

szym kraju. Rozdział drugi jest próbą analizy pedagogiki religijnej i jej związków z głównymi doktrynami pedagogicznymi II Rzeczypospolitej: wychowaniem narodowym i wychowaniem państwowym oraz „nowym wychowaniem”.

W rozdziale trzecim Autorka przedstawiła biografię, działalność społeczno-religijną oraz twórczość pisarską F.W. Foerстера. W kolejnych dwóch rozdziałach konsekwentnie prezentowane są poglądy Foerстера dotyczące religii i jej znaczenia w kształtowaniu charakteru człowieka, reformy pedagogiki religijnej oraz zadań w zakresie wychowania moralnego wychowawców, kapłanów i rodziców, a także nowego ujęcia wychowania obywatelskiego i państwowego. Autorka odnotowała tu także stosunek Foerстера do tzw. „szkoły tradycyjnej” oraz „nowego wychowania” i idei samorządności uczniowskiej. W rozdziale szóstym zawarto próbę analizy recepcji chrześcijańskiej myśli wychowawczej Foerстера w Polsce, szczególnie w piśmiennictwie, wyróżniając w tym procesie okres zaborowy, międzywojenny oraz okupację hitlerowską. Trafnie i umiejętnie poglądy pedagogiczne Foerстера i ich recepcję, rozpatrywano w szerszym kontekście społecznej i edukacyjnej roli Kościoła oraz na tle kształtowania od początku XX wieku chrześcijańskiej myśli pedagogicznej.

Praca D. Koźmian jako monografia historyczno-pedagogiczna, dzięki zastosowanym metodom badawczym, ma walory pracy biograficznej, uwzględniającej także zasady monografii psychologicznej. Autorka w swych badaniach wykorzystwała zarówno źródła archiwalne, drukowane oraz obszerną literaturę przedmiotu, w tym także prace autorów niemieckich. Całość materiałów źródłowych oddaje skrupulatnie sporządzona bibliografia.

Dobrze się stało, że Danuta Koźmian poświęciła kilka ostatnich lat swojej pracy badawczej przybliżeniu czytelnikom mało znanego we współczesnej polskiej literaturze dorobku pedagogicznego F.W. Foerстера. Tym bardziej, że w okresie międzywojennym jego dzieła cieszyły się zasłużoną, ogromną popularnością, o czym świadczy choćby odnotowany przez Autorkę fakt przetłumaczenia wówczas na język polski 19 prac Foerстера oraz częstego ich cytowania przez polskich pedagogów.

D. Koźmian wyraża w swej książce słuszne przekonanie, że przypomnienie twórczości tego wybitnego wychowawcy i moralisty może wnieść niejedną nową myśl do rozważań nad współczesną pedagogiką, zorientowaną nie tylko na światopogląd chrześcijański. W ostatniej części swej pracy Autorka takiej właśnie próby z powodzeniem dokonuje.

Monografia D. Koźmian napisana z dużą erudycją, ładną polszczyzną, zwarta i logiczna zasługuje na uwagę i spełnia oczekiwania nie tylko historyków wychowania. Żałować jedynie należy, że ta wzorowo przygotowana pod względem merytorycznym, metodologicznym i edytorskim praca, pozbawiona jest indeksu nazwisk oraz wydana została w zbyt skromnym nakładzie, zaledwie 200 egzemplarzy. Nie zaspokoi on nawet podstawowych potrzeb środowiska naukowego historyków wychowania, nie mówiąc już o licznym gronie osób studiujących historię, nauki pedagogiczne i filozofię. Należy więc postulować i liczyć na szybkie wznowienie przez Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego tej cennej i pożytecznej książki.

Krzysztof Jakubiak

Pedagogika ogólna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne), red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, ss. 329

Licząca bez mała dwa wieki — jeżeli przyjąć, że po raz pierwszy termin „pedagogika ogólna” pojawił się dzięki Johannowi F. Herbartowi¹ — tradycja uprawiania ogólnej teorii

wychowania zaowocowała wielością koncepcji, wizji, propozycji, pomysłów dotyczących tego, co stanowi przedmiot owej dyscypliny. Wielość tę dobrze odzwierciedla bogactwo terminów,

które są traktowane jako synonimy „pedagogiki ogólnej”, np.: podstawy pedagogiki, wprowadzenie do pedagogiki, wstęp do pedagogiki, filozofia wychowania, pedagogika teoretyczna; poprzestając na tych najczęściej używanych.

