

HISTORYCZNY KOMPONENT FILOZOFII WYCHOWANIA. ZNACZENIE I KONSEKWENCJE¹

W Polsce badania w zakresie filozofii wychowania mają relatywnie dość długą historię². Nabrały szczególnego znaczenia w okresie międzywojennym, niemal zaniknęły w dobie dominacji pedagogiki marksistowskiej³, a po przełomie 1989 roku ponownie nabierają coraz większego znaczenia. Te zmieniające się konteksty społeczno-polityczne oraz kulturowe każą patrzeć na tą subdyscyplinę nie tylko pod kątem związków ze współczesnymi orientacjami filozoficznymi, ale także wymagają analiz historycznych, które wskażą kierunek ewolucji zmian, jakie dokonują się w myśleniu pedagogicznym. Zdaniem J. Górniewicza związek między pedagogiką i filozofią jest asymetryczny, tzn. pedagogika nie może obyć się bez filozofii, gdy ta druga raczej marginalnie sięga po osiągnięcia pedagogiki. Ten rozdźwięk wydaje się jeszcze większy, gdy porównamy historiografię filozofii i historiografię pedagogiki, ponieważ ta pierwsza ma niezwykle długą i bogatą tradycję, a historia wychowania jest relatywnie młoda i konstruowana w przeważającej mierze w oparciu o dzieje oświaty, które bez wątpienia posiadają aspekt filozoficzny, ale systematyczne zainteresowanie pedagogiką historyczną i filozoficzną jest znacznie młodsze⁴. W połowie XIX wieku K. Mager zwracał uwagę na zjawisko obecne jeszcze współcześnie, a mianowicie twierdził, że tzw. systematyczna pedagogika, którą wówczas można by uznać za synonim filozofii wychowania, nie

¹ Tekst został pierwotnie opublikowany w języku angielskim w B. Kudláčová, A. Rajský (eds.), *Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve*, Trnava 2014, s. 39-49.

² Bliższe informacje na ten temat znajdują się w serii wydawniczej „Pedagogika Filozoficzna”.

³ K. Kołowski, *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1976, seria I, z. 14. Tekst zamieszczony w repozytorium <http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/images/repozytorium/kotlowski.pdf>

⁴ Trudno jednak zgodzić się z Górniewiczem, gdy ten dyskurs filozoficzny o wychowaniu charakteryzuje trzema kryteriami – a) wysokim poziomem teoretyczności, b) ogólnością sądów, c) **ahistorycznością**. Trzeciego kryterium nie spełnia ani filozofia, ani filozofia wychowania, każda bowiem nawet najbardziej uniwersalna teza jest nacechowana historycznym kontekstem podejmowanych idei i technik narracyjnych. Por. J. Górniewicz, *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „Krytyką rozumu pedagogicznego”*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 90.

ma żadnej historii, a z kolei narracja historyczna jest pozbawiona zasad, tzn. jest skrajnie idiograficzna i nie uzewnętrznia syntetycznego pierwiastka filozoficznego⁵. Wynika z tego, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co łączy pedagogikę historyczną z pedagogiką filozoficzną jest problemem najzupełniej współczesnym i nie mającym jednoznacznej wykładni. Poza tym, przynajmniej w obszarze polskiej filozofii wychowania, nie wypracowano dotąd paradygmatu badań pedagogicznych uprawianych w kontekście historyczno-filozoficznym. Prekursorem badań łączących pedagogikę historyczną z filozofią wychowania był w Polsce Z. Kukulski, jednak poza K. Sońnickim i B. Nawroczyńskim trudno wskazać na szersze grono uczonych świadomie eksponujących związki między obydwoma obszarami⁶.

