

*Dariusz Stepkowski**
Warszawa

***Filozofia wychowania w Europie w XX wieku
Dorobek Bogdana Suchodolskiego w zakresie filozofii
wychowania, Łódź, 19–21 września 2008 roku***

Między innymi dzięki wieloletnim i nieustrudzonym wysiłkom Sławomira Sztobryna, kierownika Zakładu Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu (WNoW) Uniwersytetu Łódzkiego, można dostrzec wzrost zainteresowania pedagogiką filozoficzną w Polsce. Do najważniejszych działań mających na celu przypomnienie – głównie w środowisku pedagogów akademickich – tej zdezawuowanej w okresie PRL dyscypliny pedagogicznej należą: seria wydawnicza zatytułowana „Pedagogika Filozoficzna”, czasopismo „Pedagogika Filozoficzna on-line” dostępne na portalu internetowym, który w całości poświęcony jest tematyce z pogranicza filozofii i pedagogiki (zob. <http://pedagogika-filozoficzna.edu.pl>). Oprócz tego w 2006 roku z inicjatywy Sztobryna powstało Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej (TPF) im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego patronujące konferencjom międzynarodowym poświęconym tak współczesnym, jak i historycznym problemom filozoficznej refleksji nad wychowaniem.

Przeprowadzone po raz trzeci spotkanie zgromadziło przedstawicieli różnych ośrodków naukowych z całej Polski, a ponadto gości ze Słowacji i Irlandii. Zgodnie z dotychczasowym zwyczajem trzydniowa konferencja podzielona została na dwie części. W pierwszej, trwającej dwa dni, zajęto się problemami teoretycznymi, a mianowicie próbą (re)konstrukcji obrazu filozofii wychowania w Europie w XX wieku. Druga część, stanowiąca niejako odrębną całość, poświęcona była Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992), kontrowersyjnej, choć jednocześnie ważnej postaci polskiej pedagogiki w minionym stuleciu.

* Ks. dr Dariusz Stepkowski SDB, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Na rozpoczęcie konferencji prof. dr hab. Grzegorz Michalski, dziekan WNoW, witając przybyłych gości, podkreślił to, jak wielkie znaczenie ma pogłębiona refleksja nad pedagogicznymi aspektami współczesności. Jego zdaniem wiedza o wychowaniu musi stale walczyć z niebezpieczeństwem zredukowania jej do powierzchownej „pedagogiki dziennikarskiej”, w której szuka się łatwych rozwiązań bieżących trudności wychowawczych.

Tak jak zaplanowano, obrady pierwszego dnia konferencji odbywały się w dwóch sesjach plenarnych. W sesji przedpołudniowej pierwsza wystąpiła Blanka Kudláčová, która przedstawiła referat *Je ešte filozofia výchovy potrebná? (Czy jest jeszcze potrzebna filozofia wychowania?)*. Odpowiadając na postawione w temacie pytanie, profesor pedagogiki z uniwersytetu w Trnawie przeanalizowała związek między filozofią a edukacją od starożytności do czasów współczesnych. Referentka podkreśliła, że wspólnym mianownikiem przednowożytnego rozumienia wychowania był teleologiczny porządek rzeczywistości, który został zburzony przez nowożytną myśl oświeceniową. W Europie XX wieku przejawem tego zjawiska jest kryzys nauk o wychowaniu. Za jego główny przejaw Kudláčová uznała odizolowanie myślenia pedagogicznego od namysłu filozoficznego. Przyczyn tego stanu rzeczy należy doszukiwać się m.in. w tym, że (1) społeczność pedagogów akademickich zamknęła się na potrzeby rzeczywistości wychowawczej, podczas gdy decydenci polityczni podejmują w sferze edukacyjnej działania bez odwoływania się do nauki; (2) nauki o wychowaniu zostały nadmiernie profesjonalizowane, co uniemożliwia dialog między nimi, i (3) współczesnej pedagogice brakuje refleksji historycznej. Konkludując, prelegentka rozróżniła dwie składowe współcześnie dostrzeganej potrzeby filozofii w wychowaniu. Ten postulat wiąże się z przywróceniem pedagogice po pierwsze myślenia filozoficznego, po drugie zaś historycznego. Tylko dzięki ich syntezie możliwa jest reinterpretacja roli filozofii tak w nauce, jak i w praktyce wychowawczej.