W Polsce pedagogika ogólna zyskała sobie „prawo obywatelstwa” za sprawą popularyzowanej od drugiej połowy XIX w. pedagogiki herbartowskiej². Zasłużony w tym zakresie Antoni Danysz w dokonanej klasyfikacji pedagogiki wyodrębnił dwa działy: pedagogikę ogólną oraz pedagogikę zastosowaną (inaczej praktyczną). Pierwsza z nich, traktowana jako „umiejętność filozoficzna”, zdaniem Autora przywołanego podziału, „bez względu na poszczególne formy wychowania, bez względu na wychowującego i wychowywanego, dedukuje filozoficznie cel wychowania i ocenia środki wychowawcze, jako też sposób ich zastosowania”³.

Nieprzypadkowo przywołuję na wstępie wątek dotyczący rodowodu dyscypliny, w której nazwa stanowi zarazem tytuł recenzowanej pracy. Zakres książki, na co wskazuje podtytuł, obejmuje trzy wymiary czasowe: przeszłość, współczesność oraz przyszłość — związane z nią wyzwania. Przeszłości poświęcona jest pierwsza część zbioru, który tworzy łącznie 28 tekstów, zatytułowana „Pedagogika ogólna — w perspektywie historycznej”. Otwierający ją artykuł Barbary Żechowskiej i Danuty Dryndy „Stałe i zmienne elementy treści wchodzące w zakres pedagogiki ogólnej w okresie PRL (wyniki analiz podręczników pedagogiki)”, zawiera m.in. następujące ustalenie: „W rozważaniach Mysłakowskiego odnajdujemy również — po raz pierwszy na gruncie polskim — określenie pedagogika ogólna rozumiane jako odrębny dział” (s. 26). W świetle przywołanej wyżej genezy pedagogiki ogólnej ustalenie to należy uznać za nieuzasadnione. Budzi ono wątpliwość tym bardziej, że dyscyplinę tę wyodrębnił już Aleksander Skórski w pracy *Filozofia jako nauka akademicka* (Lwów 1893), przypisując jej zadanie tworzenia idealnego modelu wychowanka i wychowawcy oraz formułowania celów wychowania.

Zmiana realiów społeczno-politycznych, jaka nastąpiła w Polsce po II wojnie światowej spowodowała m.in., że inaczej zaczęto określać przedmiot ogólnej teorii wychowania. O ile wcześniej było nim — ujmując ogólnie — wy-

chowanie, to według propozycji, którą w 1958 roku przedstawił Stefan Wołoszyn, miała ona zajmować się odłąd „charakterystyką pedagogiki jako nauki, czyli jej przedmiotem, zadaniami i metodami badań oraz podstawowymi pojęciami i zagadnieniami pedagogiki”⁴. Rozwiązanie takie stwarzało możliwość wyodrębnienia osobnego działu o nazwie „teoria wychowania”, podczas gdy jeszcze w drugiej połowie lat czterdziestych pedagogikę określano zamiennie jako teorię wychowania. Relacjom pomiędzy pedagogiką ogólną a teorią wychowania poświęcone są teksty Józefa Górniewicza („Związki pedagogiki ogólnej z teorią wychowania”) i Teresy Kukołowicz („Pedagogika a teoria wychowania”), zamieszczone także w pierwszej części recenzowanego zbioru. Wątpliwość budzi stwierdzenie Autora pierwszego z wymienionych artykułów głoszące, że konsensus badaczy zadecydował o wprowadzeniu nazwy „teoria wychowania” na oznaczenie nowej dyscypliny pedagogicznej. Jeżeli przyjąć — jak czyni to J. Górniewicz — że w takim przypadku „same gremia naukowe postanawiają wprowadzić określoną nazwę do obiegu naukowego i próbują ją uzasadnić argumentami metodologicznymi i teoretycznymi, a także poszukują jej tożsamości w historii wychowania i myśli pedagogicznej” (s. 66), to można — z całą stanowczością — stwierdzić, że procedura taka nie miała zastosowania w analizowanym tu przypadku⁵.

Poczynione wyżej uwagi pod adresem dwóch zaledwie, z dwudziestu ośmiu tekstów składających się na recenzowaną pracę, nie umożliwiają Czytelnikowi uzyskania orientacji w treści całej tej interesującej — jak sądzę — pozycji. Uzasadnieniem dla zamieszczenia uwag we wstępnej części recenzji może być ich „ciężar gatunkowy”. Rodowód pedagogiki ogólnej oraz jej relacje z teorią wychowania wydają się być ważnymi kwestiami umożliwiającymi zrozumienie współczesnego statusu tej dyscypliny.