Istnieją przynajmniej dwie formy obecności wątków historycznych we współczesnych narracjach, w tym także z zakresu filozofii wychowania. Po pierwsze narracja może być konstruowana w oparciu o metodologię badań stricte historycznych i wówczas aspekt historyczny będzie czymś więcej niż tylko kontekstem, lub narracja może zawierać opis wybranych zjawisk z przeszłości, które są ilustracją określonego problemu, ale nie stanowią one o treści całości wypowiedzi. Jeśli filozofia wychowania jest jakąś postacią uogólnienia, syntezy myśli pedagogicznej, to nie może ona dotyczyć sztucznie wypreparowanej terażniejszości, lecz zawsze obejmuje określony interwał czasu⁷. Mylą się więc tzw. teoretycy, którzy są przekonani, że nie wchodzą na grunt badań historycznych. Czynią to, aczkolwiek nie w pełni świadomie i w związku z tym nie w pełni poprawnie. Kultura powstaje i trwa w czasie stąd każda postać badania jej przejawów nie może abstrahować od kontekstu historycznego. Ciekawą diagnozę konsekwencji takiej pozornie ahistorycznej postawy prezentuje mało znany tekst T. Adorno. Twierdzi on, że „połowiczność kształcenia jest przeja-

⁵ Przywołuję K. Magera za Z. Kukulskim, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82- 83. Należy podkreślić, że idiografizm jest obciążony pewnym istotnym brakiem polegającym na tym, że niezwykle trudno dokonać selekcji faktów, których znaczenie dla narracji wydaje się identyczne.

⁶ Do tej nielicznej społeczności zaliczyłbym A. Smołalskiego, autora *Paradygmatów i historiozofii pedagogiki*, Wrocław 2009 oraz własną syntezę *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.

⁷ W innej pracy usiłowałem uzasadnić przekonanie, że pojęcie terażniejszości jest pewnym konstruktem językowym, bowiem dynamika rzeczywistości powoduje, że mamy raczej do czynienia z płynnym stykaniem się przeszłości i przyszłości. Por. S. Sztobryn, *Trwałość i zmienność idei pedagogicznych w dziejach*, „Edukacja Alternatywna” 2003, s. 7-16. W podobny sposób została odczytana myśl E. Blocha – „każdy człowiek dąży do czegoś w bliskiej lub dalekiej przyszłości, przeszłość pojawia się dopiero później jako <już-nie>, a autentycznej terażniejszości w ogóle <jeszcze-nie-ma>”. Por. J. Kosian, *Ernst Bloch i sprawa wartości utopii*, [w:] Z. Kuderowicz red., *Filozofia współczesna*, t. 2, Warszawa 1983, s. 335.

wem słabości wobec czasu, wobec pamięci, dzięki którym jedynie dochodziła do świadomości synteza doświadczeń, stanowiąca niegdyś sens pojęcia kształcenia”⁸.

Formułowanie jakiegokolwiek tezy o wychowywaniu człowieka zawiera *implicite* określone założenia antropologiczne, na podstawie których wnioskujemy czy praktyka wychowania ma sens, cel, określone formy itp. Człowiek jako gatunek i człowiek jako jednostka jest zanurzony w potoku historii, który najczęściej go porywa swoim nurtem, rzadko pozwala się ujarzmić. Historyczność człowieka i historyczność wytworzonej przez niego kultury są granicami wewnątrz których mogą być konstruowane określone filozofie wychowania. Inne uzasadnienie dla niezbywalnej obecności kontekstu historycznego w filozofii wychowania znajdziemy w poglądach M. Foucaulta, gdy dowodzi, że „poszczególne wersje racjonalności, podobnie jak poszczególne wersje prawdy o świecie przeważają nad wersjami konkurencyjnymi wyłącznie z powodu takich, a nie innych właściwości konkretnych warunków i okoliczności”⁹.

Konieczne jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o historyczne przemiany istoty filozofii wychowania i historyczną zmienność jej zakresów problemowych. Jeśli zgodzić się z A. Smołalskim na taką historiozofię pedagogiki, która m.in. miałaby unaocznic przenikanie w dziejach pewnych wspólnych dla różnych czasów idei i form myślenia o edukacji, czy historycznie ukształtowanych paradygmatów, czy wreszcie współczesną recepcję i syntezę ogólnoludzkiej myśli pedagogicznej, to oczywistym się staje konieczność podjęcia tego problemu z wykorzystaniem metodologii nauk historycznych. Stawiamy więc pytanie o to, jak w czasie zmieniał się związek między refleksją i praktyką pedagogiczną a filozofią w ogóle i filozofią wychowania w szczególności. Wśród historyków nie ma jednomyślności co do rozumienia procesu historycznego, stąd i w historiozofii pedagogiki ten problem staje się ważnym przedmiotem namysłu. Człowiek wytwarza dzieje i dialektycznie jest ich tworem. Świat ludzki bez historii nie jest możliwy, przynajmniej w tradycji śródziemnomorskiej. Historyczność jest więc niezbywalnym atrybutem filozoficzności, a one razem stanowią *limes* pedagogiki. Skoro uznaliśmy, że filozofia i historia są ze sobą splecione, a z drugiej strony wiemy, że nie ma jednej historii, lecz są jej najróżniejsze wersje wynikają-

