

Sławomir Szobryn  
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

# Wprowadzenie do analizy współczesnej polskiej filozofii wychowania<sup>1</sup>

Introduction to the Analysis of Contemporary Polish Philosophy of Education

## ABSTRAKT

Artykuł omawia współczesną, polską filozofię wychowania/pedagogikę filozoficzną w kontekście przemian kulturowych oraz przełomu, jaki dokonał się w naukach humanistycznych. Polskie tradycje pedagogiki filozoficznej sięgają co najmniej czasów romantyzmu i w sposób znaczący wpływają na obraz stanu współczesnej refleksji. Analiza podstawowych pojęć prowadzi do przekonania o niejednoznaczności i chaosie w tym zakresie. Dla wyeksponowania przemian, jakie dokonały się w tej dziedzinie w XX-XXI wieku, zostały przywołane dwie diametralnie różne koncepcje wybitnych polskich pedagogów-filozofów wychowania: Bogdana Suchodolskiego i Janusza Gniteckiego. Wskazują one nie tylko na związ-

## SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika, filozofia wychowania, pedagogika filozoficzna, historiozofia pedagogiki, Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej

## KEYWORDS

education, philosophy of education, philosophical pedagogy, history of education, Philosophical Education Society.

<sup>1</sup> Tekst został przygotowany z wykorzystaniem własnego opracowania sprzed pięciu lat. Jest to poszerzona i uwspółcześniona wersja publikacji: S. Szobryn, *Filozofia wychowy w Polsce w 20. stuleciu*, w: *Konteksty filozofie wychowy w historycznej a súčasnej perspektive*, red. B. Kudláčova, S. Szobryn, Trnava 2011, s. 106–121. To samo: *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, „Medoiczni Studii. Zbiernik Naukowo-Metodických Prac”, Wypusk 2, Donieck 2012, s. 28–45. Nawiązaniem do tytułowej problematyki jest także artykuł prezentujący związki historiografii pedagogicznej z pedagogiką filozoficzną. Por. S. Szobryn, *Pedagogika historyczna i filozoficzna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 73–78.



ki pedagogiki z zewnętrznymi dla niej warunkami społeczno-politycznymi, ale także na rozwijanie swoich koncepcji w powiązaniu z nowoczesnymi (dla każdej epoki) nurtami humanistyki. W zakończeniu artykułu została sformułowana autorska propozycja wykładni znaczenia pedagogiki filozoficznej.

## ABSTRACT

The article discusses the contemporary Polish philosophy of education in the context of cultural changes and the breakthrough that the humanities had made. Polish traditions of philosophy of education dates back to at least the Romantic period and significantly affect the image of the state of contemporary thought. Analysis of the basic concepts leads to the belief of ambiguity and chaos in this sphere. For the visibility of changes that have taken place in this field in XX-XXI century they have been cited two radically different concepts of the prominent Polish teachers-philosophers of education: Bogdan Suchodolski and Janusz Gnitecki. They not only point out the relationships of education with its external socio-political conditions, but also develop their concepts in conjunction with modern (for each period) trends in the humanities. At the end of the article author made his own proposal of interpretation of the meaning of philosophical pedagogy.

Zaproponowany temat ma charakter przeglądu bez roszczenia sobie pretensji do pełnego i jednocześnie syntetycznego oglądu zjawiska. Opracowanie merytorycznego, biodoksograficznego i instytucjonalnego rozwoju polskiej filozofii wychowania/pedagogiki filozoficznej wymaga osobnej monografii, która podejmie tę złożoną problematykę. Jest ona wpisana w program Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej i częściowo już realizowana w publikacjach stowarzyszenia.

## 1. Tradycje polskiej filozofii wychowania

Aby powiedzieć coś na temat przełomu XX/XXI wieku, należy sięgnąć do tradycji i tu najlepszym przewodnikiem jest *Historia filozofii polskiej* Wiktora Wąsika<sup>2</sup>, która jest jak dotąd jedyną monografią

<sup>2</sup> Zręby tej historii powstały jeszcze przed wybuchem II wojny światowej, jednak źródła i maszynopis uległy zniszczeniu. W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, Warszawa 1958, t. 1 i Warszawa 1966, t. 2.

zawierającą oprócz dziejów poszczególnych nurtów w polskiej filozofii także rozdziały poświęcone wprost filozofii wychowania. Taki układ owego dzieła wynikał z przyjętego przez autora i powszechnie akceptowanego założenia, że filozofia wychowania była integralną częścią refleksji humanistycznej minionych czasów<sup>3</sup>. Jego zdaniem, jednym z pierwszych polskich myślicieli, a zarazem „jedynym staropolskim autorem, który opracował cały system wychowania o podbudowie wyraźnie filozoficznej” był Sebastian Petrycy<sup>4</sup>. Istotne jest to, że Petrycy swoim filozoficznym podejściem oraz poglądami pedagogicznymi wyprzedził Johna Locke’a, do którego chętnie nawiązywano w oświeceni. Polska refleksja filozoficzno-pedagogiczna tej epoki oscylowała wokół filozofii angielskiej (Francis Bacon, John Locke), francuskiej (Kartezjusz, François Fénelon, Charles Rollin), później także niemieckiej (Christian Wolff, Immanuel Kant). Na polską umysłowość oddziałł także Jan Amos Komeński<sup>5</sup>. Wśród pisarzy polskiego oświecenia, tworzących koncepcję wychowania narodowego uwalniającego się od scholastyki, a budującego własną kulturę w duchu najbliższą francuskiemu oświeceni, byli tacy myśliciele, jak Stanisław Konarski, współtwórcy KEN – Hugo Kołłątaj, Grzegorz Piramowicz, zwolennicy fizjokratyzmu, jak Antoni Popławski czy Stanisław Staszic. W Ustawach Komisji Edukacji Narodowej (1783) dostrzegł Wąsik „najwybitniejszy pomnik polskiej myśli pedagogicznej doby oświecenia, [...] w którym charakterystycznie się wyraził cały zbiór idei filozoficznych tej epoki, zastosowanych do teorii i praktyki wychowania”<sup>6</sup>.