W jaki sposób doszło do powstania *Pedagogiki ogólnej*? Odpowiedź na to pytanie wymaga przypomnienia — chociażby skrótego — stanu, z jakim ten dział pedagogicznej refleksji znalazł się w tzw. „kryzysie przejścia”. Upraszczając, można stwierdzić, że rozpoczęty w latach sześćdziesiątych proces uprawiania nurtu prakseologicznego w pedagogice doprowadził

do zastąpienia pedagogiki ogólnej teorią wychowania jednego systemu ideologicznego⁶. Pochodząca z lat osiemdziesiątych deklaracja Heliodora Muszyńskiego głosząca, że „istotnym miernikiem rozwoju całego systemu nauk pedagogicznych jest z pewnością poziom osiągnięty przez tę ich składową dyscyplinę, którą nazywamy pedagogiką ogólną”⁷, nie znajdowała potwierdzenia w faktycznym stanie tego działu pedagogiki. Dobitym tego przykładem był przygotowany wówczas przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN raport *O sytuacji w naukach pedagogicznych* (Wrocław 1985). Żaden z jego licznych rozdziałów nie został poświęcony pedagogice ogólnej, mimo że znalazły się w tym zbiorze teksty poświęcone innym podstawowym dyscyplinom pedagogicznym.

Wydarzeniem, które stanowiło próbę odnalezienia się polskiego środowiska pedagogicznego w nowych realiach społeczno-politycznych po przełomie roku 1989 był I Zjazd Pedagogiczny, obradujący pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki”, w Rembertowie k. Warszawy w dniach 10-12.02.1993 r. To wówczas Zbigniew Kwieciński zauważył, że „Naszej wielkiej pracy wymaga połączenie powrotu do podstaw teoretycznych pedagogiki i zarazem do pedagogiki ogólnej (podkr. moje — R. L.) jako krytycznej metateorii edukacji poprzez udostępnianie najważniejszych tekstów z głównych nurtów pedagogicznych nieobecnych u nas w okresie rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogii pozorów”⁸. Uogólniając można stwierdzić, że pojawił się na początku lat dziewięćdziesiątych program „rewitalizacji” pedagogiki ogólnej. Realizacja tego programu przybiera postać bardzo różnych działań. Zdaniem Romana Schulza w pedagogice ogólnej tzw. „kryzys przejścia» spowodował z jednej strony «zanegowanie światopoglądowej tradycji» — cząstkowe lub całkowite — z drugiej zaś spowodował nadzwyczajne ożywienie aktywności (zarówno twórczej, jak odtwórczej) «na froncie ideologicznym». Ożywienie to nastąpiło we wszystkich dziedzinach pedagogicznego myślenia światopoglądowego; w sferze ontologii, aksjologii oraz epistemologii pedagogicznej”⁹.

Jednym z działań służących „rewitalizacji” pedagogiki ogólnej była konferencja naukowa¹⁰, która obradowała pod hasłem stanowią-

cym zarazem tytuł recenzowanej pozycji. Konferencja, którą zorganizowała Katedra Pedagogiki Ogólnej WSP w Bydgoszczy przy współudziale Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN odbyła się w dniach 18-20 maja 1995 r. w Zaciszu k. Bydgoszczy. Dorobek trzydniowego spotkania osób zajmujących się przeszłością, stanem obecnym oraz przyszłością pedagogiki ogólnej zaowocował tomem, do lektury którego pragnę Czytelnika zachęcić. Dodam, że omawiany zbiór tekstów nie stanowi jedynego rezultatu wspomnianego spotkania. Jako materiały przedkonferencyjne ukazały się drukiem programy przedmiotów, które w trzynastu polskich uczelniach są realizowane jako przedmioty odpowiadające zakresem i treścią temu, co określa się mianem pedagogiki ogólnej¹¹.

Strukturę książki tworzą trzy części: wspomniana wyżej „Pedagogika ogólna — w perspektywie historycznej”, „Pedagogika ogólna — nowe wyzwania” oraz „Pedagogika ogólna — przedmiot akademickiego kształcenia”. Poprzedza je tekst Stanisława Palki zatytułowany „Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce”. Zakończenie stanowi „Program działania Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w roku akademickim 1995/96”, który podczas podsumowania obrad konferencji przedstawił przewodniczący Zespołu prof. Roman Schulz.