⁸ T. W. Adorno, *Teoria kształcenia połowicznego*, [w:] Z. Kuderowicz red., *Filozofia współczesna*, t. 2, Warszawa 1983, s. 315.

⁹ Cytuję za Z. Melosik, *Racjonalność pedagogiki konserwatywnej*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 55

ce z rozwoju samej dyscypliny, a jeszcze bardziej z rozwoju jej metody, to musimy przyjrzeć się dawnej i współczesnej metodologii tej dyscypliny, aby uświadomić sobie w jakim stopniu metodologia historii wywiera wpływ na dawną i współczesną filozofię wychowania¹⁰.

Dla pedagoga ważna jest historyczna samowiedza jego dyscypliny. Czy historia wychowania uprawiana w Polsce jest rzeczywiście samowiedzą pedagogiki, to osobny i trudny problem do rozwiązania, diskutowany zresztą od okresu międzywojennego. Ale z formalnego punktu widzenia ważne jest to, czy i jak pojawianie się nowych subdyscyplin w ramach tej nauki odciska się na jakości koncepcji konstruowanych w orbicie filozofii wychowania. Analogicznie rzecz się ma z relacją historia filozofii i filozofia wychowania. Wreszcie należy wskazać na praktykę badań potwierdzoną licznymi publikacjami, że w Polsce filozofowie wychowania właściwie wszyscy uwzględniają komponent historyczny w swoich opracowaniach¹¹. Zakres problemowy dyscypliny na ogół jest prezentowany w opracowaniach podręcznikowych, warto więc sięgnąć po miarodajny tekst w 4 tomie Pedagogiki pod red. B. Śliwerskiego¹². Otóż najogólniejszy wniosek, jaki da się wynieść z lektury tego opracowania sprowadza się do tezy, że przez pedagogikę filozoficzną można rozumieć albo pewien typ pedagogiki dydaktycznie spetryfikowany i paradoksalnie sugerujący, że może być inna – nie-filozoficzna pedagogika, albo- w rozumieniu L. Witkowskiego właściwy - iż **pedagogika jest ze swej natury filozoficzna**, co oznacza, że filozoficzne problematyzowanie zagadnień pedagogicznych jest naturalną metodą pracy badawczej (i dydaktycznej, jak niegdyś sugerował Hessen) każdego pedagoga. Epistemologia, aksjologia czy antropologia występują w każdej koncepcji pedagogicznej jako jej mniej czy bardziej świadome składniki, a w związku z tym L. Witkowski proponuje, aby patrzeć na pedagogikę jako dyscyplinę **me-**

¹⁰ Por. *Zakończenie polemiczne*, [w:] S. Sztobryn, J. Semków red., *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, Kraków 2006, s. 213-219.

¹¹ To wkraczanie na teren historii myśli pedagogicznej zyskuje różne oceny, ale jest powszechne. Dał temu wyraz także L. Witkowski w emocjonalnej polemice z bliżej nieokreśloną „rozpasaną arogancją” w czytaniu i pisaniu historii myśli pedagogicznej. Tekst miałby konstruktywną wartość, gdyby odnosił się źródłowo i jednoznacznie do wszystkich negatywnych zjawisk, które Autor piętnuje. Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, Kraków 2013, s. 31-34.

¹² Swoją drogą to paradoksalne, że pedagogikę filozoficzną prezentuje w podręczniku zaciekły przeciwnik tego typu syntetycznych publikacji. L. Witkowski, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką, a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] B. Śliwerski red. *Pedagogika t. 4*, Gdańsk 2010, s. 1-43.

tahumanistyczną¹³. Takie określenie sytuuje jednoznacznie również komponent historyczny w badaniach pedagogicznych.

