i utrwalane w takich „złożonych wypowiedziach” jak: ideologie pedagogiczne, doktryny pedagogiczne, koncepcje filozoficzne, teorie pedagogiczne, teorie naukowe itp. W tym przypadku mamy więc do czynienia z aktywnością informacyjną, którą lepiej jest określać jako kultura umysłowa niż duchowa. Dochodzi w niej do intelektualizacji kultury duchowej, racjonalizacji pedagogicznego doświadczenia oraz edukacyjnego dyskursu – przede wszystkim w warunkach dynamicznego rozrostu instytucji wychowania. Przeciwnieństwem poznania teoretycznego i wiedzy teoretycznej nie jest praktyka – jak to się często (i błędnie) ujmuje (praktyka stanowi dziedzinę, materię, przedmiot teorii) – ale poznanie przedteoretyczne i wiedza przedteoretyczna.

III. W charakterystyce pedagogiki jako składowej systemu informacyjnego edukacji konieczne jest dokonanie jeszcze jednego rozróżnienia. Chodzi o różnicę między „odtworzącym” wariantem pedagogiki, zorientowanym na wspomaganie zachowania ciągłości porządku edukacyjnego, a wariantem rozwojowym, zorientowanym na wspomaganie przemian ładu edukacyjnego wobec wyzwań przyszłości. W wariantcie pierwszym pedagogika skupia uwagę na zgromadzonych już zasobach pedagogicznego doświadczenia (wiedzy), na wytworzonych już dobrach kultury duchowej edukacji. Realizuje względem nich takie zadania jak: zapis, analiza, ewaluacja, przetwarzanie, archiwizacja, upo-

wszechnianie, praktyczna aplikacja itp. W wariacie drugim podstawowa misja pedagogiki to dążenie do wzbogacania pedagogicznego doświadczenia, pomnażania korpusu wiedzy pedagogicznej, wzbogacania kulturowych podstaw wychowania o nowe dobra, tj. nowe pojęcia, idee, koncepcje, teorie lub dane.

Dla rozumienia informacyjnych podstaw edukacji ważne jest więc zarówno to, jak doświadczenie (zwłaszcza uogólnione) narasta, rozwija się, ulega wzbogacaniu, jak i to, za sprawą jakich mechanizmów trwa, jest zachowywane i odtwarzane w kolejnych pokoleniach. Obracając się w kręgu zagadnień dotyczących statusu pedagogiki, musimy zatem brać pod uwagę obydwie te obszary zjawisk: logos symboliczny reprodukowany (funkcja kontynuacyjna pedagogiki) oraz logos symboliczny rozwijany (funkcja innowacyjna)².

W warunkach współczesnych szczególnie ważnym, bywa, że jedynie dostrzegającym, składnikiem metabolizmu informacyjnego edukacji są procesy pozyskiwania nowej informacji, zorientowane na przyrost doświadczenia i wiedzy. Zdobywanie nowej informacji jest potrzebne

² Oto szerszy kontekst tego problemu: Jak wiadomo, społeczna instytucja wychowania, w sensie najbardziej pierwotnym i podstawowym, jest narzędziem międzypokoleniowego przekazu kultury, zapewniającego ciągłość życia społeczności ludzkich. Ale będąc tworem kulturowym, sama podlega procesowi samoodtworzenia, co zapewnia praktykom pedagogicznym niezbędną stabilność, ciągłość w czasie oraz szanse ich dalszego rozwoju. Transmisja kulturowych zasobów edukacji dokonuje się na różnych poziomach społecznej instytucji wychowania: w rodzinach (replikowanie praktyk edukacyjnych rodziców przez ich potomstwo), w szkolnych klasach (socjalizacja pedagogiczna przyszłych nauczycieli), zakładach kształcenia nauczycieli (systematyczny i specjalistyczny przekaz pedagogicznego doświadczenia) etc. W tym całościowym procesie reprodukcji pedagogika – jako zaawansowany nośnik zgromadzonego w przeszłości doświadczenia pedagogicznego, a zarazem zbiór instrukcji modelujących przyszły porządek edukacyjny – odgrywa swoistą, a zarazem doniosłą rolę. Można ubolewać, że reprodukcyjny wymiar pedagogiki nie jest brany pod uwagę w określaniu jej statusu ani też uznawany za godny uwagi, a nawet prymarny przedmiot badań pedagogicznych. Zmiana tego nastawienia jest tym bardziej pożądana, gdyż procesy rozwojowe (innowacyjne), jakie zachodzą w systemie edukacyjnym, to nie jakaś różna, odrębna i konkurencyjna względem mechanizmu samoodtworzenia porządku edukacyjnego kategoria zjawisk (jak przyjmuje się dziś w pedagogice), lecz jego organiczna i niezbędna, zapewniająca przystosowanie do zmian, część składowa.