Najwybitniejszymi – jak się wydaje – postaciami budującymi filozoficzne podstawy refleksji pedagogicznej byli nasi czołowi romantycy – Bronisław F. Trentowski (którego imieniem zostało nazwane Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej) oraz Józef M. Hoene-Wroński. Trentowski zbudował trychotomiczny system pedagogiczny (1842),

<sup>3</sup> A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990, s. 163. Uważa się, że jeszcze Georg W. Hegel nie odróżniał nauki od filozofii, co musiało skutkować w opracowaniach historycznych brakiem zróżnicowania historii filozofii i historii humanistyki, która w tej filozofii była zanurzona.

<sup>4</sup> W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, Warszawa 1958, t. 1, s. 164.

<sup>5</sup> S. Sztobryn, *Jan Amos Komeński (1592–1670) jako przedstawiciel norwożytniej filozofii wychowania*, (artykuł w druku).

<sup>6</sup> W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, dz. cyt., s. 263–264.

w którym rozstrzygał ambiwalencję naturalizmu i supranaturalizmu w obejmującej je i zarazem będącej nową jakością pedagogice filozoficznej. Miało to również związek z wyjątkowym w naszym piśmiennictwie dowartościowaniem kultury słowiańskiej (polskiej), która przewyższała dialektycznie kulturę romańską i germańską. Tamte bowiem osiągnęły swoje apogeum, natomiast młoda kultura słowiańska miała przejąć palmę pierwszeństwa także dlatego, iż przewyższała jednostronność francuskiego naturalizmu i Herbartowską wielostronność, postulując wszechstronność odniesioną zarówno do rozwoju człowieka, jego poznania, jak i koncepcji opisującej całość kształtu rzeczywistości. Trentowski nadał również podstawowym pojęciom własnej koncepcji pedagogicznej nowe znaczenie. Wychowanie odniósł do biosfery, dla sfery metafizycznej przyjął pojęcie nauki, natomiast najwyższą sferę tworzyła sfera filozoficzna i tę opisał w duchu Kanta pojęciem oświaty, która u niego oznaczała totalność, wszechstronność, harmonię sfer niższych, a ponadto wolność, wręcz boskość wychowanka<sup>7</sup>. Hoene-Wroński, pierwszy na gruncie francuskim apologeta Kanta, niemal równocześnie z Trentowskim ogłosił swoją *Filozofię pedagogii*, będącą częścią *Réforme de la philosophie* (1847). Jego koncepcja wiedzy i bytu wyrastała z dedukcji absolutu. Postrzegał on człowieka jako istotę kreującą własną rzeczywistość, o ile podąża on za wyznaczonymi przez Wrońskiego prawami – Postępu i Tworzenia. Prawo Postępu, będąc zespołem celów, stanowiło drogowskaz rozwoju całej ludzkości i wychowania, a istotą tego postępu zawarł w Prawie Tworzenia. Ludzkość może osiągnąć cel ostateczny – swoje przeznaczenie – o ile nastąpi jej duchowe odrodzenie. Twórczy rozum miał doprowadzić człowieka do absolutnej prawdy i absolutnego dobra, czyniąc go nieśmiertelnym<sup>8</sup>. Rozwój świadomości człowieka chciał uzgodnić z kosmicznym ładem, wolność z koniecznością przyrodniczą, bowiem w jego mniemaniu „zmiennie

<sup>7</sup> Próbę nowego odczytania filozofii wychowania Trentowskiego prezentuje praca Wiesława Andrukowicza, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.

<sup>8</sup> Warto zauważyć, że we współczesnej pedagogice najbliższej tej uniwersalistycznej i racjonalistycznej koncepcji Wrońskiego jest Janusz Gnitecki, który skonstruował swoją filozofię edukacji w oparciu o Uniwersalne Prawa Kosmosu i Uniwersalny Stan Świadomości. Por. J. Gnitecki, W. Pasterniak (red.), *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski 1994, s. 3, 7.

wydarzenia oscylują około niezmiennego kierunku wyznaczonego przez Opatrzność<sup>9</sup>. Idee czynu, autokreacji, mesjanizmu występujące u obu myślicieli, są uznawane za charakterystyczne dla polskiego światopoglądu epoki romantyzmu.

W pierwszych latach odrodzonej II Rzeczypospolitej czołowi polscy filozofowie, wypowiadając się na temat stanu własnej dyscypliny, nie pomijali jej powiązań z pedagogiką. Znamiennym przykładem jest wypowiedź Tadeusza Kotarbińskiego, który stanął na stanowisku, że wydziały filozoficzne powinny zostać połączone z wydziałami pedagogicznymi i chciał, aby wzorować się w tym zakresie na Niemczech, którzy stworzyli „stan uczonego nauczycielstwa”. Znakomitym potwierdzeniem słuszności tej tezy było działające w Niemczech czasopismo „Philosophische Pädagogik<sup>10</sup>. Wydziały filozoficzne miałyby według Kotarbińskiego kształcić kadreuczonych (różnych specjalności), być miejscem upowszechniania wiedzy ogólnej szerokim rzeszom młodzieży oraz kształcić stan nauczycielski<sup>11</sup>. Sama zaś praca filozoficzna miała być syntezą dwóch elementów: pracy badawczej oraz wykładowej, stąd wyprowadzał wniosek o konieczności zdobycia gruntownej wiedzy z innej dyscypliny niż sama filozofia i w jej ramach filozof miał pełnić funkcje nauczycielskie<sup>12</sup>. Dla Kazimierza Twardowskiego, który dokonał przekrojowej analizy potrzeb filozofii polskiej, ten związek filozofii i pedagogiki wydaje się jeszcze silniejszy. Omawiając instytucje przygotowujące przyszłych uczonech-filozofów, obok seminariów filozoficznych na uniwersytetach we Lwowie, Krakowie i Warszawie (Lwów 1896, Kraków 1901,

<sup>9</sup> B. Gawecki, *Filozofia praktyczna J.M. Hoene Wrońskiego*, „Etyka” 1971, nr 9, s. 16.

<sup>10</sup> Czasopismo zostało złożone przez czołową postać nurtu w pedagogice, który nosił miano herbartyzmu i był szczególnie ostro krytykowany przez przedstawicieli Nowego Wychowania. Chodzi o Wilhelma Reina, pod skrzydłami którego wykształcił się jeden z czołowych reprezentantów tego nowego ruchu. Tradycja refleksji filozoficznej w pedagogice niemieckiej jest znacznie starsza niż przełom XIX/XX wieku, już w czasach współczesnych Johannowi F. Herbartowi uprawiana była pod nazwą pedagogiki filozoficznej. Por. F. Schmid aus Schwarzenberg, *Philosophische Pädagogik im Umriss*, Erlangen 1858.