Kolejny problem, jaki stawiamy dotyczy wzajemnych sprzężeń między historią i jej filozofią, a dokonującym się w czasie rozwojem pedagogiki jako nauki, której niezbywalnym składnikiem jest jej historiografia. Pewien pogląd na historiozofię pedagogiki daje rozprawa A. Smołalskiego. Pojęcie to traktuje on jako element opisu historycznie ujawniających się paradygmatów, natomiast odcina się od apriorycznych konstrukcji historiozoficznych, z pozycji których miałyby być owe paradygmaty rozpoznane. Daje temu wyraz we wskazaniu pojęć synonimicznych jak: „studium paradygmatyczne pedagogiki”, „filozofia dziejów pedagogiki”, „filozoficzne studium pedagogiki z historią wychowania”¹⁴. Filozofia – jeśli dobrze odczytuję tu intencję A. Smołalskiego - pełni funkcję tygła, gromadzącego w jednym miejscu ostraki historii, nie ma jednak funkcji wyjaśniającej istotę czy sens tychże dziejów. Posługując się tą samą metaforą – filozofia nie rekonstruuje całości naczynia, które rozpadło się na skorupy. Tymczasem w moim przekonaniu filozoficzność odniesiona do pedagogiki i jej historii jest narzędziem konstruującym reguły sensu pozwalającym wydobyć z chaosu dziejów elementy relatywnie trwałe, zawierające takie zbiory wartości, które są zrozumiałe i cenne dla tego, kto rekonstruuje historię pedagogiki. B. Skarga spointowała tą myśl, mówiąc że „myśl ludzka w swej pracy posłuszna jest ogólnym regułem, które służą do uporządkowania wypowiedzi. Wypowiedź posiada własną logikę nie dającą się sprowadzić do reguł logiki formalnej, przecież decydującą o jej sensowności”¹⁵. Reguły sensu mają walor hermeneutyczny, a on sam spełnia według B. Skargi pięć warunków: a) sens jest uporządkowany, b) sens jest powiązany z naszą pamięcią, mnogością sensów w jakąś spójną całość, c) sens integruje się z tą całością, d) sens powstaje w długim procesie namysłu, e) sens jest zawsze otwarty, choć zawsze jest dostępny tylko poprzez pryzmat historycznego i kulturowego oglądu rzeczywistości¹⁶. Historiozofia buduje swoiste supersystemy, które różnią się

¹³ Tamże, s. 8. Podobną propozycję zgłosiłem w pracy, której rusztowanie kategoriale było oparte na koncepcji metahistorii. Por. S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000. W kontekście antropologii jednoznaczne stanowisko prezentuje Ch. Wulf, który twierdzi, że „antropologia może być sensownie uprawiana tylko jako historyczna antropologia”. Ch. Wulf, *Wprowadzenie do historyczno-pedagogicznej antropologii*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie” 2010-2011, z. 5-6, s. 15.

¹⁴ A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 11.

¹⁵ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 156.

¹⁶ Tamże, s. 168.

od empirycznie, faktograficznie zorientowanej historiografii. Mamy do czynienia z myśleniem systemowym, integralnym, konstruującym jakiś porządek kultury, z myśleniem odniesionym do wyabstrahowanych reguł sensu i w tym sensie ponadczasowych, możliwych do uchwycenia jedynie na drodze pracy umysłu, tymczasem historiografia filozofii wychowania budowana jest na poziomie empirycznym, temporalnym, rekonstruującym zastany, obserwowalny porządek kultury, z wyraźnie obecnym pytaniem o rozwój, zmienność, ewolucję. Te dwa porządki nie przystają do siebie, ich stosunek do tego, co uznają za rzeczywiste oraz do kategorii czasu jest odmienny, ale nie oznacza to, iż są sobie obce¹⁷. Wręcz przeciwnie, wzajemnie się uzupełniają, na co jednoznacznie zwraca uwagę P. Sorokin. „Integralne podejście Sorokina to [...] przykład ponaddyscyplinarnego rozwiązania problemu statusu kultury, a także połączenia płaszczyzny historycznej (czystego opisu) z płaszczyzną teoretyczno-filozoficzną, systemową”¹⁸. Przywołanie tu Sorokina wydaje się ważne ze względu na jego hiperkrytyczną diagnozę XX-wiecznej nauki, która w jego opinii nie wyszła poza ramy stworzone przez poprzedników. Jedyna więc możliwa droga do dokonania autentycznego, a nie pozorowanego przełomu musi wieść przez twórczą dyskusję z przeszłością, co także oznacza, że filozofia wychowania, która eksponuje sens określonych idei pedagogicznych nie może obyć się bez tego horyzontu historycznego. A ten pozwala uchwycić ciągłość lub zerwania, nawroty i rekonstrukcje dokonujące się w czasie i przestrzeni. Można tą myśl wyrazić jeszcze inaczej – historiografia filozofii wychowania jest swoistym narzędziem porządkowania określonych koncepcji systematycznych, dzięki czemu widoczne stają się filiacje i „przechodzenie” jednego systemu w drugi. Dobrą ilustracją tego zjawiska jest oscylacja koncepcji wokół wspólnego rdzenia np. u Rousseau, Kanta i Pestalozziego. Analityczny punkt widzenia historiografa stymuluje lub determinuje syntetyzującą pracę systematyka.