przede wszystkim do realizacji funkcji przystosowawczej. Gdyby otoczenie zewnętrzne i środowisko wewnętrzne instytucji wychowania nie ulegały zmianie, nie byłaby konieczna jakakolwiek nowa informacja – jako warunek jej przetrwania oraz sprawnego funkcjonowania.

Rodzi się więc pytanie, za sprawą jakich czynników i mechanizmów dokonuje się przyrost i rozwój zasobów informacyjnych edukacji z uwzględnieniem zarówno świadomych, jak i nieświadomych przebiegów tego procesu. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe mechanizmy procesu reprezentacji, czyli polepszania informacyjnego odwzorowania środowiska przez systemy żywe: mutacja z rekombinacją genetyczną, adaptacja, uczenie się oraz poznanie symboliczne. Oczywiście każdy z tych mechanizmów ma zastosowanie do układów o różnym poziomie organizacji oraz do różnych skal czasu. W przypadku systemów społecznych w grę wchodzi zasadniczo: adaptacja, uczenie się oraz poznanie symboliczne.

Działanie tych mechanizmów można w szczególności obserwować na terenie innowacyjnie zorientowanej pedagogiki. Współczesna pedagogika, rozumiana jako forma wzbogacania informacyjnych podstaw edukacji, przybiera zasadniczo trojakią postać. Pierwsza to procesy pedagogicznego uczenia się, dokonujące się zasadniczo w ramach ról praktycznych, a owocujące przyrostem nowych informacji mających status doświadczenia bezpośrednio wspierającego działanie. Druga to praktyka badań pedagogicznych, realizowana w ramach wyspecjalizowanych ról (oraz instytucji) naukowych, zgodnie z regułami metodologii nauk społecznych; jej rezultatem jest przyrost wiedzy naukowej o wychowaniu. Trzecia to „myśl pedagogiczna”, zorientowana na poszukiwanie nowych rozwiązań problemów światopoglądowych edukacji.

Myśl pedagogiczna

Instytucja wychowania jest tym segmentem kultury, który – podobnie jak inne – także potrzebuje światopoglądowych fundamentów, zwłaszcza po zmianie statusu: z bezwiednie praktykowanego przez wieki obyczaju społecznego w dziedzinę świadomej swej misji praktyki społecznej. Szczególnie w społeczeństwach nowoczesnych (lub mo-

dernizujących się) działalność edukacyjna, ze względu na osiągnięty stopień rozwoju, nie może przebiegać w sposób zautomatyzowany, nieświadomy i bezkonceptyjny, tj. bez określonego wizerunku samej siebie, świata, w którym funkcjonuje, i swego powołania w tym świecie. Jako aktywność pretendująca do racjonalności praktyka edukacyjna potrzebuje swych fundamentów światopoglądowych, założeń ideowych. Potrzebie ugruntowania światopoglądowego edukacji dają wyraz jej najnowsze dzieje.

