

Stefana Wołoszyna koncepcja pedagogiki ogólnej

Pytanie

Tytuł tego wystąpienia zawiera ukrytą sugestię, że Stefan Wołoszyn był twórcą, reprezentantem lub kontynuatorem określonej koncepcji pedagogiki ogólnej. Nasuwa się jednak od razu pytanie: czy taka sugestia jest uprawniona? Czy na podstawie twórczości tego wybitnego polskiego pedagoga daje się odtworzyć (zrekonstruować) specyficzny dla niego sposób rozumienia interesującego nas konstruktów? Jeżeli tak, to na czym polegała odrębność (odmienność) koncepcji pedagogiki ogólnej S. Wołoszyna w stosunku do innych koncepcji istniejących (funkcjonujących) w czasie jego naukowej aktywności?

Formalne przesłanki dają podstawy do twierdzącej odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania. Zarówno *Pedagogika. Leksykon PWN*¹, jak i *Nowy słownik pedagogiczny*² w biogramach poświęconych S. Wołoszynowi podkreślają, że zajmował się on „zagadnieniami pedagogiki ogólnej, historią myśli pedagogicznej i pedagogiki ogólnej jako nauki”³; a także przez wiele lat pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania, funkcjonującej w ramach Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Także Zofia Żukowska, redagując wybrane teksty do książki pt. *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia* i wyodrębniając dziedziny twórczości naukowej Profesora, wskazała na pedagogikę ogólną i metodologię nauk pedagogicznych. Napisała, że należą do niej

m.in. prace o pedagogice jako nauce, o metodach badawczych w naukach pedagogicznych, o problemach metodologicznych poznawania i uogólniania doświadczenia pedagogicznego, dotyczące analizy metodologicznej norm pedagogicznych i funktora „powinien” w tych zdaniach, dotyczące logiki w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych, dotyczące filozofii wychowania i metodologii nauk pedagogicznych w Polsce itd. Do szczególnie interesujących zaliczyć należy rozpatrywanie nauk pedagogicznych w kontekście praktyki edukacyjnej oraz rozważania typu: pedagogika czy system nauk pedagogicznych. Jest autorem syntetycznego opracowania na temat rozwoju pedagogiki ogólnej i metodologii nauk pedagogicznych w Polsce. Na

¹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

³ *Ibidem*, s. 441.

szczególną uwagę zasługuje jego próba całościowego odczytania kondycji pedagogów i pedagogiki [...]. Wyróżniają się jego ostatnie prace na temat pojmowania przez polską myśl pedagogiczną idei demokratycznej i pytań pierwszych w pedagogice oraz odmian myślenia o edukacji⁴.

Chociaż włączenie niektórych prac do zakresu pedagogiki ogólnej może budzić wątpliwości, to jednak z opisu tego wynika wyraźna sugestia, że S. Wołoszyn był znaczącym przedstawicielem polskiej pedagogiki ogólnej.

Formalne przesłanki to jednak zbyt mało, by przyjąć, że mamy tu do czynienia z oryginalnym pomysłem na uprawianie dyscypliny stanowiącej (używając wyrażenia Zygmunta Mysłakowskiego) pewną najogólniejszą teorię wszelkich subdyscyplin pedagogicznych, ich konstrukcję myślową. Zresztą co mamy na myśli, używając terminu „koncepcja”?

Mały słownik języka polskiego podaje, że koncepcja to „ogólne ujęcie, obmyślony plan działania, rozwiązania czegoś; teoria czegoś; pomysł, projekt»⁵. Używając zwrotu „koncepcja pedagogiki ogólnej”, mam na myśli jej teorię, projekt tej dyscypliny, pomysł na jej uprawianie. Zanim zrekonstruuję ten projekt, warto kilka zdań poświęcić samej pedagogice ogólnej.

Struktura

Pozostając w obrębie słownikowych wyjaśnień znaczenia używanych tu terminów, warto przywołać dwa określenia dla interesującej nas dyscypliny. Wincenty Okoń podaje, że pedagogika ogólna to

dyscyplina naukowa zajmująca się podstawami wychowania, jego strukturą i celami oraz metodologią badań i filozoficznymi podstawami edukacji, jak również analizą doktryn pedagogicznych. Niekiedy p.o. utożsamia się z pedagogiką teoretyczną⁶.