Ten ostatni tekst zawiera „klucz” który może stanowić użyteczne „narzędzie”, służące odczytaniu (jednemu z możliwych) zawartości recenzowanej rozprawy. Otóż, na konferencji — zdaniem R. Schulza — zaznaczyły swoją obecność następujące „szkoły”, „opcje”, „orientacje ideowe” podejmujące problem statusu pedagogiki ogólnej:

- szkoła pedagogiki chrześcijańskiej — reprezentatywny dla niej jest tekst Mariana Nowaka „Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji”;

- szkoła pedagogicznej awangardy — na przykład artykuł Ewy Rodziewicz „Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu. Ku pedagogice ponowoczesności”;

- szkoła scjentyistyczna — ilustruje ją tekst Zygmunta Wiatrowskiego „Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych”;



– szkoła kulturologiczna – przykładowo opracowanie R. Schulza „O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej”;

– szkoła pedagogiki humanistycznej – reprezentuje ją Irena Wojnar w tekście „Pedagogika ogólna w świecie – wybrane problemy”;

– szkoła pedagogicznego eklektyzmu – znalazła ona swój wyraz w artykule Janusza Gniteckiego „Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii”;

– szkoła klasyki pedagogicznej – reprezentowana np. przez S. Wołoszyna w tekście „Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji”.

Nie sposób, posługując się przywołanym kryterium, wymienić wszystkie teksty wchodzące w skład tomu. Nie wszystkie one również pod to kryterium „podpadają”. Osobną grupę – na przykład – tworzą artykuły dotyczące pedagogiki ogólnej jako przedmiotu nauczania. Znajdujemy w niej opracowania poświęcone:

– przeszłości – chociażby Krzysztofa Jakubiaka „Podręcznikowe rozumienie pedagogiki ogólnej i treści nauczania przedmiotu w zakładach kształcenia nauczycieli w II Rzeczypospolitej”, czy przywołany na wstępie recenzji tekst autorstwa B. Żechowskiej i D. Dryndy;

– terażniejszości – dla przykładu Bogusławy Matwijów „Pedagogika ogólna jako przedmiot nauczania w szkołach wyższych w Polsce” i Teresy Jaworskiej „Wprowadzenie do pedagogiki jako przedmiotu studiów pedagogicznych”;

– propozycjom na przyszłość – takim jak Wandy Dróżki „Nowe wyzwania wobec pedagogiki w świetle doświadczeń młodych nauczycieli (na podstawie badań autobiograficznych)” czy Teresy Gizy „Pedagogika twórczości w strukturze nauczyciela pedagogiki ogólnej”.

Przedstawione wyczerpujące tytułów (niektórych) tekstów tworzących recenzowaną pracę nie pozwala jednak uchwycić kwestii – jak sądzę – najistotniejszej: statusu, jaki pedagogice ogólnej nadają (przypisują) poszczególni Autorzy. Pytanie, które stawiam w ostatniej części recenzji jest następujące: czy uzasadniony jest – wyrażony we „Wstępie” przez Redaktora pracy – sąd, zgodnie z którym „Teksty zamieszczone w prezentowanym tomie ujawniają zróżnicowanie orientacji i przyjmowanych perspektyw badawczych” (s. 8)?

Lektura książki pozwala na wyłonienie – sformułowanych wprost – znaczeń nadawanych współcześnie pedagogice ogólnej:

– ideologia naukowa pedagogiki (s. 9);

– „konstrukcja myślowa”, najogólniejsza teoria subdyscyplin pedagogicznych (s. 54);

– wyjściowa dyscyplina pedagogiczna w kompleksie nauk pedagogicznych (s. 59);

– centrum refleksji teoretycznej i metodologicznej (s. 69-70);

– logiczna, krytyczna i usystematyzowana wiedza o edukacji (s. 107);

– subdyscyplina, której istotą jest badanie pedagogiki jako nauki (s. 153);

– pytania o znaczące kategorie edukacyjne oraz osnute wokół nich teorie i odpowiedzi na te pytania (s. 185);

– pedagogika pogranicza – teoretyczna historia edukacji (s. 222);

– światopoglądowy komponent teorii wychowania (s. 225).

Jeżeli do znaczeń tych zastosować – jako porządkujące – kryterium racjonalności, które zaproponowała Joanna Rutkowiak („Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu”), to sąd mówiący o zróżnicowaniu orientacji i przyjmowanych przez Autorów perspektyw badawczych przyjdzie opatrzyć znakiem zapytania. Kryterium wskazane przez J. Rutkowiak pozwala „zasygnalizować określone rodzaje wewnętrznej racjonalności” pedagogiki, wyodrębnione ze względu na to, jak jej części układają się w całość, jak na tym tle widzi się miejsce pedagogiki ogólnej” (s. 177). Te rodzaje to:

– racjonalność aczasowa, parapijonowa

– pedagogika ogólna posiada wówczas status meritum, które sytuuje się w systemie pedagogiki jako nauki na szczycie tego systemu;

– racjonalność czasowo-sekwencyjna, liniowa – pedagogika ogólna posługując się zasadami logiki poszukuje podobieństw i różnic pomiędzy różnymi systemami pedagogicznymi, poddaje je porównawczemu opracowaniu, bez zaznaczenia priorytetu jakiegokolwiek systemu;

– racjonalność czasowo-pulsująca, przestrzenna – pojawia się wówczas wątpliwość dotycząca sensu wyodrębniania pedagogiki ogólnej jako części pedagogiki, jej ogólności spostrzega się wówczas jako całość wyrażającą się w postaci wiedzy o edukacji.