Drugim prelegentem był gość z Irlandii Pdraig Hogan z National University w Maynooth, który wygłosił referat *Recent Trends in Anglophone Philosophy of Education (Współczesne kierunki myślenia w anglojęzycznej filozofii edukacji)*. W swoim wystąpieniu naszkicował on najpierw mapę współczesnej filozofii edukacji w odniesieniu do Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych oraz Australii i Nowej Zelandii, podając nazwiska najważniejszych przedstawicieli i organy prasowe, które niejako reprezentują każdy z wyróżnionych obszarów. Następnie przystąpił do charakterystyki sześciu form uprawiania filozofii edukacji, a mianowicie: (1) analitycznej, (2) klasycznej, (3) kontynentalnej, (4) feministycznej, (5) pragmatycznej i (6) krytycznej. Podobnie jak przedmówczyni, Hogan zwrócił uwagę na niebezpieczeństwo odizolowania myślenia akademickiego od rzeczywistości wychowania.

Po wystąpieniu zagranicznego gościa wysłuchano referatu Krystyny Ablewicz na temat antropologii pedagogicznej Martinusa J. Langevelda. Prelegentka zaproponowała nowe odczytanie myśli niemieckiego fenomenologa wychowania – jako propozycji przywrócenia więzi pomiędzy pedagogiką naukową a prak-

tyką wychowawczą. Taka interpretacja wynika z obserwacji nie tylko biografii Langevelda, który zanim rozpoczął karierę naukową, był nauczycielem, lecz także z celu, dla którego uprawiał on refleksję filozoficzną nad wychowaniem. Zdaniem Ablewicz, fenomenologia była dla niego pośrednikiem między praktyką (pedagogią) a teorią (pedagogiką). Ze szczególnym naciskiem podkreślał on znaczenie antropologii w pedagogice, która niejako przywraca jej status filozofii stosowanej. Kończąc, referentka stwierdziła, że to, co uważa się za słabość dawnej pedagogiki, a mianowicie jej praktyczne ukierunkowanie, może stać się współcześnie największym jej atutem.

W kolejnym wystąpieniu przedpołudniowej sesji Andrzej Murzyn mówił o wychowaniu do racjonalności. Jego zdaniem, kluczowe znaczenie odgrywa w nim konflikt między paternalizmem kulturowym, zgodnie z którym wszystko zakotwiczone jest – używając określenia Spinozy – w harmonii przedustawnej, a moralnością człowieka jako autonomicznego podmiotu działania. Racjonalności nie można redukować do tak czy inaczej rozumianego racjonalizmu. Mówca, powołując się na dzieło Karla Schalera *Erziehung zur Rationalität*, stwierdził, że naukowa refleksja pedagogiczna prowadzona w duchu racjonalistycznym nie zapewnia sukcesu w wychowaniu. Wprost przeciwnie – obecnie wśród dorastających dostrzega się dwie postawy: (1) odrzucenie racjonalności dorosłych lub/i (2) rozwijanie własnego stylu myślenia. W obliczu rozłamu, który zagraża współczesnemu społeczeństwu, pedagogika opowiada się za poszukiwaniem możliwości dialogu (racjonalnej komunikacji) między pokoleniem dorosłych a dorastającymi, który dotychczasowe narzucanie postaw czy poglądów zastąpi procesem negocjacji.