Takie zjawiska jak: dążenie do samookreślenia się, wyznaczanie sobie dalekosiężnych celów życiowych, przechodzenie z funkcjonowania przedmiotowego na podmiotowe są znane przede wszystkim ze sfery życia jednostkowego. Jedną z konstytutywnych cech człowieka dojrzałego jest umiejętność kierowania sobą i własnym życiem – stwierdza Włodzimierz Szewczuk³. Doniosłą rolę w kierowaniu przez człowieka samym sobą odgrywają – zdaniem tego autora – koncepcja świata (światopogląd) oraz plan życiowy; obydwie są ważnym czynnikiem organizującym społeczną i indywidualną egzystencję jednostki. Posiadanie światopoglądu oraz koncepcji życia to cecha charakterystyczna zwłaszcza dla okresu dojrzałości, kiedy to podgląd na świat, samego siebie i życie w świecie jest nie tylko czymś bezwiednie zakładanym, przeżywanym, lecz także wyartykułowanym w formie określonej koncepcji (filozofii) świata i życia i jako taki stanowi jeden z podstawowych instrumentów kierowania (sterowania) życiem.

Psychologiczna wizja „podmiotowego istnienia” w jakiejś mierze odnosi się również do funkcjonowania podmiotów zbiorowych: grup, klas, warstw społecznych, społeczeństw, czy nawet narodów, czego najlepszym dowodem są liczne doktryny ideowe tworzone przez te zbiorowości w celu określenia własnej tożsamości i roli w świecie, np. doktryna chrześcijańska, materialistyczna, liberalna, konserwatywna itp. Nasuwa się tu skojarzenie z często przywoływaną refleksją Immanuela Kanta, który istotę myśli oświeceniowej określił jako „[...] wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy”⁴, niepełnoletność

³ W. Szewczuk, *Psychologia w służbie życia*, Warszawa 1982, s. 267.

⁴ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, t. 1, Warszawa 1983, s. 90.

zaś rozumiał jako niezdolność człowieka do posługiwania się własnym rozumem, bez obcego kierownictwa.

Staje się zatem zrozumiałe, że rozwój refleksji (w tym wyspecjalizowanej myśli) pedagogicznej, jako formy użycia rozumu w kierowaniu działaniem, należy łączyć z postępującym dojrzwaniem oraz osiągnięciem „dorosłości” przez praktykę pedagogiczną, a także z jej rosnącą zdolnością kierowania sobą – w odróżnieniu od sterującego wpływu czynników „zewnętrznych”, takich jak: presja tradycji, interesy grupowe, wymogi poprawności, oczekiwania opinii publicznej czy roszczenia partii politycznych. Uprawianie przez dany system swej myśli pedagogicznej można zatem bez żadnych wątpliwości uznać za przejaw jego „życia wewnętrznego”, a zarazem symptom jego podmiotowości. Oto kontekst problemowy, który wydaje się niezbędny dla określenia statusu myśli pedagogicznej oraz scharakteryzowania jej podstawowych właściwości – jako specyficznej składowej pedagogicznej semiosfery.

Sformułowanie „potrzeba światopoglądowego ugruntowania edukacji” kieruje naszą uwagę w stronę pojęcia światopoglądu – głównej (obok „planu życiowego”) kategorii myśli pedagogicznej. Światopogląd to bardzo osobliwa konstrukcja mentalna. Stanowi on „zbiór ogólnych przekonań dotyczących natury świata, człowieka i społeczeństwa, miejsca człowieka w świecie, sensu jego życia oraz wynikających z tego wartościowań i ideałów wyznaczających postawy życiowe ludzi i wytyczających linie ich postępowania. [...] Strukturę światopoglądu stanowią trzy ściśle powiązane rodzaje przekonań: opisowe, wartościujące i normatywne. Składnik opisowy światopoglądu jest zbiorem twierdzeń, zdań opisujących rzeczywistość przyrodniczą, społeczną i kulturową. [...] Składnik wartościujący światopoglądu zawiera hierarchicznie uporządkowany układ wartości oraz związanych z nimi ocen. Składnik normatywny światopoglądu jest zbiorem norm, przepisów i dyrektyw, które nakazują określone postępowanie lub zakazują go, wynikających z akceptacji określonego systemu wartości”⁵. Dzięki swym składowym światopogląd spełnia trzy zasadnicze funkcje względem działania podmiotu: poznawczą, ewaluacyjną oraz regulacyjną.

⁵ *Światopogląd*, w: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1996, s. 262.