Z kolei autorzy *Pedagogiki. Leksykonu PWN* przyjmują, że pedagogika ogólna to

dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoret.; w skład zagadnień p.o. wchodzi następujące kompleksy tematyczne: 1) współcz. kierunki i ideologie pedag., 2) filozofia wych., 3) aksjologia wych., 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki, 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społ., 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne, 7) tożsamość pedagogiki, 8) metateoria pedagogiki, 9) relacje pomiędzy teorią i praktyką edukacyjną, 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych⁷.

⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Warszawa – Toruń 1996, s. 13.

⁵ E. Sobol (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1993, s. 333.

⁶ W. Okoń, *Norwy słownik...*, *op. cit.*, s. 288.

⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon...*, *op. cit.*, s. 154–155.

Nie miejsce tu na analizowanie podobieństw i różnic pomiędzy przywołanymi określeniami, nie sposób też dokonać wyczerpującego przeglądu wszystkich używanych obecnie określeń tej dyscypliny⁸. Warto jednak zastanowić się, które z zasygnalizowanych wyżej zagadnień znajdują odzwierciedlenie w twórczości S. Wołoszyna.

Już pobieżny przegląd prac tego autora zaliczanych do zakresu pedagogiki ogólnej (ich wyliczenie poniżej) upoważnia do stwierdzenia, że podejmowane są przez niego następujące zagadnienia:

- sposoby/sposoby rozumienia pedagogiki ogólnej,
- przedmiot i zadania przypisywane pedagogice ogólnej,
- status pedagogiki jako nauki,
- tożsamość pedagogiki,
- (podstawowe) pojęcia pedagogiczne,
- aksjologia wychowania – problematyka norm i powinności,
- relacja pedagogika ogólna – filozofia wychowania.

Jeżeli porównać listę zagadnień podejmowanych przez S. Wołoszyna w jego pracach z „kompleksami tematycznymi” wskazanymi w *Pedagogice. Leksykonie PWN*, to łatwo można dostrzec, że w znacznym stopniu się one pokrywają. Dodam od razu, że sporządzony tu przegląd jest fragmentaryczny, niekompletny. Nie obejmuje on na przykład metodologicznych przesłanek pedagogiki czy miejsca edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych, a przecież zagadnienia te także znajdowały odzwierciedlenie w twórczości analizowanego pedagoga. Wyodrębnione wyżej kwestie wyznaczają strukturę właściwej części tego tekstu.

Źródła

Które z prac należących do bogatego dorobku pisarskiego S. Wołoszyna⁹ można zaliczyć do pedagogiki ogólnej? Na podstawie jakich tekstów możliwe jest zrekonstruowanie (odtworzenie) koncepcji interesującej nas dyscypliny?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie i dociekając, które z tekstów mieszczą się w rozważanym tu obszarze, warto posłużyć się jako kryterium przywołanym wyżej słownikowym znaczeniem terminu „pedagogika ogólna”.

Rezultat tego zabiegu pozwala zaliczyć do interesującego nas obszaru następujące studia i rozprawy:

- *O normie pedagogicznej. Analiza metodologiczna (autoreferat). Sprawozdania Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, I, Toruń 1949;

⁸ R. Leppert, *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej* [w:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 2005.

⁹ Ich wykaz, obejmujący teksty opublikowane do połowy lat 90. XX wieku, znajdzie Czytelnik w pracy S. Wołoszyna, *Pedagogiczne wędrówki...*, *op. cit.*