Kontynuacją tego wątku był referat Rafała Godonia *Doświadczenie edukacyjne: dylematy współczesnej praktyki i teorii pedagogicznej*. Za wspólny mianownik tytułowy obszarów pedagogiki można uznać kategorię doświadczenia edukacyjnego, na którym skoncentrował się referent. Przystępując do charakterystyki tematu, podkreślił, że jego zdaniem rozważany problem łączy dwa aspekty: (1) historię idei (filozofia) i (2) refleksję nad edukacją (pedagogika). Jest to podejście nawiązujące do Gadamerowskiego doświadczenia hermeneutycznego. W analizie pierwszego wątku prelegent prześledził koncepcję doświadczenia od starożytności (Platon i Arystoteles) przez nowożytny przełom (Kartezjusz) i kryzys (Dewey) aż do współczesnego powrotu do tej problematyki (Nietzsche, Heidegger, Gadamer). Drugi wątek został zawężony wyłącznie do współczesnej filozofii edukacji w krajach anglosaskich. Konkludując, Godoń wskazał trzy cechy doświadczenia edukacyjnego: (1) negatywność (Hegel), (2) związek z pamięcią (Ricoeur) i (3) dialogiczność (Gadamer). Nawiązując do wystąpień przedmówców, którzy wskazywali na kłopoty z teoretycznością i praktycznością wiedzy pedagogicznej, Godoń stwierdził, że są to problemy należące do minionej epoki myślenia o wychowaniu, gdyż z perspektywy hermeneutycznej oba aspekty się uzupełniają, a nie wykluczają.

Dlaczego współczesny Europejczyk nie potrzebuje kształcenia i kształcony być nie chce? – zastanawiał się w następnym referacie Jan Rutkowski. Wychodząc od tego pytania, wyeksponował najpierw problem zależności między społeczeństwem a jednostką, którego odzwierciedleniem jest ścisła więź pedagogiki, etyki i polityki. Kwestia ta znajduje odzwierciedlenie w celach kształcenia, które mówiąc najogólniej, winny kierować dążenia jednostkowe i społeczne ku doskonałości. Przez porównanie antycznych i (po)nowoczesnych celów kształcenia referent wykazał, że nigdy nie są one etycznie (moralnie) neutralne. W epoce kryzysu moralności polegającego na odrzuceniu wielkich narracji i wszelkich „-izmów”, oznacza to, że ujmowana klasycznie edukacja jako wychowanie do koegzystencji społeczno-politycznej utraciła rację bytu, a wraz z nią zagrożone są podstawy istnienia naszej cywilizacji.

Sesję plenarną przed południem zamykały trzy wystąpienia. W pierwszym Jarosław Gara zajął się analizą przydatności fenomenologicznej kategorii nastawienia przy badaniu istoty wychowania. Referent zaprezentował kluczowe pojęcia, takie jak: fenomenologia ejdetyczna, zmienne kulturowe i sytuacyjne, stała antropologiczna. Jako drugi wystąpił Piotr Magier, który podjął temat *Paradygmat pedagogiki klasycznej*. Wyszedł on od wskazania dwóch sensów pojęcia „pedagogika klasyczna”: (1) pedagogika (post)herbartowska i (2) pedagogika oparta na filozofii. Obierając tę drugą jako główny wątek dla swoich rozważań, określił w odwołaniu do koncepcji Antoniego Stępnia i Andrzeja Bronka znaczenie terminu „klasycyzm”. W dalszej części wystąpienia prelegent wskazał kierunki pedagogiczne, którym jego zdaniem przysługuje to miano: (1) pedagogika personalistyczna, (2) pedagogika chrześcijańska (katolicka), (3) *pedagogia perennis* i (4) pedagogika tomistyczna. Na tej podstawie scharakteryzował paradygmat pedagogiki klasycznej, w której zwrócił uwagę na następujące jej cechy: (1) związanie z filozofią (klasyczną), (2) oparcie na tradycji, (3) realizm (metafizyczny i poznawczy) i (4) podejście maksymalistyczne.

Jako ostatni głos zabrał Kazimierz Gryżenia, który omówił temat *Klasyczne rozumienie tożsamości wobec współczesnej krytyki*. W swoim wystąpieniu referent, wychodząc od arystotelesowsko-tomistycznego (klasycznego) rozumienia tożsamości, snuł refleksję nad zagrożeniami dla pedagogiki i wychowania wynikającymi z postmodernistycznego kultu odmienności.