Kilka przykładów światopoglądów: materialistyczny (określający naturę bytu jako takiego); heliocentryczny (dotyczący budowy Kosmosu); chrześcijański (dotyczący natury życia pozaziemskiego); ewolucjonistyczny (dający obraz przyrody ożywionej); liberalny (odnoszący się do istoty procesów gospodarczych); scjentystyczny (dotyczący sfery poznania i wiedzy ludzkiej); romantyczny (odnoszący się do dziedziny twórczości literackiej); światopogląd antypedagogiki (dotyczący sztuki wychowania).

Obok trójwarstwowej struktury każdego światopoglądu warto uwzględnić jeszcze kilka dodatkowych jego własności. Jak wynika z podanych wyżej przykładów, światopogląd to szczególna, holistyczna postać świadomości społecznej; specyficzny, całościowy sposób oglądu oraz odczuwania świata. Na jakie pytania odpowiadają konstrukcje światopoglądowe? Zasadniczo są to pytania pierwsze, centralne, lecz zagadkowe, a zarazem niezwykle istotne z punktu widzenia orientacji człowieka w świecie, rozumienia przez człowieka siebie i swego świata, a także swego powołania. Czy światopogląd jest instrumentem poznania, czy działania? Zasadniczo powstaje on z pozycji i na potrzeby podmiotu żyjącego, działającego, mającego określone potrzeby życiowe, interesy, zadania do wykonania, nie zaś z pozycji i na potrzeby autonomicznego podmiotu poznającego. Jako taki światopogląd jest przede wszystkim narzędziem orientacji w świecie, definiowania siebie oraz kierowania swym życiem i działaniem w danym środowisku. Światopogląd to także zespolenie poznawczego i emocjonalnego ustosunkowania się do świata; to „zaangażowana”, wyrażająca emocje zbiorowe, aksjologicznie nasycona koncepcja otaczającej człowieka rzeczywistości.

Zaprezentowane wyżej tezy pozwalają zdefiniować myśl pedagogiczną jako szczególną formę świadomości edukacyjnej społeczeństwa (w tym zawodowych pedagogów); jako pewien specyficzny rodzaj dyskursu, w którym są artykułowane, analizowane oraz rozstrzygane światopoglądowe problemy edukacji. Jaka grupa ludzi jest zaangażowana w ten proces? Jak wiadomo, w społeczeństwie jako całości funkcja „kierowania perspektywicznego” należała zawsze do warstwy społecznej określanej mianem „inteligencji”. Podobnie jest w dziedzinie edukacji, gdzie funkcja wartościowania doświadczeń minionych, diagnozowania teraźniejszości, określania przyszłości i projektowania praktyki educa-

cyjnej pod kątem sprostania przez nią wymogom otoczenia lub przyszłych sytuacji należy do inteligencji pedagogicznej, reprezentowanej m.in. przez: twórców kultury, liderów pedagogicznej opinii publicznej, reformatorów społecznych, decydentów różnych szczebli, nauczycieli akademickich, pracowników ośrodków badawczo-rozwojowych, polityków oświatowych. Szczególną grupą, wchodzącą w skład tej warstwy, są twórcy lub propagatorzy nowych idei, ideologii, doktryn pedagogicznych. Owoce ich pracy przybierają postać manifestów ideowych, ideologii pedagogicznych, koncepcji filozoficznych, teorii futurologicznych itp. Przestrzeń symboliczna, w obrębie której uprawiany jest wzmiankowany dyskurs, nosi obecnie różne nazwy. Najbardziej znane to: „filozofia wychowania”, „pedagogika filozoficzna”, „pedagogika ideologiczna”, „aksjologia wychowania”, „pedagogika ideałów” lub – tu przyjęta – „myśl pedagogiczna”.

Swą szczególną holistyczną orientację intelektualną „myśl pedagogiczna” dziedziczy po innych, generalizujących przejawach myśli ludzkiej, a zwłaszcza filozofii. Dawać ogólny, niezatomizowany, racjonalnie uporządkowany obraz świata edukacyjnego, zawierający odpowiedzi na pytania o jego status, strukturę, funkcje oraz powołanie, to podstawowa misja myśli pedagogicznej. Misja taka jest potrzebna i zasadna, ponieważ zadanie całościowego oglądu zjawisk edukacyjnych nie jest realizowane w ramach dwóch wcześniej wyróżnionych dziedzin poznania: ani w pedagogicznym uczeniu się (nawet poddanym teoretyzacji), ani na terenie naukowo uprofilowanych badań pedagogicznych.