<sup>11</sup> T. Kotarbiński, *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi*, „Nauka Polska” 1920, r. 3, s. 49.

<sup>12</sup> T. Kotarbiński, *W sprawie potrzeb filozofii u nas*, „Nauka Polska” 1918, r. 1, s. 444.

Warszawa 1915) wymieniał także Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie<sup>13</sup>. Silne było w tamtym czasie powiązanie filozofii z psychologią eksperymentalną, która z kolei wycisnęła znaczące piętno na rozwoju pedagogiki jako nauki. Treści o charakterze filozoficznym znajdowały także swoje miejsce w ówczesnych czasopiśmie, wśród których – w ocenie Twardowskiego – wybitne miejsce zajmowały czasopiśmie poświęcone wychowaniu i szkolnictwu<sup>14</sup>.

Należy zwrócić uwagę także na ocenę wykorzystania polskich tradycji filozoficznych. Henryk Struve podkreślał, jeszcze przed odzyskaniem niepodległości, że nasi uczeni przenoszą na grunt polski obce ziarna i te pielęgnują zaniedbując rodzimą filozofię. „Urobienie samostnej filozofii polskiej wymaga ciągłości jej rozwoju”<sup>15</sup>. Nie innego zdania był Twardowski, który uważał, że w filozofii i jej historii przesadnie są wykorzystywane prace obce, gdy tymczasem własne opracowania są od nich lepsze<sup>16</sup>. W jego rozumieniu polska filozofia nie musi być wyłącznie odzwierciedleniem koncepcji zachodnich. Pomimo upływu stulecia, niewiele się w tym punkcie zmieniło. Wreszcie – podejmując problem niedostatku podręczników do filozofii – zwracał Twardowski uwagę na ich pilną potrzebę m.in. w kontekście egzaminu nauczycielskiego. Budując podwaliny filozofii w wolnej Polsce, nie odcinano stanu nauczycielskiego od prawa do filozoficznego namysłu nad własną dyscypliną, ponieważ – jak to poetycko wyraził Kotarbiński – „student winien [...] popracować u profesora nad teorią, [...] zakosztować naukowego ducha, [...] pomilczeć czas jakiś sam na sam z Prawdą”<sup>17</sup>. Ten

<sup>13</sup> K. Twardowski, *O potrzebach filozofii polskiej*, „Nauka Polska” 1918, r. 1, s. 454–455.

<sup>14</sup> Tamże, s. 460.

<sup>15</sup> Tamże, s. 464.

<sup>16</sup> Tamże. Ludwik Chmaj pisał w podobnym tonie: „Wobec różnych kuszących podszeptów ze Wschodu i Zachodu, bałamucących niektóre mętne głowy polskie, prof. Nawroczyński wykazuje w sposób jasny i przekonywający, że naród polski posiada zdrową rodzimą tradycję wychowawczą, wypróbowaną w długim ciągu naszych dziejów, która dla naszych własnych zadań i potrzeb całkowicie wystarcza. Do ideologii obcej uciekać się nie potrzebujemy”. L. Chmaj, [rec.], *B. Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna*, „Chowanna” 1939, z. 2, s. 77–78. Jednomysłność czołowych humanistów w tym zakresie stawia pod znakiem zapytania bałwochwalcze zapędy współczesnych, co nie oznacza rezygnacji z poznawania światowego dorobku kulturowego, o ile zostaną zachowane racjonalne proporcje.

<sup>17</sup> T. Kotarbiński, *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi*, dz. cyt., s. 47.

punkt widzenia – nierozzerwalnego związku filozofii i pedagogiki w ich historycznym trwaniu – jest także przesłanką działalności TPF grupującego znaczącą część badaczy filozofii wychowania w Polsce.

Nie można pominąć faktu, że dla luminarzy filozofii okresu międzywojennego istotnym składnikiem kształtowania kultury filozoficznej były stowarzyszenia naukowe, które istniały w Krakowie, Lwowie i Warszawie. Stanowiły one niezależny, ale istotny filar ówczesnej nauki. Nie reprezentowały określonej szkoły filozoficznej – a więc ich konstytutywną własnością był pluralizm, posiadały własne specjalistyczne księżnice i były nastawione nie tylko na badania, ale również na popularyzację kultury filozoficznej w środowisku nauczycielskim. Celowi temu miały służyć m.in. czasopisma, których – zdaniem Kotarbińskiego – powinno być kilka. Szczególnie akcentował on zaszczepianie tej kultury studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela<sup>18</sup>. Ta opinia nie tylko zachowała swą aktualność, w jakimś sensie została zrealizowana nawet w pewnym nadmiarze, ale poza bujnym współcześnie rozwojem czasopiśmiennictwa inne elementy jego koncepcji pozostają bardziej postulatami niż rzeczywistością. Mam tu na myśli trwającą nadal walkę o upodmiotowienie towarzystw naukowych, ich ochronę przez MNiSW i samorządy, dbałość o kulturę filozoficzną w środowisku odpowiedzialnym za edukację młodego pokolenia<sup>19</sup>.

## 2. Podstawowe pojęcia

### a) Filozofia wychowania

Wieloznaczność pojęcia filozofii wychowania najlepiej zrekonstruować na podstawie prac Janusza Gniteckiego, a pedagogiki filozoficznej na podstawie rozpraw Kazimierza Sośnickiego i Bogdana

<sup>18</sup> T. Kotarbiński, *W sprawie potrzeb filozofii u nas*, dz. cyt., s. 447.

<sup>19</sup> Oczekiwania towarzystw naukowych zostały zwerbalizowane na ich I Kongresie w Warszawie w dniach 17–18.09.2013 roku. Określa się je czwartym członem nauki polskiej. Uchwała Kongresu skierowana do władz RP zawarta jest w I tomie pod red. Z. Kruszewskiego, *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa 2013. Rozwinięciem postulatów z kongresu jest kolejna publikacja Rady Towarzystw Naukowych pod red. Z. Kruszewskiego, S. Kunikowskiego, T. Majsterkowicza, *Spółeczny ruch naukowy w Polsce. Historia i przyszłość*, Warszawa 2014.