Sesję popołudniową pierwszego dnia obrad rozpoczął Michał Gałazewski, który zaprezentował temat *Wychowanie jako działanie niemożliwe w świetle teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna*. Prelegent zauważył na wstępie, że w przeciwieństwie do podejścia pedagogiki rozumianej klasycznie (tradycyjnie) Luhmann w swojej teorii wykazuje, że niemożliwe jest istnienie wychowania jako działania celowego i wykraczającego poza system autopoietyczny. Wynika to z głównego założenia, jakie Luhmann przyjął dla swojego podejścia badawczego, a mianowicie: „Człowiek jest pojęciem anachronicznym”. Z tego stwierdzenia wypływa postulat wypracowania nowej koncepcji antropologicznej, w której eksponuje się socjologiczny sposób determinacji zjawisk ludzkich,

to znaczy od strony relacji zachodzących między nimi. Zdaniem Gałazewskiego przedstawicielem tego samego podejścia badawczego jest Jürgen Habermas, którego myśl wpłynęła w znaczący sposób na najnowszą pedagogikę niemiecką, a obecnie jest recypowana także w Polsce.

Kontynuując wątek możliwości wychowania, Stanisław Gałkowski przedstawił rozważania na temat: *Próba (re)konstrukcji ontologii dziecka i dzieciństwa*. Jego zdaniem, choć w pedagogice nieustannie się mówi o tytułowej kwestii, to jednak brakuje konsensusu odnośnie do problemu: kim jest dziecko. Przy budowie wspólnej ontologii dziecka istotne jest rozróżnienie wprowadzone przez Bogdana Suchodolskiego, który wskazał dwa punkty wyjścia przy uprawianiu refleksji pedagogicznej: (1) od faktu wychowania i (2) od systemów pedagogicznych. Jako filozof wychowania, Gałkowski opowiedział się za drugim rozwiązaniem. Odwołując się do ciągu myślenia wyznaczonego przez Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, Kanta i Maritaina, referent wysunął wniosek: „Dziecko jest «półproduktem», który trzeba rozwijać, ale równocześnie jest pełnym człowiekiem”.

Referat Ewy Marynowicz-Hetki był zatytułowany *Nauka o edukacji społecznej Leona Bourgeois / pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej – próba rekonstrukcji podstaw filozoficznych*. Na wstępie referentka oświadczyła, że jej zamiarem było wzbogacenie polskiego dyskursu pedagogicznego o analizę pedagogiki francuskiej. Porównanie obu wymienionych w tytule postaci doprowadziło Marynowicz-Hetkę do postawienia pytania: czy istnieje filozofia wychowania i jaka jest jej istota? Odpowiedź twierdząca wynika stąd, że w obu teoriach można wskazać następujące elementy wspólne: (1) istnienie wychowania ze szczególnym podkreśleniem jego wymiaru moralnego, (2) solidarne stowarzyszanie się jako kategoria pedagogiczna, (3) problem rozszczepienia między aktywnością indywidualną a działaniem zbiorowym i (4) metody pracy społecznej.

W kolejnym wystąpieniu Wiesław Andrukowicz podjął temat *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hesse*. Referent odniósł się przede wszystkim do książki Andrei Folkierskiej, poświęconej myśli polskiego pedagoga rosyjskiego pochodzenia, a zwłaszcza jego myśleniu dialektycznemu. Zgadając się z poglądami uczennicy Suchodolskiego, Andrukowicz wskazywał na harmonię, jaka zachodzi jego zdaniem między pozornie tylko przeciwstawnymi teoriami rozwoju, które głosił Hessen. Z jednej strony była to koncepcja warstwicy rozwojowych (biologiczna, społeczna, kulturowa i duchowa), a z drugiej trój etapowy rozwój moralności ludzkiej (anomia – heteronomia – autonomia).