- *O uzasadnieniu norm pedagogicznych*, „Przegląd Filozoficzny” 1949, 3/4;
- *O rozwoju i stanie nauk pedagogicznych w naszym dziesięcioleciu*, „Życie Szkoły” 1954, 7/8;
- *Pedagogika jako nauka* [w:] *Elementy nauk pedagogicznych*, red. B. Suchodolski, S. Wołoszyn, Warszawa 1955;
- *Pedagogika jako nauka* [w:] *Zarys pedagogiki*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1958;
- *Analiza funktora „powinien” w pedagogicznych zdaniach normatywnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, 3;
- *Filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych* [w:] *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1965;
- *Przedmiot i charakter pedagogiki* [w:] *Pedagogika. Kurs systematyczny. Klasa IV liceów pedagogicznych*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1964;
- *Historyczny rozwój pedagogiki*, „Oświata i Wychowanie” 1974, 19;
- *Pedagogika czy system nauk pedagogicznych*, „Oświata i Wychowanie” 1975, 16;
- *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej* [w:] *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, red. W. Okoń, Warszawa 1976;
- *O pożytku futurologicznego i utopijnego myślenia w pedagogice*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 9, Wrocław 1984;
- *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna* [w:] *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, red. W. Okoń, Wrocław 1985;
- *O różnych odmianach humanizmu i ich konsekwencjach pedagogicznych* [w:] *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988;
- *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992;
- *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? Głos w dyskusji* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994;
- *Aksjologia dziś – pytania pierwsze dla pedagogiki. Głos w dyskusji*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 17, Radom 1995;
- *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995;
- *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.

Dodatkowo lista ta może zostać uzupełniona o opracowane przez S. Wołoszyna hasła słownikowe i encyklopedyczne (np. hasło „edukacja” opublikowane w *Wielkiej encyklopedii PWN*¹⁰). Problematyka pedagogiki ogólnej była podejmowana także w innych pracach tego wybitnego pedagoga, tutaj jednak zostaną one

¹⁰ *Wielka encyklopedia PWN*, red. J. Wojnowski, t. 8, Warszawa 2002.

– ze zrozumiałych względów – pominięte. Zadanie opracowania całej twórczości autora *Nauk o wychowaniu w Polsce w XX wieku* czeka na wykonawcę.

Metoda

Podejmując zadanie odtworzenia koncepcji pedagogiki ogólnej autorstwa S. Wołoszyna, staję przed jeszcze jednym problemem: jak tego dokonać?

Dostrzegam trzy zagadnienia wymagające rozstrzygnięcia. Pierwsze z nich dotyczy sposobu odtworzenia analizowanej koncepcji. Może on być – jak sądzę – trojaki:

- 1) najprostszy polega na odtworzeniu (jeżeli to możliwe) koncepcji pedagogiki ogólnej w taki sposób, w jaki Stefan Wołoszyn ją pojmował; sposób ten, który można określić jako „opisowy”, niewiele wnosi, rezultat zastosowania podejścia opisowego nie wykracza poza to, co można znaleźć (wyczytać) w pracach S. Wołoszyna;
- 2) inny sposób, „porównawczy”, polega na odniesieniu analizowanej koncepcji do innych, występujących współcześnie S. Wołoszynowi oraz poszukiwaniu podobieństw i różnic pomiędzy tymi koncepcjami;
- 3) kolejny możliwy do zastosowania sposób można określić mianem „rekonstrukcyjnego”; jego istotą jest przede wszystkim ujawnianie ukrytych (nieformułowanych *explicite*, niewyrażonych wprost) założeń, które przyjął autor podczas tworzenia koncepcji¹¹.

W niniejszym opracowaniu przyjmuję sposób „rekonstrukcyjny”, chociaż dostrzegam także walory sposobu „porównawczego”; wymagałby on jednak podjęcia innego problemu badawczego i analizowania odpowiadających mu źródeł.

Posługując się sposobem „rekonstrukcyjnym”, odnoszę się do „rekonstrukcji pozytywnej”, którą B. Śliwerski charakteryzuje następująco:

pozytywność podejścia badawczego jest tu rozumiana jako otwieranie się na nowe teorie, nowe znaczenia i nowe sposoby doświadczania świata bez uprzedniego założenia o konieczności ich wykluczenia. Proces recepcji znaczenia wypowiedzi odbywa się w procesie rozumienia, które jest aktywnym konstruowaniem znaczeń. Takie podejście gwarantuje swobodę w relacji między rozumieniem tekstu a jego uznawaniem¹².