Nietrudno dostrzec, że większość znaczeń pedagogiki ogólnej, jakie wyróżniają Autorzy tekstów koresponduje z racjonalnością aczasową, parapijonową. Można by zatem stwierdzić, że konferencja – i stanowiąca jej rezultat książka – posłużyły „do wypracowania nowych zasad pierwszych adekwatnych wobec czasu teraźniejszego, z wysuwaniem zaktualizowanych pojęć podstawowych, dokonywaniem renowacji ich treści, formułowaniem pryncypiów, stanowiących fundamenty dzisiejszej pedagogiki, ale bez kwestionowania samego faktu określania w jej ramach jakiejś zasady pierwszej” (s. 179). Stąd już tylko krok do nowego/nowych fundamentalizmu/fundamentalizmów „Czyżby rację miał Z. Kwieciński twierdząc, że wcześniejsze bierno-poddańcze zachowanie się nas – pedagogów „przygotowało fazę ponownej ortodoksji edukacyjnej po nadchodzącym zwycięstwie opozycji i możliwego zwrotu ku fundamentalizmom”¹². A może jest to jeden z przejawów ustępowania „świata bez historii”, który jak zauważa – za Jerzym Topolskim – T. Hejnicka-Bezwińska („Konsekwencje a-historyczności pedagogiki”) nigdy nie ustępował łagodnie.

Roman Leppert

¹ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wyprowadzona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa 1912.

Pierwsze wydanie tej pracy w języku niemieckim ukazało się w 1806 r.

² Zob.: K. Jakubiak, R. Leppert, *Ewolucja koncepcji pedagogiki ogólnej w polskiej myśli wychowawczej XIX i XX wieku*, w: „Prace Pedagogiczne” UW, w druku.

³ A. Danysz, *O wychowaniu*, wyd. II. Lwów–Warszawa 1925, s. 57.

⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka*, w: B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, Warszawa 1958, s. 22.

⁵ O relacjach pomiędzy pedagogiką ogólną a teorią wychowania w okresie PRL-u traktuje m.in. praca T. Hejnickiej-Bezwińskiej, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.

⁶ Tamże.

⁷ H. Muszyński, *Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej*, „Rocznik Pedagogiczny”, tom 11, Wrocław 1988, s. 21.

⁸ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.

⁹ R. Szulz, *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*, „Rocznik Pedagogiczny”, tom 18, Radom 1995, s. 32.

¹⁰ B. Leguérinel, *Pedagogika ogólna: Tradycja – Teraźniejszość – Nowe Wyzwania. Zaczysze, 18-20 maja 1995 r.*, „Edukacja” 1995, 4.

¹¹ T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – Teraźniejszość – nowe wyzwania*. (Materiały przedkonferencyjne: programy nauczania przedmiotów odpowiadających pod względem zakresu i treści działowi pedagogiki nazwanemu pedagogiką ogólną), Bydgoszcz 1995.

¹² Z. Kwieciński, op. cit., s. 23.

Historia wychowania. Przewodnik, praca zbiorowa pod red. Joanny Kuryło-Omelianiuk, Ewy Romanowskiej, Teresy Zaniewskiej, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1996, ss. 160

Podjęcie opracowania przewodnika po historii wychowania należy uznać za inicjatywę niezwykle cenną. W literaturze historyczno-pedagogicznej niewiele jest takich pozycji. **Znane** opracowania, na przykład Władysławy Błońskiej¹, Józefa Krasuskiego², Stefana Możdżenia³, czy też inne, są niedostępne już na rynku, a poza tym mocno zdezaktualizowane.

Konstrukcja opracowania jest chronologiczna i obejmuje 56 rozdziałów zawierających 56 tematów oraz rozdział traktujący o literaturze podstawowej przedmiotu. Poszczególne rozdziały prezentują szczegółowe zagadnienia i problemy ważne podczas realizacji programu z zakresu historii wychowania. Są to dzieje wychowania począwszy od ludów pierwotnych,