Nawroczyńskiego. Opracowania słownikowe/leksykonowe są tu zupełnie nieprzydatne z racji ich powierzchowności i/lub jednostronności ujęcia. Zdaniem Gniteckiego, „filozofować to poszukiwać prawdy, która jest, staje się i powinna być”<sup>20</sup>. Taki sposób widzenia istoty filozofowania ma szczególny związek z różnymi nurtami w pedagogice, które nie tylko badają zaistniałą już rzeczywistość edukacyjną, ale także nie odżegnują się od projektowania potencjalnej rzeczywistości edukacyjnej. Gnitecki prezentuje bardzo szerokie spektrum rozumienia i definiowania pojęcia filozofii wychowania, co wskazuje na brak jednoznacznego wyjaśnienia i ugruntowania we współczesnej pedagogice związków i zależności między filozofią i pedagogiką. Pewną podpowiedź, być może zbliżającą nas do uporządkowania tego zamętu terminologicznego, znajdziemy w stanowisku Gniteckiego, który twierdził, że „w krajach, gdzie brak jest ugruntowanej historycznie tradycji pedagogiki ogólnej, mówi się raczej o filozofii edukacji [...]. Przedmiotem zainteresowań filozofii edukacji są założenia nauk edukacyjnych”<sup>21</sup>. Ten punkt widzenia uznał za charakterystyczny dla amerykańskiej myśli pedagogicznej, która w wolnej Polsce święci obecnie triumfy. Na podstawie szerokiej analizy literatury światowej i polskiej sformułował stanowisko, zgodnie z którym:

- a) filozofia edukacji obejmuje pedagogikę ogólną, jest metarefleksją nad edukacją (Joseph Leif, Georges Rustin, F. Best);
- b) jest jej podporządkowana (Wolfgang Brezinka);
- c) pedagogika ogólna jest równoznaczna z pedagogiką filozoficzną (Kazimierz Sośnicki);
- d) filozofia edukacji i pedagogika ogólna sprowadzane są do pojedynczej, określonej teorii np. teorii oporu (Henry Giroux), czy pedagogiki krytycznej (Sergiusz Hessen, Andrea Folkierska, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Lech Witkowski)<sup>22</sup>.

We wszystkich tych przypadkach następuje redukcja jednej dyscypliny do drugiej. Jeszcze wyraźniej to widać, gdy subdyscyplinę, jaką jest pedagogika ogólna, uważa się za teoriopoznawcze, aksjologiczne czy antropologiczne podstawy edukacji oraz jej metateorię,

<sup>20</sup> J. Gnitecki, W. Pasterniak, *O filozofii edukacji*, dz. cyt., s. 3.

<sup>21</sup> J. Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2006, s. 143–144.

<sup>22</sup> Tamże, s. 142–172.



co bez wątpienia jest także przedmiotem zainteresowań filozofii wychowania. W ujęciu Hejnickiej-Bezwińskiej filozofia wychowania jest jednym ze sposobów uprawiania pedagogiki ogólnej, obok teorii krytycznej czy wprowadzenia do studiowania nauk o wychowaniu. W źródłowej rozprawie poświęconej historycznym i współczesnym ujęciom pojęcia „filozofia wychowania” autorzy – (Krzysztof Jakubiak i Roman Leppert) – doszli do konkluzji, że „zasadne jest utożsamianie filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej”<sup>23</sup>. Wcześniej takie stanowisko znajdziemy w *Leksykonie PWN: Pedagogika*, w którym pojęcie pedagogiki filozoficznej nie występuje, natomiast autorzy włączają filozofię wychowania jako „zagadnienie” do pedagogiki ogólnej. Proponują oni następującą wykładnię:

filozofia wychowania to refleksja filozoficzna dotycząca podstaw rzeczywistości wychowania, uprawiana często (sic!) w ramach pedagogiki ogólnej; jej zadaniem jest ukazanie filozoficznych przesłanek teorii i praktyki pedagogicznej, opracowanie swoistej metateorii edukacji, zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, a także sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej umożliwiającej klarowny opis rzeczywistości oraz dialog interdyscyplinarny. Filozofia wychowania podejmuje również wybrane zagadnienia metodologiczne oraz aksjologiczne i światopoglądowe<sup>24</sup>.

Mamy więc do czynienia z daleko posuniętą redukcją filozofii wychowania, która jest w istocie – w wykładni autorów – zaledwie częścią jednej z subdyscyplin pedagogiki, nie obejmując pozostałych. Taki punkt widzenia jest jednak trudny do utrzymania. Zbędne i mylące jest stosowanie dwóch różnych pojęć na oznaczenie tej samej rzeczywistości. Tym bardziej jest to problematyczne, gdy obszary zadań badawczych są identycznie formułowane dla filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej (np. konstruowanie metateorii pedagogiki). W procesie historycznego wyodrębniania się poszczególnych dyscyplin z filozofii pedagogika (ogólna) pozostała w stanie swoistego zawieszenia między dwiema skrajnościami – tj. między całkowitym

<sup>23</sup> K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 238.

<sup>24</sup> B. Milerski, B. Śliwerski red., *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 67. O braku jasności i jednoznaczności w definiowaniu tego pojęcia świadczy fakt, że na s. 157 filozofia wychowania już nie jest „często” uprawiana w ramach pedagogiki ogólnej, lecz jest wymieniana jako jej składowa.



wchłonięciem przez filozofię i całkowitym odcięciem się od niej<sup>25</sup>. Mamy więc do czynienia z oscylatorem ambiwalencji nierównowagowej, którego wyrazem jest chaos pojęciowy.

#### b) Pedagogika filozoficzna

Analizując różne nurty polskiej filozofii wychowania, należy przede wszystkim odnieść się do polskich pisarzy pedagogicznych okresu międzywojennego. Do nich bowiem najczęściej nawiązują współczesne działania badawcze. Głównymi reprezentantami takiej koncepcji uprawiania refleksji pedagogicznej byli Nawroczyński i Sośnicki, także wypromowany przez Hessena doktor, a późniejszy profesor Uniwersytetu Łódzkiego – Karol Kotłowski. W każdym razie w ich dorobku to pojęcie jest świadomie stosowane, posiada reprezentantów oraz ma swoją charakterystykę metodologiczną. W pokoleniu współczesnych pedagogów pedagogikę filozoficzną uprawiają niektórzy członkowie TPF (np. Sławomir Sztobryn w kontynuacji pedagogiki filozoficznej Hessena i Kotłowskiego), od niedawna także Lech Witkowski. Inni są skłonni do posługiwania się kalką anglojęzyczną oraz anglosaską tradycją i używają terminu filozofia wychowania.