Drugie, wymagające rozstrzygnięcia zagadnienie to zmienność analizowanej koncepcji w czasie. Tu także możliwe są do przyjęcia przynajmniej dwa rozwiązania:

¹¹ Podobnym rozróżnieniem posłużyłem się, analizując wcześniej koncepcję pedagogiki ogólnej Z. Mysłakowskiego. Por. R. Leppert, *Zygmunta Mysłakowskiego koncepcja pedagogiki ogólnej* [w:] *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890–1971)*, red. T. W. Nowacki, Warszawa 1999.

¹² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 21.

- pierwsze, określane umownie jako „synchroniczne”, koncentruje się na aktualności analizowanej koncepcji, na zgodności lub rozbieżności pomiędzy sposobem rozumienia pedagogiki ogólnej przez S. Wołoszyna a tymi sposobami, które są współcześnie uznawane za prawomocne;
- podejście drugie, określane jako „diachroniczne”, próbuje uchwycić zmienność opisywanej koncepcji, jej założeń, języka, za pomocą którego była/jest ona wyrażana itd.

W niniejszym opracowaniu zastosowanie znajdzie podejście „synchroniczne”, pokazujące aktualność poglądów zawartych w twórczości S. Wołoszyna. Zdają sobie jednak sprawę z tego, że zastosowanie podejścia diachronicznego umożliwiłoby pokazanie zupełnie innego „oblicza” tej koncepcji.

Wreszcie trzecie, wymagające rozstrzygnięcia zagadnienie to stosunek do zawartych w tej koncepcji napięć, rozbieżności, sprzeczności, niekonsekwencji. Ujmując ten problem schematycznie (i dychotomicznie zarazem), trzeba zaznaczyć, że prowadzona tu analiza ma na celu wykazanie spójności koncepcji pedagogiki ogólnej lub też odkrycie (odsłonięcie) zawartych w niej napięć, ukazanie wpisanej w nią ambiwalencji, tak jak zrobił to Lech Witkowski w odniesieniu do pedagogiki B. Suchodolskiego¹³. Moim zamiarem jest skoncentrowanie się na wbudowanych w tę koncepcję napięciach, pokazanie, jakie opozycje dostrzegał S. Wołoszyn, które z biegunowych stanowisk wybierał, jakie konsekwencje to powodowało dla całej koncepcji, ewentualnie (tam, gdzie będzie to możliwe) wskazanie źródeł owych wyborów.

Podsumowując tę część wywodu, pragnę podkreślić, że celem tego opracowania jest pozytywna rekonstrukcja koncepcji pedagogiki ogólnej autorstwa S. Wołoszyna, skoncentrowana na jej aktualności oraz pokazująca napięcia w niej zawarte. To ostatnie, ze względu na ograniczone rozmiary tekstu, sprowadzę do zarysowania jednego napięcia w ramach każdego z wyodrębnionych wcześniej zagadnień, mając jednocześnie świadomość, że tych napięć można wskazać znacznie więcej.

Koncepcja

Sposób/sposoby rozumienia pedagogiki ogólnej

Opozycję (napięcie) odnoszącą się do pedagogiki ogólnej („kompleksu tematycznego”) najlepiej oddaje sformułowane przez S. Wołoszyna w *Naukach o wychowaniu w Polsce w XX wieku* pytanie: „czy pedagogika ogólna ma być w stosunku do całości wiedzy o wychowaniu »teorią krytyczną« czy »metateorią«

¹³ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, Kraków 2001.

(»metapedagogiką«)?¹⁴. Zanim tę opozycję rozważę, warto zwrócić uwagę na znaczenia przypisywane wcześniej przez S. Wołoszyna terminowi „pedagogika ogólna”. W podręczniku *Zarys pedagogiki* (t. I) stwierdził on, że dyscyplina ta zajmuje się

charakterystyką pedagogiki jako nauki, czyli jej przedmiotem, zadaniami i metodami badań oraz podstawowymi pojęciami i zagadnieniami pedagogiki (np. co to jest wychowanie, nauczanie i kształcenie, historyczne uwarunkowanie wychowania, klasowy charakter pedagogiki w społeczeństwie klasowym, czynniki warunkujące proces wychowania, rola i znaczenie czynników dziedzicznych i środowiskowych w wychowaniu, cele i zadania wszechstronnego wychowania itd.)¹⁵.