¹⁷ Problem interpretacji tego, co rzeczywiste w obszarze historiografii pedagogicznej prezentuję w pracy: *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński red., Seria: Rzeczywistość edukacyjna t. 1, Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne, Łódź 2013, s. 15-24.

¹⁸ Cz. Gryko, *Historiozofia na uwięzi historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, [w:] J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 137. Gryko przytacza tu poglądy Sorokina sprzed ponad półwiecza, które szczególnie współcześnie brzmią jak swoiste memento, bowiem żaden z „grzechów” ówczesnej nauki nie zaniknął, a niektóre przyjęły wręcz gigantyczne rozmiary, np. „kompleks odkrywcości”, „Ubezpieczeniowe Towarzystwo Wzajemnego Poklepywania się”, „biznesmen nauki”, „tępy żargon”.

Różnice między filozofią wychowania i jej historiografią wzmacniają potrzebę integracji obu dziedzin badań naukowych.

Myśl systematyczna¹⁹	Myśl historyczna
1. Cel badania – pierwsze zasady	1. Cel badania – epoka
2. Stawiane pytania - spekulatywne	2. Stawiane pytania - historyczne, empiryczne (o fakty, motywy)
3. Rola filozofa systematyka – twórca, pomysłodawca	3. Rola filozofa historyka – poszukiwacz, tropiciel śladów, doksograf
4. Systematyk występuje z pozycji ahistorycznej	4. Historyk występuje z pozycji aktualnego sposobu myślenia
5. Systematyk bada pytania	5. Historyk bada odpowiedzi
6. Systematyk buduje obrazy świata	6. Historyk klasyfikuje obrazy świata

Brak komponentu historycznego odbiera badaniom systematycznym podstawę źródłową, stają się one irrealne i mogą na skutek swej abstrakcyjności w ogóle nie przystawać do rzeczywistości. Ale nie jest lepiej z analizami historycznymi, które pozbawione idei, wokół której konstruowana jest narracja, sprowadzają się do chaotycznego zapisu faktów o tendencji do nieskończonego uszczegółowiania.

Specyfika filozofii wychowania wyraża się m. in. w tym, że wewnętrznie koherentna, systematyczna konstrukcja jakiejś teorii, która tzw. czystej filozofii mogłaby wystarczyć, tu jawi się jako niebezpiecznie ograniczona. Brak lub słaby związek z opisem rzeczywistości edukacyjnej, abstrahowanie od wydobywania prawdy, jaką niesie historyczny rozwój myślenia i praktyki pedagogicznej może być przyczyną uznania danej koncepcji za bezwartościową. W związku z tym powtórzę niegdyś wypowiedzianą opinię, że filozofia jest niepokojem pedagogiki, zmusza ją bowiem do ciągłego rewaloryzowania swoich tez, ale jednocześnie ta filozofia wychowania musi sięgać do historii pedagogiki, jako dostępnej, zobiektywizowanej wykładni zjawisk, które przeminęły, a które chce objąć swoją syntezą. Apoftegma-

¹⁹ Cytuję w wersji skróconej za M. Niemczuk, *Antynomie myśli systematycznej i historycznej w uprawianiu filozofii*, [w:] J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 41.

tycznie można wyrazić tą myśl tak: co w pedagogice jest filozoficzne, jest również z natury rzeczy historyczne.