Nawroczyński posłużył się tym pojęciem w swojej syntetycznej pracy *Współczesne prądy pedagogiczne*, pierwotnie wydanej w *Encyklopedii wychowania*<sup>26</sup>. Jest znamienne, że dla niego pedagogika filozo-

<sup>25</sup> Przykładem trudności z jednoznacznym dookreśleniem tożsamości pedagogiki ogólnej i pośrednio rozwarstwienia środowiska zajmującego się filozofią wychowania w Polsce jest ostatnie sprawozdanie z działalności Zespołu Pedagogiki Ogólnej przy KNP PAN za lata 2012–2015, w którym uczestniczyło siedem ośrodków akademickich w Polsce. Przedmiotem obrad była m.in. relacja między pedagogiką ogólną i filozofią wychowania z zaakcentowaniem sugestii, aby filozofowie wychowania odwoływali się do kontekstów wiedzy pedagogicznej. Sugestia – szczególnie dla członków TPF – jest dość kuriozalna w tym sensie, że zasadą działalności badawczej tego środowiska jest właśnie wychodzenie od szeroko rozumianej wiedzy pedagogicznej. W innym miejscu sprawozdania mowa jest o pedagogice ogólnej identycznej z pedagogiką filozoficzną, bowiem obie nazwy występują w narracji obok siebie jako synonimy. Propozycje badawcze, jednostkowo interesujące, nie mają jednak charakteru programu badawczego, choćby na skalę programu, jaki posiada TPF.

<sup>26</sup> Przedruk: B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947.

ficzna była istotą pedagogiki kultury (wymieniał tu Augusta Messera, Jonasa Cohna, Eduarda Sprangera, Theodora Litta i Sergiusza Hessena) – najbardziej wpływowego kierunku w pedagogice międzywojennej, ale także kierunku, który jest przywoływany w syntezach prądów i kierunków w pedagogice współczesnej. Nawroczyński opisywał ten kierunek jako syntezę dwóch obszarów rzeczywistości: warstwy psychologiczno-socjologicznej oraz ideałów zogniskowanych w wartościach i dobrach kultury. Nie umniejszając wartości badań empirycznych, otwierał on szeroką perspektywę dla myśli filozoficznej. Charakterystyczne dla uprawiania ówczesnej pedagogiki filozoficznej było to, że poglądy filozoficzne dotyczące teorii wartości oraz teorii kultury „przenikają do [...] pism pedagogicznych, stają się ich osnową”<sup>27</sup>. Pedagogika, odwołując się do filozofii, zmierza do syntez i wytwarza systemy. Nawroczyński mówił o renesansie pedagogiki filozoficznej. Przez ten renesans należy rozumieć nawiązanie do tradycji polegającej na uprawianiu refleksji (i praktyki) pedagogicznej w ścisłej łączności z doktrynami filozoficznymi. Według niego nie tylko pedagogika kultury jest „żywym gruntem dla myśli filozoficznej”. Spośród innych orientacji wymieniał neohegelański system Giovanniego Gentilego, a także pedagogikę personalistyczną (Gerhard Budde, Rudolf Eucken)<sup>28</sup>.

Sośnicki jak dotąd jako jedyny wyznaczył pedagogice filozoficznej pewien obszar, który pokrywa się w dużym stopniu z obszarem pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i historii myśli pedagogicznej. Oto jego skrócona wykładnia.

Pedagogika filozoficzna bada zagadnienia dyskutowane w określonych systemach pedagogicznych, analizuje metody rozwiązywania problemów, poddaje krytycznej analizie wyniki dociekań, wydobywa ich sens, bada znaczenie pojęć, a także odkrywa i analizuje jawne i ukryte właściwości poszczególnych systemów, analizuje zależności i przenikanie się poszczególnych koncepcji. Na koniec Sośnicki dodawał, że pedagogika filozoficzna interesuje się zależnością systemów pedagogicznych od systemów filozoficznych<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Tamże, s. 36.

<sup>28</sup> W kontekście personalizmu nie wymieniał jednak pedagogiki religijnej (katolickiej).

<sup>29</sup> K. Sośnicki, *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Kielce 1998.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden szczegół związany z próbami odnowienia refleksji filozoficzno-pedagogicznej przez tworzenie nowych pojęć, które pozwalałyby chociaż częściowo uwolnić się od utartych i tradycyjnych schematów. Jak wiemy, takie wysiłki podjął wcześniej Trentowski w swojej *Chowannie*. Takimi pojęciami posłużyli się m.in. Józef Mirski, gdy wprowadzał pojęcie gnomologii<sup>30</sup> czy Kotarbiński tworzący pojęcie antropagogii<sup>31</sup>. Miały one na celu zrównoważenie relacji/napięcia między filozofią i pedagogiką bez redukcjonowania pedagogiki do filozofii oraz bez odcinania jej od filozofii.

Nową jakością w życiu umysłowym nie tylko pedagogów jest powołane w 2006 roku Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego<sup>32</sup>, grupujące obecnie 76 członków i mające w swoim dorobku szereg inicjatyw, m.in. dwie serie wydawnicze: „Pedagogika Filozoficzna” (6 tomów) oraz „Rzeczywistość Edukacyjna” (3 tomy) i wychodzące od 2006 roku elektroniczne czasopismo „Pedagogika Filozoficzna on-line”. TPF jest także współtwórcą i instytucjonalnym członkiem Central European Philosophy of Education Society z siedzibą w Pradze (CEUPES 2011). Jest więc to w pełni świadoma kontynuacja pewnej humanistycznej tradycji, która znakomicie się rozwijała w okresie międzywojennym, ale została zablokowana dogmatycznie uprawianą pedagogiką marksistowską z jednej strony i zachłanną recepcją koncepcji zachodnich z drugiej. Wartość merytoryczną odnowionej przez TPF pedagogiki filozoficznej docenili również recenzenci zrealizowanego grantu naukowego MEN (nr 1H01F03129), dzięki czemu zapoczątkowana została właśnie w środowisku łódzkim – ale szybko rozszerzona na inne ośrodki krajowe i zagraniczne – praca nad restauracją pedagogiki filozoficznej po 1989 roku oraz nad europejską i w mniejszym stopniu światową filozofią wychowania. W ostatnim czasie dołączyli do grona piszących w duchu pedagogiki filozoficznej swoim opracowaniem podręcznikowym także Witkowski z mał-

<sup>30</sup> Gnomologia była składową filozofii wychowania obok ontologii i fenomenologii wychowania i dotyczyła stanowisk i systemów wychowania. J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu*, w: *Wychowanie i wychowawca*, red. S. Dobrowolski, Warszawa 1936, s. 208–211.