Na zakończenie pierwszego dnia obrad głos zabrał Aleksander Kulesza-Milewski, który zajął się tematem *Główne dylematy filozoficzne i problemy współczesnej filozofii wychowania*. Wyjaśniając perspektywę, z której podszedł do tego zagadnienia, przedstawił wizję metafizyki pedagogicznej, która powstaje w miejscu przecinania się dwóch dziedzin: filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej. Na tej podstawie postulował on zastosowanie w dyskursie pedagogicznym metod

klasycznej metafizyki, za pomocą których można przewyciężyć panujący w nim chaos semantyczny.

Praca w drugim dniu konferencji odbywała się w sekcjach problemowych. Z nadesłanych materiałów wyłoniono trzy grupy tematów: (1) idee pedagogiki filozoficznej i ich twórcy, (2) filozoficzne konteksty współczesnych problemów wychowania i (3) personalistyczna filozofia wychowania. Spotkania sekcji zaplanowano w taki sposób, aby mogli w nich uczestniczyć wszyscy chętni.

Obradom pierwszej sekcji przewodniczył Sławomir Sztobryn. W jej trakcie pierwszy wystąpił Antoni Gwizdak, który mówił o idei samorządności aktualnej w myśli filozoficznej Kanta. Druga zabrała głos Aleksandra Mordzińska w referacie *Myśl pedagogiczna Henryka Struvego w świetle nurtu idealnego realizmu*. Po krótkiej charakterystyce obszarów filozoficznych, którymi zajmował się Struve, referentka przeszła do uzasadniania tezy, że myśliciela należy uznać za filozofa wychowania. Trzeci referat był poświęcony myśli Artura Schopenhauera w świetle współczesnej filozofii ekologii. Przedstawił go Tomasz Kopczyński. W czwartym i ostatnim referacie tej sekcji wystąpił Marcin Wasilewski, który swój głos zatytułował *Wkrainie Lotofagów. Rzecz o filozofii wychowania Richarda Rorty'ego*. W nawiązaniu do głoszonego przez amerykańskiego postmodernistę końca filozofii, autor referatu skupił się na próbie odczytania pedagogicznego sensu słów „dusza” i „prawda”, które w charakterystyczny sposób określają myśl Rorty'ego. Zdaniem prelegenta Amerykaninowi w edukacji nie chodziło o *Bildung* jako kształcenie (od niemieckiego czasownika *bilden* – ‘kształtować, kształcić’), lecz o budowanie (od angielskiego słowa *build* – ‘budować’). W świetle tych założeń edukacja jest budowlą powstającą dzięki konwersacji między dorosłymi a dorastającymi, przy czym żadna ze stron nie może uzurpować sobie prawa do wygłaszania absolutnej prawdy.

Po przerwie spotkała się druga sekcja, której przewodniczył Stanisław Gałkowski. Pierwszy wystąpił Slavomír Gálik z referatem *Filozofia výchovy a mistagogia (Filozofia wychowania a mistagogia)*, w którym wobec dominacji myślenia postmodernistycznego zaproponował sięgnięcie w pedagogice po starogrecki termin „mistagogia”. Oznacza on nie tylko wprowadzenie (inicjację) w sensie religijnym, lecz także każdy proces stopniowego zbliżania się do nieokreślonej i tajemniczej rzeczywistości. Zdaniem referenta kształcenie od czasów Platona ujmowane było jako *metanoia*, czyli przemiana, która inicjuje proces nazwany przez Rafała Godonia doświadczeniem edukacyjnym. Na podstawie tych pojęć mogłaby powstać pedagogi(k)a mistagogiczna, w której przywrócona by została pamięć o „tajemniczej” przemianie dokonującej się w procesie nauczania–uczenia się i wychowania.

Drugi referat pod tytułem „*Krzyza výchovy*” od Arendtowej po súčasnosť” („*Kryzys wychowania*” od koncepcji Hannah Arendt do współczesności) wygłosił także gość z Trnawy – Andrej Rajský. Po wstępie dotyczącym wyjaśnienia terminu „kryzys” prelegent skoncentrował się na prezentacji słynnego eseju Hannah Arendt *Kryzys edukacji*. Po czym na podstawie dwóch współczesnych

prac, a mianowicie U. Galimbertiego *Nihilizm a młodzież* (2007) i F. Schmit-Benesayagi *Epoka smutnych pasji* (2003), wydobyl z postmodernistycznej kultury symptomy kryzysu, przed którym w minionym stuleciu ostrzegala amerykanska filozof.