Funkcje myśli pedagogicznej nie są zatem inne niż myśli społecznej lub filozoficznej, a najważniejsze z nich to:

- funkcja identyfikacyjna – określanie tożsamości oraz konstytutywnych własności świata edukacyjnego (lub jego składników);
- funkcja orientacyjna – definiowanie usytuowania zjawisk edukacyjnych względem ich otoczenia społeczno-kulturowego w kontekście ich dziejów lub osiągniętego stadium rozwoju;
- funkcja diagnostyczno-ewaluacyjna – orzekanie o stanie porządku edukacyjnego oraz jego ocena w kategoriach przyjmowanego systemu wartości;

- funkcja regulacyjna – konstruowanie wartości oraz inspirowanie do działań zorientowanych na realizację propagowanego systemu wartości, a także kierowanie biegiem tych działań.

Stwierdzono wcześniej, że zadania realizowane w ramach myśli pedagogicznej polegają na formułowaniu, analizowaniu oraz rozstrzyganiu (dokładniej – proponowaniu rozstrzygnięć) światopoglądowych problemów (dylematów) edukacji. Oto kilka przykładowych, niemal odwiecznych, problemów tego rodzaju: Co decyduje o rozwoju człowieka – natura czy wychowanie? Co jest bardziej pożądanym środkiem wpływu wychowawczego – przymus czy swoboda? Co powinno decydować o doborze treści kształcenia – wymogi kultury czy potrzeby jednostki? Co jest ważniejsze w procesie edukacyjnym – wymogi (oczekiwania) społeczne (reprezentowane przez programy wychowania) czy potrzeby, dążenia i aspiracje wychowanków? Co należy uznawać za podstawowy cel nauczania – przekaz wiedzy czy kształtowanie umiejętności? Która z funkcji pełnionych przez system edukacyjny jest ważniejsza – asymilacja dorobku przeszłości (tradycji kulturowej) przez dorastające pokolenie czy przygotowanie go do nieznannej przyszłości? Czy system edukacyjny powinien pełnić funkcję zachowania (odtworzenia), czy zmiany istniejącego porządku społecznego? Co jest w sferze edukacji stanem normalnym, zdrowym i prawidłowym, a co stanem zaburzonym, chorym i patologicznym?

Systematyczny i wyspecjalizowany dyskurs światopoglądowy pedagogiki toczy się w obrębie trzech obszarów problemowych myśli pedagogicznej, będących uszczegółowieniem odpowiednich działów filozofii: ontologii wychowania, aksjologii wychowania oraz epistemologii pedagogiki.

Kolejna ważna sprawa w charakterystyce dyskursu światopoglądowego dotyczy jego „metodologii”. W jaki sposób jest rozstrzygana holistyczna problematyka myśli pedagogicznej? Na czym polega specyfika operacji mentalnych, będących informacyjnym podłożem uprawiania myśli pedagogicznej? Podstawową kwestią jest tu pytanie, czy myśl pedagogiczna „zajmuje się” swym przedmiotem kognitywnie w taki sam sposób, jak czyni to „ucząca się” praktyka pedagogiczna albo „produkuje wiedzę” badania pedagogiczne, czy raczej realizuje swe zadania

w sposób intelektualnie swoisty, dostosowany do typu rozpatrywanej materii oraz rodzaju formułowanych pytań.