<sup>31</sup> T. Kotarbiński, *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 1, s. 3.

<sup>32</sup> S. Szobryn, *Działalność Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego w latach 2006–2013*, w: *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Działalność, kultura, nauka, trwanie*, t. 2, red. Z. Kruszewski, dz. cyt., s. 219–226.

żonką<sup>33</sup>. Są w Polsce także uczeni uprawiający filozofię wychowania poza strukturą TPF, czerpiący inspiracje z kultury i tradycji światowej. I właściwie różnicy między pedagogiką filozoficzną a filozofią wychowania należałoby upatrywać nie tyle w różnicach merytorycznych czy kierunku oddziaływania (pedagogika – filozofia *versus* filozofia – pedagogika), lecz właśnie w inspiracji, w źródle, skąd pochodzą bazowe idee i kategorie pojęciowe (np. Tomasz Szkudlarek, Zbyszko Melosik, Lech Witkowski, Adolf E. Szołtysek, Mikołaj Krasnodębski). W Polsce pedagogiką historyczną i filozoficzną, a ostatnio historiozofią pedagogiki zajmuje się jednak nadal niewielu badaczy. Argument o zapóźnieniu polskiej pedagogiki wobec Zachodu jest nie w pełni uzasadniony, bo cóż warta jest refleksja odstająca od polskich realiów, mentalności, kulturowej ewolucji – wobec nieznajomości, a nawet w jakimś stopniu lekceważenia własnego dorobku pedagogiki filozoficznej, ta bowiem zawsze była konstruowana w triadzie: pedagogika – historia – filozofia.

### 3. Punkt wyjścia komparatystyki

Próbie wskazania stanu rozwoju filozofii wychowania w Polsce możemy oprzeć na porównawczej analizie stanowisk dwóch autorów: Suchodolskiego i Gniteckiego, których publikacje dzieli dystans ponad 40 lat. Suchodolski postawił w swojej prezentacji rozwoju filozofii wychowania kilka tez, które nie były już powiązane z jego wcześniejszym i hiperkrytycznym stanowiskiem wobec tzw. burżuazyjnej pedagogiki, której zwieńczeniem u schyłku II Rzeczypospolitej była m.in. filozoficzna pedagogika kultury reprezentowana – obok innych wielkich nazwisk – przez neokantystę Sergiusza Hessena<sup>34</sup>. Stanowisko Suchodolskiego, pozostające w orbicie oryginalnej filozofii Karola Marksa, daje się sprowadzić do kilku tez:

- 1) filozofia człowieka jest znamieniem epoki [XX wieku];
- 2) należy przezwyciężyć dotychczasową praktykę generowania konsekwencji pedagogicznych wyprowadzanych z poszczególnych

<sup>33</sup> M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, w: *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 1–43.

<sup>34</sup> B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1. Jest to tekst przemówienia inauguracyjnego Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny w Paryżu w 1973 roku.

- działów filozofii, bowiem naczelnym problemem jest łączność filozofii człowieka i jego wychowania;
- 3) za Marksem głosił, że „człowiek to świat człowieka” i skłaniał problematykę antropologiczną ku „obiektywnej problematyce tego świata”;
  - 4) skoro konsumpcja jawi się jako antykulturalna i antyspołeczna, to istotny dla rozwoju człowieka jest wynik konfliktu (nie ma tu pojęcia dwoistości) między rzeczywistością społeczeństwa konsumpcyjnego i społeczeństwa wychowującego. Orientacja edukacyjna jest przeciwwagą dla konsumpcji i kultury masowej;
  - 5) orientacja edukacyjna jest w swej istocie wysublimowanym egoizmem, dalekim od zaangażowania ideowego i społecznego współżycia;
  - 6) cenne jest życie wartościowe, osadzone na podstawach wychowania historycznego, społecznego, estetycznego;
  - 7) „myślenie kategoriami tragizmu jest wyrazem najgłębszego zrozumienia wielkości i sprzeczności ludzkiego działania”<sup>35</sup>;
  - 8) „apel nowoczesnej filozofii człowieka [odnosi się do konieczności przekraczania] granic wyznaczanych przez program przygotowania młodzieży do wypełniania określonych funkcji w życiu społecznym i zawodowym. Chodzi o to, aby [...] jednostki ludzkie [...] umiały także «być», aby umiały istnieć”<sup>36</sup>.

W innym tekście – jeszcze mocniej powiązany z rzeczywistością społeczeństwa socjalistycznego – Suchodolski mocno formułował myśl, że pedagogika i filozofia są ze sobą organicznie powiązane. Filozofia jest tu podstawą wychowania, ale i jego wyrazem. Jest więc jednocześnie i przyczyną i skutkiem, źródłem i celem. W społeczeństwie budującym socjalizm rozwój pedagogiki miał być powiązany z równie zaangażowaną filozofią<sup>37</sup>. Niezależnie od zaangażowania politycznego, znajdujemy w tych tezach przesłanki dla współczesnej analizy roli filozofii w pedagogice. Suchodolski przeciwstawiał się pozytywistycznym tendencjom w nauce, które wyrażały się w interesującym nas tu zakresie w tym, aby się odciąć od filozofii. Podobnie

<sup>35</sup> Tamże, s. 9.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> B. Suchodolski, *Filozofia człowieka a wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2, s. 7.

przeciwstawiał się przekonaniu, które redukowało znaczenie filozofii w pedagogice, ponieważ miałyby ona dokonywać jedynie uogólnień praktyki, którą wolno było badać wyłącznie empirycznie. To przekonanie pokutuje także we współczesnej nam pedagogice, skoro jeszcze nawiązała do niego krytycznie w swojej pracy Andrea Folkierska. W oparciu o *Etykę* Arystotelesa udowadnia ona, że działanie etyczne<sup>38</sup> jest najwyższą postacią teorii, a teoria nie jest przeciwieństwem praktyki, lecz jej najdoskonalszą postacią, w czym ma się wyrażać dostojeństwo naszego człowieczeństwa. Podkreśliła również, że skoro proces wychowania jest strukturą działania etycznego, to należy ten proces postrzegać bardziej jako sztukę aniżeli jako stosowanie wypracowanych naukowo reguł działania. W obu tych tezach zawarte jest przekonanie o obecności ambiwalencji tam, gdzie jeszcze do niedawna sztywno uznawano opozycję między teorią i praktyką oraz sztuką wychowania i metodycznością.