Wydaje się, że odrodzenie nauk humanistycznych dokonane przez twórców tzw. przełomu antypozytywistycznego przygotowało grunt pod pedagogikę historyczną, która w postaci embrionalnej była obecna w pracy W. Diltheya *O możliwości istnienia powszechnie obowiązującej nauki pedagogicznej*. W dziele tym stwierdził, że zasadnicze dla pedagogiki zagadnienia takie, jak ideał życia, czy zasady moralne są nasycone nie tylko filozoficzną, ale także historyczną treścią²⁰. Dla pedagogiki, jej filozofia i historia są wektorami - wertykalnym i horyzontalnym, usunięcie lub redukcja któregoś z nich musi się odbić niekorzystnie na teoriach pedagogicznych, a w konsekwencji także na praktyce pedagogicznej. Ze współczesnego punktu widzenia historiografia odniesiona szczególnie do historii doktryn i myśli pedagogicznej nie może być ateoretyczna (co utożsamiałbym w tym miejscu z rezygnacją z filozoficznego osadzenia problemu), ponieważ jej przedmiotem są mocno osadzone w historycznym kontekście określone teoretyczne koncepcje pedagogiczne, które w swej formie i treściach odwołują się do określonych przesłanek filozoficznych.

Korzystając z jedyne jak dotąd opracowania historiozofii pedagogiki A. Smołalskiego możemy wskazać powiązania, jakie według niego występują między filozofią i historiografią pedagogiczną. Smołalski nazwał to zakresem rzeczowym historiozofii pedagogiki. Mieszczą się tu trzy podstawowe obszary rozpisane przez tego Autora na szereg zagadnień szczegółowych. **Zaliczył do historiozofii pedagogiki zagadnienia o charakterze ontologicznym, gnoseologicznym oraz metodologicznym.** Nie wymieniam za nim bogatej listy pytań badawczych mieszczących się w tych trzech zakresach natomiast istotna jest z punktu widzenia postawionego tu problemu ostateczna konkluzja do jakiej doszedł A. Smołalski – „Elementy historiozofii można dostrzec we wszystkich kolejnych ujmowaniach historii: w opowieściach mitologicznych, w opowieściach biblijnych, w traktowaniu historii jako nauczycielki życia przez dostarczanie krzepiących przykładów, jako rejestratorki poszczególnych wydarzeń (tzw. rejestracja faktualna i memoratywna), jako opatrnościowy nadzór i opiekę nad światem, jako racjonalną interpretację dziejów, jako świadka ciągłego postępu w dziejach ludzkości, jako sędziego nad przeszłością i mentora terażniejszości, jako zestaw

²⁰ W. Dilthey, *O możliwości istnienia powszechnie obowiązującej nauki pedagogicznej*, [w:] *Kleine Pädagogische Texte*, Hrsg. E. Blochmann, H. Nohl, E. Weniger t. 1-5, Langensalza-Berlin-Leipzig 1930.

prawidłowości dziejowych, wreszcie jako podstawę przewidywania przyszłości”²¹. Obecność historiozofii w tych zróżnicowanych ujęciach będzie tak, jak one także niejednolita, tak jak nieidentyczne jest myślenie mitologiczne i naukowe. Na tej podstawie należy uznać, że w badaniach pedagogicznych pierwiastek filozoficzny (generalizujący, systemowy) współwystępuje z pierwiastkiem historycznym (opisowym, indywidualizującym). Filozofia wychowania nie zbuduje żadnego sensownego systemu, ani nawet nie dokona pogłębionej interpretacji jakiegoś obszaru badawczego, jeśli unieważni w tym procesie namysł historyczny. Czy będzie to namysł stymulowany rusztowaniem kategoryjnym L. Witkowskiego, czy historiozofią P. Sorokina, to kwestia wtórna nie zmieniająca formalnej więzi pedagogiki, filozofii i historii.