Relacja myśli pedagogicznej w stosunku do innych form poznania pedagogicznego to temat wieloletnich sporów. Z tego wcześniej rozwijanych wynika, że generowanie oraz uprawomocnianie produktów myśli pedagogicznej odbywa się nie poprzez formułowanie hipotez, a następnie ich empiryczną weryfikację (falsyfikację), jak ma to miejsce w pedagogice scjentyistycznej. Nie odbywa się także poprzez wykazywanie ich praktycznej skuteczności, jak w pedagogice prakseologicznej (idea praktyki jako instancji weryfikującej prawdziwość lub słuszność teorii). Dokonuje się raczej w procesie dyskursu społecznego, komunikacji społecznej, poprzez ścieranie się idei, poglądów; poprzez dialog lub konfrontację stanowisk, debaty, dyskusje i spory – z uwzględnieniem coraz to innych, także nowych argumentów, jakich dostarczają doświadczenie społeczne, wiedza naukowa lub stan świadomości ludzi. Użytek umysłu w roli czynnika sterującego działaniem jest zatem czymś jakościowo odmiennym od innych, realizowanych w pedagogice przedsięwzięć intelektualnych, takich jak: poszukiwanie prawdy dla samej prawdy, procesy pedagogicznego uczenia się czy generalizowanie praktycznego doświadczenia na potrzeby modelowania praktyki.

Jeżeli logika myśli kierującej działaniem jest inna niż logika poznania kierowanego dążeniem do prawdy, nasuwa się wniosek, że w sferze myśli pedagogicznej mamy do czynienia raczej z operacjami kognitywnymi rozumianymi jako „poszukiwanie mądrości” niż „produkcja wiedzy”. Obok filozofów, z ich „miłością mądrości”, psychologom rozwojowym zawdzięczamy zwrócenie uwagi na „mądrość” (w odróżnieniu od inteligencji, wiedzy czy erudycji) jako jedną z władz umysłowych wyjaśniających specyfikę rozwoju poznawczego człowieka w okresie pełnej dorosłości.

Autorska wartość dodana

Nie ulega wątpliwości, że rozwój pedagogiki to wspólne, historyczne dzieło wielu pokoleń pedagogów – zarówno teoretyków, jak i prakty-

ków. Taka optyka powinna dominować w opisie dziejów oraz dokonań tej dyscypliny.

Istnieje jednak możliwość, czasem nawet potrzeba, ukazania zaangażowania w rozwój pedagogiki poszczególnych jednostek, czego dowodem są liczne monografie, głównie historyków wychowania, opisujące życie, poglądy oraz dokonania konkretnych pedagogów. Natomiast nie tak często się zdarza, że sam pedagog próbuje przedstawić swoją wizję pedagogiki, jak to uczynili np. Bogdan Suchodolski oraz Stanisław Kawula. A zupełnym wyjątkiem są próby określenia przez konkretne jednostki własnego wkładu w rozwój naszej dyscypliny.

Zgodnie z celami tego studium w ostatniej części tekstu hasło „moja pedagogika” przybiera postać wybiórczej autoprezentacji, tj. zawiera próbę ukazania (w wybranym zakresie) specyficznego wkładu wniesionego w rozwój pedagogiki przez autora niniejszego tekstu.

Z racji zainteresowań intelektualnych, ukształtowanych przede wszystkim w czasie studiów, główną dziedziną mojej aktywności naukowej stała się sfera myśli pedagogicznej. O moich preferencjach merytorycznych na tym polu świadczą tytuły ważniejszych prac zwartych (zob. załączona Bibliografia).

Poszukując klucza, który pozwoliłby zaprezentować te cechy mojego dorobku publicystycznego, które można by uznać za osobisty wkład w rozwój pedagogiki, znalazłem go w dwóch kategoriach: „dylemat” oraz „perspektywa antropologiczna”. Główna teza tej części tekstu, wspierana – na ile to możliwe w krótkim artykule – odpowiednimi przykładami oraz argumentami, brzmi zatem następująco: specyficzna wartość dodana wniesiona przez autora w rozwój pedagogiki polega na: a) artykulacji oraz analizie kilku ważnych, aktualnych, nowych lub mało dotąd opracowanych przez myśl pedagogiczną dylematów światopoglądowych edukacji; b) ukazaniu potrzeby oraz możliwości wykorzystania dorobku nauk o człowieku (głównie antropologii) w budowie podstaw światopoglądowych współczesnej edukacji.

W poprzednim podrozdziale uznano „mądrość”, w odróżnieniu od doświadczenia praktycznego oraz wiedzy naukowej, za władzę umysłową sprawującą rządy w myśli pedagogicznej. Mądrość zaś wyraża się w artykulacji, analizie oraz rozstrzygnięciu dylematów jako podstawy wyborów życiowych.