Gnitecki twierdził, że pedagogika i filozofia wychowania w ostatnich 50 latach ulegała daleko idącym zmianom. Wśród wielu idei formułowanych przez niego w różnych opracowaniach należy zwrócić uwagę na kilka, które w swojej wymowie można uznać za istotne dla rozwoju polskiej filozofii wychowania<sup>39</sup>. Był przekonany, że refleksja metafizyczna rzadko towarzyszyła edukacji. Z historycznego punktu widzenia pojawiała się ona – twierdził – zazwyczaj w okresach przełomu myślenia o edukacji, sygnalizując niejako pojawienie się nowego etapu w tym myśleniu. Sądził także, iż filozofowanie w kontekście edukacji jest podążaniem w kierunku Prawdy Absolutnej, Dobra Wszechogarniającego i Piękna Nieskazitelnego. W rozumieniu Gniteckiego warunkiem wydostania się edukacji z dramatycznej sytuacji wygenerowanej przez współczesną cywilizację jest poszukiwanie „filozofii edukacji opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej”<sup>40</sup>. Ta idea stanowi

<sup>38</sup> Przez działanie etyczne rozumie Folkierska napięcie między „etosem a sytuacją; w tym znaczeniu etyczne działanie jest [...] ciągle od nowa ustanawianym sensem społecznego bycia”. A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, dz. cyt., s. 160.

<sup>39</sup> Omówienie niezwykle bogatego dorobku Gniteckiego – członka TPF – będzie miało miejsce na planowanym seminarium towarzystwa.

<sup>40</sup> J. Gnitecki, *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, War-



w koncepcji Gniteckiego podstawę teoretycznej analizy wszelkich przekształceń struktur w przestrzeni edukacyjnej. Zakłada ona zrównoważone połączenie modernistycznej deskrypcji z postmodernistyczną projekcją.

Teza ta pozostaje w zgodzie z historyczną analizą przemian przedmiotu refleksji nad wychowaniem. Warto tu przywołać kolejne fazy przeobrażeń w perspektywie nootemporalności<sup>41</sup> w pedagogice – od herbartyzmu poczynając, przez ożywcze koncepcje Nowego Wychowania, pedagogikę marksistowską, po antypedagogikę i pedagogikę postmodernistyczną. Powiązania pedagogiki z filozofią reprezentowane były przez tzw. „oscylator ambiwalencji nierównowagowej”<sup>42</sup> – pojęcie wprowadzone do analizy pedagogicznej przez Gniteckiego, wskazujące na obecność fluktuacji, wieloznaczności i narastania sprzeczności. Jeśli pedagogika Herbarta i jego następców była *stricte* filozoficzna, to w okresie międzywojennym widać narastającą sprzeczność między pedagogiką empiryczną i filozoficzną aż po ogłoszenie przez Johanna Kretzschmara końca tej drugiej. Pomimo jednak tej zapowiedzi, schyłek międzywojnia jest naznaczony bujnym rozwojem filozofii wychowania. Po II wojnie światowej pojawia się kolejne napięcie między monistycznie, empirycznie i ideologicznie konstruowaną pedagogiką marksistowską a pluralistyczną tradycją międzywojenną. Ta druga, napiętnowana jako wsteczna i niepostępowa, uległa na Wschodzie kneblowaniu i politycznemu zniewoleniu, na Zachodzie zaś odwrócono się od niej z powodu sprzyjania niektórym kierunków tej pedagogiki faszystowskiemu i hitleryzmowi. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, XX-wieczna polska pedagogika utraciła w gorsecie płaskiej polityki łączność z nauką światową, tracąc dostęp m.in. do filozofii edukacji<sup>43</sup>. Najnowsze czasy – po roku

---

szawa – Poznań 1999, s. 553. Przez ambiwalencję zrównoważoną rozumiał on „zrównoważenie zaburzeń i fluktuacji na różnych poziomach oscylacji sprzeczności. Można mówić o wielopoziomowym i hierarchicznym zrównoważeniu oscylatora ambiwalencji”. Tamże, s. 558.

<sup>41</sup> Za: O. Leszczak, *Problem czasu w semiotyce. Idiosynchronia – diachronia – panchronia*, „The Peculiarity of Man” 2003, t. 9, s. 301–330. Nootemporalność oznacza taką kategorię czasu, która odniesiona jest do ludzkiego życia.

<sup>42</sup> J. Gnitecki, *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, dz. cyt., s. 558.

<sup>43</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, „Nauka” 2012, nr 4, s. 80.

1989 – są próbą z jednej strony odbudowania ciągłości tradycji polskiej filozofii wychowania – przynajmniej dla części badaczy uprawiających pedagogikę historyczną i filozoficzną, jak również, i to w znacznie większym stopniu niż odwołania do tradycji, są intensywnym nadrabianiem zaległości w tłumaczeniu, poznawaniu i przyswajaniu światowej kultury pedagogicznej. Tu jednak należy zwrócić uwagę na arbitralną i nie w pełni uzasadnioną tezę Witkowskiego, który twierdził, że nędza współczesnej pedagogiki polega na tym, że nie ma się ona do czego odwołać. To raczej świadczy o tym, że bogactwo filozofii wychowania – od romantyków po pedagogów międzywojnia, a nawet po pedagogikę marksistowską – nie zostało całościowo i obiektywnie rozpoznane, a część środowiska dokonała swoistej ucieczki do przodu, wypierając się po drodze także swojego dorobku naukowego z czasów monizmu pedagogicznego i filozoficznego. Historia ujawnia to, z czego nie wszyscy zdają sobie sprawę i o czym za wszelką cenę niektórzy chcą zapomnieć – mamy do czynienia z analogicznym mechanizmem jak w okresie bezpośrednio następującym po zakończeniu wojny, tzn. z potępieniem w czambuł minionego okresu i gwałtownym przyswajaniem koncepcji obcych – niegdyś radzieckich, teraz zachodnich. Taki stan rzeczy nadal wskazuje na obecność oscylatora ambiwalencji nierównowagowej, kreującego raczej narastanie sprzeczności aniżeli uzyskanie określonego konsensu będącego efektem krytycznej analizy wszystkich meandrów polskiej pedagogiki XX wieku. Jak widać na podstawie przytoczonych tu dwu koncepcji prezentujących problemy filozofii wychowania, mamy do czynienia z zupełnie innym i kreowanym na zupełnie odmiennym poziomie abstrakcji rozumieniem tego, czym jest i czym się ona zajmuje.