W kolejnym wystapieniu Dariusz Stepkowski przedstawil charakterystyke nurtu apologetycznego, który da się wyodrębnić w dziejach dwudziestowiecznej pedagogiki ogólnej niemieckiej. Prelegent naszkicował najpierw sytuację, w wyniku której w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku doszło do konfliktu między nauką o wychowaniu a pedagogiką ogólną. Następnie zwrócił uwagę na kryzys wychowania, z jakim w tym samym okresie zmagalo się społeczeństwo niemieckie. Na zakończenie zaś przedstawił Herbartowską idee podstawowej myśli pedagogicznej, stanowiącą wspólny element obrońców ogólności myślenia w pedagogice.

Następnie Alicja Żywczok przedstawiła relację ze swoich badań na temat *Wierność projektowi całego życia w kulturotwórczej aktywności uczonych. Teoretyczno-empiryczne studium rozwoju naukowego*. Autorka wybrała pięćdziesiąt biografii naukowców, które poddała analizie ze względu na wierność jako świadomą postawę aksjologiczną.

Swoistym nawiązaniem do tematyki relacji między teorią a praktyką, która przewijała się w pierwszym dniu konferencji, było wystąpienie Jolany Manniovej. Referentka przypominała nie tylko potrzebę teleologicznego podejścia do kształcenia nauczycieli, lecz także ścisłą zależność kształcenia i wychowania w procesie edukacyjnym.

Na zakończenie drugiej sesji głos zabrał Andrzej Sztylka, który odczytał pierwszą część swojego referatu poświęconego Suchodolskiemu pod tytułem *Świat humanistyczny i jego znaczenie dla koncepcji poznania ludzkiego, szczególnie naukowego*. Druga część została zaprezentowana następnego dnia, kiedy to zajmowano się postacią wybitnego polskiego humanisty XX wieku.

Po kolejnej przerwie rozpoczęła pracę trzecia grupa tematyczna pod przewodnictwem Krystyny Ablewicz. W czasie obrad wygłoszonych zostało pięć referatów. W pierwszym Anna Lendzion przedstawiła koncepcję podmiotu osobowego w personalizmie Maritaina. Referentka podkreśliła, że francuski filozof reprezentował nurt personalizmu realistycznego, w którym ważną rolę odgrywał dylemat wolności człowieka. W swoim wystąpieniu Lendzion skupiła się na ukazaniu dyskursywnego rozwiązania, jakie zaproponował Maritain.

Kolejnym prelegentem był Jarosław Horowski. Wyszedł on od ukazania kłopotu filozofii tomistycznej w odniesieniu do pedagogiki. Polega on na tym, że w koncepcji podmiotowości prezentowanej przez tę filozofię brak pojęcia rozwoju. Odwołując się do pracy Astrid Męczkowskiej *Podmiot i pedagogika*, referent zaproponował funkcjonalną interpretację podmiotu, to znaczy: jako celu oddziaływania wychowawczego. Patrząc od tej strony, można by zdaniem Horowskiego wskazać pewne punkty, które otwierają filozofię tomistyczną na współczesny dyskurs na temat podmiotowości w pedagogice. Referent wskazał

te punkty, omawiając koncepcję Jacka Woronieckiego, głównego przedstawiciela pedagogiki tomistycznej.

Pewnego rodzaju zaskoczeniem było wystąpienie Ewy Łatacz, która zajęła się tematem *Filozofia Karola Wojtyły inspiracją dla pedagogiki*. Wynikało ono przede wszystkim z tego, że prelegentka w profesjonalny sposób wykazała wielorakie możliwości zastosowania filozoficznych poglądów Wojtyły w praktycznej działalności wychowawczej i terapeutycznej.