W poprzedniej części tekstu dawano jasno do zrozumienia, że jedną z proceduralnych osobliwości myśli pedagogicznej, potwierdzającej jej status jako narzędzia informacyjnego praktyki, jest wykorzystanie kategorii dylematu jako pojęcia organizującego dyskurs.

W ujęciu słownikowym „dylemat” to „problem, którego rozwiązanie polega na trudnym wyborze między dwiema tak samo ważnymi opcjami”⁶. Doświadczanie dylematów oraz dokonywanie wyboru między jednakowo atrakcyjnymi możliwościami stanowią organiczny składnik świadomej egzystencji człowieka. Oto kilka przykładowych sytuacji tego rodzaju z dziedziny życia codziennego: zjeść obiad jedno- czy dwudaniowy? podjąć studia czy pójść do pracy? wyjechać na wczasy w góry czy nad morze? itp. Jak widać, doświadczanie, werbalizacja, roztrząsanie oraz rozstrzyganie dylematów to operacje włączone w proces kierowania własnym postępowaniem i życiem, rozumiany jako dokonywanie wyborów oraz podejmowanie decyzji.

Oczywiście w swym codziennym życiu jednostka ludzka jest konfrontowana z dylematami o różnym ciężarze gatunkowym. Ważne i trudne dylematy pojawiają się w życiu zbiorowości ludzkich; w segmentach kultury popularnej i elitarnej; w mniej i bardziej zaawansowanych formach świadomości społecznej (dylematy gospodarcze, obyczajowe, polityczne, etyczne, religijne i inne).

Od rozpatrywania dylematów (oraz dokonywania wyborów) nie może się uchronić także dziedzina edukacji. Z dylematami zmagają się rodzice (w relacjach ze swym potomstwem), zawodowi nauczyciele – wychowawcy (przy wystawianiu ocen uczniom), dyrektorzy placówek oświatowych (przy przyznawaniu premii swoim podwładnym), organy administracji oświatowej (przy rozstrzyganiu sporów na linii „rodzice – szkoła”).

Tutaj interesuje nas przede wszystkim szczególnie kategoria dylematów, mianowicie te, których artykulacja, analiza oraz (ewentualnie) rozstrzygnięcie odbywają się na terenie myśli pedagogicznej.

W myśli pedagogicznej można wyróżnić zasadniczo dwie kategorie rozpatrywanych dylematów: a) dotyczące człowieka jako istoty wycho-

⁶ *Dylemat*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1, Warszawa 1988, s. 483.

wywanej oraz b) dotyczące człowieka jako istoty wychowującej. Oto kilka dylematów pierwszego rodzaju: wychowywać człowieka czy obywatela? patriotę czy kosmopolitę? człowieka przyszłości czy przeszłości? liberała czy konserwatystę? przystosowanego czy twórczego?

A oto kilka przykładów dylematów drugiego rodzaju, rozpatrywanych od dawna i nadal przez myśl pedagogiczną: szkoła tradycyjna czy nowoczesna? edukacja liberalna czy konserwatywna? wychowanie dla przeszłości czy przyszłości? wychowanie autokratyczne czy demokratyczne? wychowanie instrumentalne czy podmiotowe? nauczanie odtwórcze czy twórcze? kierowanie autokratyczne czy demokratyczne? itp.

Retrospektywne spojrzenie na własny dorobek publicystyczny pozwala autorowi sporządzić wykaz „dylematów”, z którymi sam zmagał się intelektualnie w toku swej kariery akademickiej jako przedstawiciel „pedagogiki ogólnej”:

- pedagogika sprawozdawcza (opisowo-wyjaśniająca) vs pedagogika oceniająco-normatywna; tworzenie wartości vs poznawanie faktów (pozycja nr 1 Bibliografii);
- statyka vs dynamika systemu edukacyjnego; jego rozwój samorzutny (reaktywny) vs planowy (proaktywny) (2);
- edukacja replikacyjna czy innowacyjna? edukacja dla twórczości czy odtwórczości? (3, 4, 5, 8, 9);
- skład vs organizacja; substancjalny vs strukturalny wymiar porządku edukacyjnego (6, 7, 15);
- celowościowa vs instytucjonalna natura ładu edukacyjnego (6, 15);
- monizm (holizm) vs pluralizm (atomizm) podstaw światopoglądowych edukacji (10, 11, 12).