Powiązanie filozofii wychowania z komponentem historycznym w pedagogice prowadzi nas do postawienia pytania o to, jak poszczególne obszary historii wychowania są nasycone refleksją filozoficzną i jaki wpływ ma ich dorobek na aktualnie konstruowane filozofie wychowania. Podział historiografii pedagogicznej, jaki zaproponowałem obejmuje cztery obszary, teraz dodałbym element **piąty - historiozofię pedagogiki**²². Te subdyscypliny to: historia oświaty, historia kultury, historia myśli pedagogicznej i historia historiografii pedagogicznej. Wydaje się, że jeśli nawet nie można zbudować układu hierarchicznego tych subdyscyplin uwzględniając stan nasycenia filozofią, to z pewnością nie można jej wyrugować z każdej z nich.

Jeśli zgodzimy się na stanowisko L. Witkowskiego, że w istocie refleksja pedagogiczna jest tożsama z filozoficzną, to musimy przyjąć – i tak, jak sędzę czynił Hessen, że historiografia pedagogiczna jest w jakimś stopniu zbieżna historią filozofii. Z takim jednak reducyjnym podejściem do pedagogiki nie zgadza się J. Górniewicz, który co prawda nie podważa faktu, iż pedagogika czerpie z filozofii, ale uważa, że brak w tej relacji pedagogika-filozofia symetrii, co także ma swoje odzwierciedlenie w historiografii filozofii wychowania²³. Jak dotąd jedyną pracą z zakresu polskiej historii filozofii, która zawiera celowo wprowadzony dział historii filozofii wychowania jest już dość odległa w czasie dwutomowa

²¹ A. Smołański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 22.

²² S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski red., *Pedagogika* t. 1, Gdańsk 2006, s. 2.

²³ J. Górniewicz, *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „Krytyką rozumu pedagogicznego”*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 92.

praca Wiktora Wąsika²⁴. Stanowisko Górniewicza sprzed dwudziestu lat wydaje się interesujące dla diagnozy postawionego tu problemu choćby z tej racji, że rozwój badań i ich instytucjonalizacji poszedł innym torem. Jego zdaniem przeideologizowana pedagogika powojenna nie powinna pójść w kierunku pedagogiki przefilozofowanej, lecz świadomie i z umiarem czerpać z dyskursu filozoficznego. Zagrożona jest jej autonomia, bowiem Górniewicz co prawda nie wprost, ale definiuje filozofię wychowania jako składnik tzw. czystej filozofii. Ta zaś uległa decentracji (negacja uniwersalności filozofii i absolutyzacji prawdy). Na skutek istotnych różnic między filozofią i pedagogiką pojawia się postulat podjęty w tej narracji – „pedagogika musi na nowo przededefiniować swój stosunek do przeszłości własnej i związków z filozofią w przeszłości”²⁵.

We współczesnej polskiej pedagogice – obserwując jej rozwój w XX i XXI wieku - mamy do czynienia z wieloma odmianami uprawiania filozofii wychowania i niejednoznacznym stosunkiem środowiska do tej subdyscypliny. Jedni redukują filozofię wychowania do czystej filozofii, inni widzą w niej zagrożenie dla autonomii pedagogiki jako nauki, jeszcze inni filozofię wychowania redukują do pedagogiki ogólnej. Powstał chaos pojęć i klasyfikacji odbijający się także echem w programach kształcenia pedagogicznego. Komponent historyczny filozofii wychowania zazwyczaj albo umyka, jest bowiem przyjmowany jako oczywistość, albo jest bagatelizowany jako nieistotny. Tymczasem parafrazując postawę filozofów trzeba stwierdzić, że tak, jak uprawianie historii filozofii jest jednocześnie filozofowaniem, tak uprawianie filozofii wychowania nie może obyć się bez sięgania do jej dziejów.

²⁴ W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, t. 1, Warszawa 1958; tenże, t. 2, Warszawa 1966.

²⁵ J. Górniewicz, op. cit., s. 94-95. Rozwiązania, jakie proponuje mieszczą się jednak między dwiema skrajnościami – albo utrata autonomii na rzecz filozofii, albo getto pedagogiczne, w którym wątki filozoficzne są nadal obecne, ale generalizacje teoretyczne miałyby być wolne od „aprobaty” przedstawicieli innych dyscyplin. Wydaje się, że współczesna wieloparadygmatyczność, pluralizm prawdy, narracyjność, badania pogranicza łągadzają lub nawet znoszą powyższą aporię.