Następnie Edyta Bartkowiak przedstawiła referat *Sztuka wychowania według polskich personalistów okresu II RP*. Do analizy wybrała trójkę mało znanych polskich przedstawicieli wychowania estetycznego: Ludwikę Jeleńską, Karola Mazurkiewicza i Karola Górskiego. Charakteryzując pokrótce ich poglądy, prelegentka starała się sformułować specyficzny program wychowawczy, który każdy z nich opracował w oparciu o ideę wychowania do pełni człowieczeństwa.

Na zakończenie obrad trzeciej sekcji wystąpił Dawid Pełka, który zajął się tematem *Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania*. Wskazując na brak edukacji filozoficznej w szkołach, przekonywał o potrzebie oparcia kształcenia i wychowania na programie tomizmu konsekwentnego, który głosi współczesny tomista Mieczysław Gogacz.

Uwaga uczestników konferencji w trzecim i ostatnim jej dniu zwrócona była na postać Bogdana Suchodolskiego. Wysłuchano ośmiu referatów, których autorzy analizowali wybrane wątki bądź dzieła współczesnego polskiego humanisty. Tę część konferencji rozpoczęła Teresa Hejnicka-Bezwińska wystąpieniem na temat *Koncepcja pedagogiki B. Suchodolskiego. Z niezmiernie bogatego dorobku omawianego autora w tym zakresie prelegentka wybrała jeden tekst pt. Moja pedagogika*, który ukazał się w 1967 roku w zbiorze zatytułowanym *Świat człowieka a wychowanie*. Zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej, tekst jest dowodem na głoszoną przez Suchodolskiego jedność teorii i praktyki, mimo że w innych swoich pracach przyjmował potocznie rozumianą rozdzielność obu tych zakresów. Ta niekonsekwencja skłoniła referentkę do postawienia pytania o powód, dla którego we współczesnej pedagogice polskiej milczy się na temat Suchodolskiego z jednej strony, z drugiej zaś brakuje autorów, którzy tak jak on kontynuowałyby myślenie humanistyczne. Hejnicka-Bezwińska udzieliła na to pytanie własnej odpowiedzi, stwierdzając, że jej kłopot polega na tym, iż zgadzając się z niektórymi poglądami Suchodolskiego, sugerowałaby przyzwolenie na inne – przykładowo te z okresu przed drugą wojną światową – z którymi w ogóle się nie identyfikuje. To sprawia, że rzadko przywołuje w swoich opracowaniach dzieła Suchodolskiego, choć równocześnie inspirują ją jego myśli pedagogiczne.

Drugie wystąpienie Andrzeja Sztylka było kontynuacją referatu, którego pierwszą część przedstawił on poprzedniego dnia w jednej z sekcji problemowych.

Również po raz drugi głos zabrał Wiesław Andrukowicz, który tym razem mówił o dwubiegowości pedagogiki Suchodolskiego. Referent na kanwie teorii gier Pierre'a Bourdieu rozróżnił gry symulowane i gry rzeczywiste. Jego zdaniem

twórczość Suchodolskiego zalicza się do tych drugich. Specyficzną własnością jego sposobu „grania” było nieustanne poszukiwanie nowych rozwiązań przez przechodzenie między skrajnie przeciwnymi stanowiskami. Andrukowicz unaoznił to przez analizę twórczości Suchodolskiego, która według niego układa się w linię przypominającą sinusoidę. Potwierdzeniem tego jest biografia polskiego humanisty, w której prelegent wskazał przynajmniej dwa radykalne zwroty: po drugiej wojnie światowej i pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku.

Kolejnym referentem był Roman Leppert, który podjął temat *Bogdana Suchodolskiego koncepcja pedagogiki ogólnej*. Już na wstępie mówca zaznaczył jednak, że nie udało mu się zrekonstruować całości pedagogiki ogólnej i wobec tego skupi się na wybranym tekście, a mianowicie niezbyt obszernej książce pt. *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*. Po przedstawieniu jej treści, która zdaniem Lepperta do dziś zachowała niezwykłą aktualność, skoncentrował się na próbie określenia wymogów, jakie powinny spełniać prace badawcze poświęcone twórczości Suchodolskiego. Za najważniejszy można uznać postulat diachronicznego – filozoficznego i historycznego – odczytywania jego dzieł.