Jednym z możliwych, a wydaje się że wręcz koniecznych, sposobów uprawiania pedagogiki filozoficznej są badania prowadzone z pogranicza filozofii, pedagogiki i historiografii pedagogicznej<sup>44</sup>. W bazach OPI mówi się dla uproszczenia o pedagogice historycznej i filozoficznej, ale w moim rozumieniu są one dwiema stronami tego samego zjawiska. Pedagogika historyczna nie jest możliwa bez perspektywy filozoficznej, pedagogika filozoficzna nie może być ahi-

<sup>44</sup> Propozycję takich badań zawarłem w monografii pt. *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.



storyczna. Pedagogikę filozoficzną chciałbym rozumieć jako symetryczną w stosunku do filozofii wychowania. Przedmiotem obu są te same zjawiska i problemy, związki między refleksją pedagogiczną i filozoficzną, lecz odmiennie akcentowane. O ile filozofia wychowania podąża utartą ścieżką filozofii, jest jej bezpośrednią konsekwencją, pochodną (filozofią stosowaną), o tyle pedagogika filozoficzna nie będąc uszczegółowieniem jakiejś konkretnej doktryny filozoficznej – jak twierdził m.in. Kotłowski – podejmuje określone, jednostkowe problemy pedagogiczne i stosując narzędzia analizy filozoficznej zmierza do generalizacji możliwie najwyższego rzędu, buduje syntezy i metanarracje. Jest więc refleksją *stricte* pedagogiczną, która problematyzuje sama siebie, pyta o sens własnych zasad, założeń, o możliwość istnienia. Wydaje się, że argumentem na rzecz takiego rozumienia pedagogiki filozoficznej jest historyczna ewolucja pedagogiki jako nauki. Tym, co zachowała pedagogika filozoficzna z czystej filozofii są jej metody, dążenie do precyzji pojęć, holistyczny punkt widzenia, problematyzowanie samej siebie. Nie tworzy ona np. koncepcji ontologicznych czy antropologicznych, ale w tym zakresie sięga po wyniki badań filozofów i odnosi je do własnych szczegółowych problemów – np. pyta o istotę tego, co jest przedmiotem i podmiotem wychowania, o naturę procesu wychowania, o dopuszczalność lub niedopuszczalność określonych metod i środków wychowania. Pedagogika historyczna w powiązaniu z pedagogiką filozoficzną jest również historią filozofii edukacji.

Mając w świadomości perspektywę temporalną – od przełomu XIX/XX wieku po przełom XX/XXI wieku – możemy za Nawroczyńskim powiedzieć, że mamy do czynienia nie z jednym, lecz z kilkoma renesansami pedagogiki filozoficznej. Ten pierwszy dokonał się na kanwie pluralistycznych koncepcji antropologicznych i aksjologicznych związanych z przełomem antypozytywistycznym i naukową odrębnością *Naturwissenschaften* i *Kulturwissenschaften*, a w konsekwencji z eksplozją koncepcji Nowego Wychowania. Drugi renesans w sposób szczególny, bo monistyczny, usiłował przezwyciężyć poprzedni. Można też mówić o obecnym, trzecim renesansie, który powraca do idei pluralizmu przez opozycję (ambiwalencję) wobec pedagogiki marksistowskiej, ale już nie tylko w orbicie kultury modernistycznej, lecz także w oparciu o idee postmodernistyczne.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.
- Chmaj L., [rec.], *B. Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna*, „Chowanna” 1939.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990.
- Gawecki B., *Filozofia praktyczna J.M. Hoene Wrońskiego*, „Etyka” 1971, nr 9.
- Gnitecki J., *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Wydawnictwo PTP, Warszawa – Poznań 1999.
- Gnitecki J., Pasterniak W. (red.), *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1994.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2006.
- Jakubiak K., Leppert R., *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Szto-bryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, w: *Pedagogika*, t. 4, red. Śliwerski B., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Kotarbiński T., *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi*, „Nauka Polska” 1920.
- Kotarbiński T., *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 1.
- Kotarbiński T., *W sprawie potrzeb filozofii u nas*, „Nauka Polska” 1918.
- Kruszewski Z., Kunikowski S., Majsterkiewicz T. (red.), *Spółeczny ruch naukowy w Polsce. Historia i przyszłość*, Wydawnictwo PAN, Warszawa 2014.
- Kudláčova B., Szto-bryn S. (red.), *Kontexty filozofie vychovy v historickej a súčasnej perspektive*, Trnavská univerzita v Trnave, Trnava 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, „Nauka” 2012, nr 4.
- Leszczak O., *Problem czasu w semiotyce. Idiosynchronia – diachronia – panchronia*, „The Peculiarity of Man” 2003, t. 9.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu*, w: *Wychowanie i wychowawca*, red. S. Dobrowolski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.



- Schmidaus ans Schwarzenberg F., *Philosophische Pädagogik im Umriß*, Palm und Enke, Erlangen 1858.
- Sośnicki K., *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Suchodolski B., *Filozofia człowieka a wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2.
- Suchodolski B. *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1.
- Sztobryn S., *Działalność Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego w latach 2006–2013*, w: *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, red. Z. Kruszewski, Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, Warszawa 2013.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowy w Polsce w 20. storozi*, w: *Konteksty filozofie wychowy w historycznej a sucasnej perspektiwe*, red. B. Kudláčova, S. Sztobryn, Trnavská univerzita v Trnave, Trnava 2011
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, „Medociczni Studii. Zbirknik Naukowo-Metodicznich Prac”, Wipusk 2, Donieck 2012.
- Sztobryn S., *Jan Amos Komeński (1592–1670) jako przedstawiciel nowożytniej filozofii wychowania*, (artykuł w druku).
- Sztobryn S., *Pedagogika historyczna i filozoficzna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- Twardowski K., *O potrzebach filozofii polskiej*, „Nauka Polska” 1918.
- Wąsik W., *Historia filozofii polskiej*, t. 1, „Pax”, Warszawa 1958, t. 2, Warszawa 1966.

#### ADRES DO KORESPONDENCJI:

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH  
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej  
e-mail: s.sztobryn@wp.eu