W większości przypadków były to – w okresie ich eksploracji przez autora – „dylematy nowe” lub niedostatecznie rozpoznane, potencjalnie poszerzające dyskurs światopoglądowy pedagogiki o nieznanie wcześniej kontrowersje ideowe.

Sprawą rzadko poruszaną w pedagogice lub w ogóle nieporuszaną jest poznawczy wymiar dualizmów myśli pedagogicznej. Analiza tego zagadnienia pozwala zmniejszyć dystans dzielący sferę myśli pedagogicznej od badań naukowych nad edukacją.

Oto jeden z wielu przykładów, jaki można podać. W myśli pedagogicznej „edukacja twórcza” i „odtwórcza” występują zasadniczo jako dwa odmienne, wykluczające się modele edukacji. Pierwszy z nich, mimo że wirtualny, jest prezentowany jako „właściwy”, pożądany i godny upowszechnienia (w przyszłości), a drugi jako realny, poddawany krytyce, zasługujący na ograniczenie lub wyeliminowanie.

Po dokonaniu – dla potrzeb badawczych – „operacjonalizacji” ww. dualizmu jawi się on nie jako układ dwóch wykluczających się modeli porządku edukacyjnego (idealny oraz realny), lecz jako punkty skrajne pewnego realnego kontinuum, między którymi istnieją liczne przypadki pośrednie. Po „uzmiennieniu” aksjologicznego dylematu rysuje się zatem możliwość empirycznego badania materii, która w formie nieprzezwykłężalnej antynomii występuje w myśli pedagogicznej.

Podobna procedura translacyjna może być, jak się zdaje, zastosowana w odniesieniu do przekształcania wielu dylematów myśli pedagogicznej na język pytań (problemów) badawczych. Mamy tu zatem do czynienia z przejściem od narracji aksjologicznej do praktyki badania naukowego. To sposób na rozwiązanie tradycyjnego, uważanego za nie do pogodzenia, dualizmu faktów i wartości, pedagogiki normatywnej i opisowo-wyjaśniającej, myśli pedagogicznej i scjentyście pojętej nauki; zarazem dowód na korzystny wpływ, jaki może wywierać myśl pedagogiczna na definiowanie przedmiotu badań pedagogicznych poprzez ukazywanie nowych zmiennych wymagających badania.

Druga składowa osobistego wkładu w rozwój pedagogiki – tak jak jest ona postrzegana przez autora – to ukazanie potrzeby oraz możliwości wykorzystania dorobku nauk o człowieku, głównie antropologii, w budowie podstaw światopoglądowych współczesnej edukacji. Szczegółowe argumenty na rzecz zasadności tej tezy znajdzie Czytelnik w pozycjach nr 4, 6, 10–15 załączonej Bibliografii.

Bibliografia:

Publikacje autora zgodnie z podaną w tekście numeracją:

1. *Nauka a wartości wychowawcze*. Monografie Pedagogiczne, t. 41. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: KNP PAN Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1974.
2. *Procesy zmiany i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN, 1980.
3. *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
4. *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN, 1990.
5. *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 1990.
6. *Szkoła – instytucja, system, rozwój*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, 1992.
7. *Szkoła jako organizacja*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
8. *Twórczość pedagogiczna – elementy teorii i badań*. Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 1994.
9. *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996.
10. *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1: Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.
11. *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 2: O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007.
12. *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 3: Logos edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009.
13. *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.
14. *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej. Zarys idei*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2018.
15. *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2020.

Pozostałe pozycje bibliograficzne:

Dylemat. W: *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1, s. 483. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.

Szacki, Jerzy. *Historia myśli socjologicznej*, t. 1. Warszawa: PWN, 1983.

Szewczuk, Włodzimierz. *Psychologia w służbie życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

Światopogląd. W: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, s. 262. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.