W dalszej części Krzysztof Maliszewski w wystąpieniu zatytułowanym *Suchodolski – Pascal. Zarys antropologii „zwichnięcia”* dokonał interesującego porównania obu wymienionych w tytule postaci. Za wspólną płaszczyznę koncepcji dwóch myślicieli uznał koncepcję człowieka jako istoty niedokończony, rozbitej czy zagubionej, która znajduje swój wyraz w dyskutowanej współcześnie antropologii „zwichnięcia” (ang. *out of joint*). Referent podkreślił, że ujęcia tego nie należy ograniczać do negatywnego obrazu *conditio humana*, równocześnie bowiem zawiera się w nim wezwanie do działania w celu samodoskonalenia, które odgrywa szczególną rolę w edukacji.

W referacie pt. *Humanistyczna krytyka filozofii jako zjawiska kultury. Główne przesłanki stanowiska filozoficznego B. Suchodolskiego* Andrzej Ciążela przedstawił refleksje na temat stanu współczesnych badań nad twórczością Suchodolskiego. W szczególności omówił niektóre kontrowersje wynikające z dotychczasowych prób interpretacji poglądów wspomnianego autora. Z naciskiem podkreślił ciągłość i konsekwencję, które charakteryzowały postawę filozoficzną Suchodolskiego, mimo że głoszone przez niego tezy wydawały się sprzeczne.

Sławomir Sztobryn rozpoczął swoje wystąpienie od ustosunkowania się do trudności, jakie sprawia interpretacja dzieł Suchodolskiego. Wskazał przy tym na potrzebę krytycznego opracowania i odczytania spuścizny po profesorze Uniwersytetu Warszawskiego. Z punktu widzenia historyka wychowania ważne jest unikanie dwóch przeciwstawnych biegunów: odrzucenia i apologii. W związku z tym, zdaniem Sztobryna, ujęcia przedstawione podczas konferencji przez Andrukowicza i Maliszewskiego dają możliwość wypracowania koniecznych w tym celu kategorii pojęciowych.

Referat Sztobryna ukazywał postać Suchodolskiego jako historyka myśli pedagogicznej i filozoficznej wychowania. Referent wyszedł od analizy tekstu pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Jego zdaniem, za wątpliwe należy uwa-

zać przyporządkowanie dzieł Suchodolskiego do nurtu pedagogiki kultury, jak to zostało przedstawione przez wybitnych polskich historyków wychowania Stefana Wołoszyna i Ludwika Chmaja. Ambiwalencja, która charakteryzuje różne okresy twórczości Suchodolskiego, odzwierciedla się nie tylko w biografii, lecz także w sposobie rozumienia sensu i zadań wychowania. Dowód tego Sztobryn odnalazł w pracy pt. *Wychowanie dla przyszłości*. Zdaniem prelegenta ten wydany w 1959 roku zbiór tekstów otwiera nową – pełną aporii i niepewności – perspektywę, w jakiej winna rozwijać się (re)interpretacja myśli Suchodolskiego.

Na zakończenie wystąpił Łukasz Michalski, który zajął się tematem *Bogdana Suchodolskiego myśl metahistoryczna*. Referent, odwołując się do książki Ewy Domańskiej *Historie niekonwencjonalne*, przedstawił projekt zastosowania do dzieł Suchodolskiego wyrażonej w tytule głównej kategorii nowej humanistyki amerykańskiej. Zdaniem Michalskiego, umożliwi to głębsze zrozumienie relacji łączących twórczość wybitnego polskiego pedagoga i filozofa z ideologią marksizmu.

Kończąc konferencję, główny organizator, a zarazem prezes TPF, Sławomir Sztobryn, zaprosił uczestników na następne spotkanie, które odbędzie się za dwa lata na Uniwersytecie Warszawskim, a będzie poświęcone m.in. postaci B. F. Trentowskiego, patrona stowarzyszenia.