Przywołane znaczenie wskazuje na rozumienie pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki¹⁶, na widzenie jej w świetle racjonalności aczasowej, parapionowej¹⁷. Jednak już w następnym dziesięcioleciu w rozprawie *Filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych* dostrzegał S. Wołoszyn różne sposoby rozumienia „ogólności” pedagogiki w polskiej pedagogice powojennej¹⁸. Oprócz własnego stanowiska wyliczał on następujące:

- 1) propozycję pedagogiki filozoficznej autorstwa K. Sośnickiego¹⁹, zgodnie z którą pedagogika ogólna rozważa porównawczo właściwości, charakter i sens różnorodnych teoretycznych systemów pedagogicznych;
- 2) stanowisko J. Pietera i innych autorów²⁰, głoszące, że pedagogika (jako ogólna teoria wychowania) jest nie tyle nauką, ile raczej dyskusją o pożądanym ideałach i środkach wychowania;
- 3) propozycję A. B. Dobrowolskiego (1946) dotyczącą wyróżnienia pedagogiki praktycznej oraz pedagogiki teoretycznej, określanej inaczej jako teoria wychowania lub nauka o wychowaniu²¹;

¹⁴ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 179.

¹⁵ S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka* [w:] *Zarys pedagogiki*, t. I, red. B. Suchodolski, Warszawa 1958, s. 22.

¹⁶ A. Tchorzewski, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995.

¹⁷ J. Rutkowiak, *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja..., op. cit.*

¹⁸ S. Wołoszyn, *Filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych* [w:] *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1965.

¹⁹ K. Sośnicki, *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 10–12.

²⁰ S. Kursa, J. Pieter, P. Rybicki, S. Skowron, J. Śpiewak, *Elementy nauk pedagogicznych*, Katowice 1946.

²¹ A. B. Dobrowolski, *Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 1–2.

- 4) podejście H. Rowida (1946), zgodnie z którym pedagogika gromadzi, opisuje i wyjaśnia fakty, sytuacje i doświadczenia obserwowane w rzeczywistości wychowawczej oraz wykrywa wzajemne związki między nimi²²;
- 5) stanowisko B. Suchodolskiego, zakładające, że pedagogika ogólna musi być „pedagogiką filozoficzną”, rozbudowującą teorię pedagogiczną²³.

Wyczerpująco S. Wołoszyn powtórzył w opublikowanej 11 lat później rozprawie pt. *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej*²⁴.

Jeżeli przyjąć, że ostatnim ważnym głosem autora w kwestii sposobu rozumienia pedagogiki ogólnej był tekst *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*²⁵, to można stwierdzić, iż bliższe było mu stanowisko traktujące tę dyscyplinę jako „teorię krytyczną”. Świadczy o tym wspomniana wyżej wielość dostrzeganych sposobów rozumienia pedagogiki ogólnej, świadomość, że jest ona społecznym konstruktem²⁶, dostrzeganie filozoficznego wymiaru dyscypliny. To ostatnie najdobitniej potwierdza następujące stwierdzenie: „Nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego”²⁷.

Przedmiot i zadania przypisywane pedagogice ogólnej

Opozycję charakterystyczną dla tego zagadnienia można sformułować w postaci pytania: czy pedagogika ogólna ma stanowić najogólniejszą teorię subdyscyplin pedagogicznych (ich „konstrukcję myślową”), czy też ma ona być syntezą osiągnięć pedagogik szczegółowych? Odpowiedź S. Wołoszyna na to pytanie wskazywała, że dyscyplina ta powinna pełnić obie role (funkcje) jednocześnie. W przywołanych już *Naukach o wychowaniu w Polsce w XX wieku* pisał:

[...] pedagogika ogólna (ogólna nauka o wychowaniu) powinna służyć wszelkim subdyscyplinom pedagogicznym jako pewna najogólniejsza ich teoria, „konstrukcja myślowa” [...], lecz – z drugiej strony – powinna również jak najbardziej wiązać się z pedagogikami szczegółowymi oraz umieć syntetyzować i wykorzystywać ich istotne osiągnięcia dla owej ogólnej pedagogicznej konstrukcji myślowej i poznawczej, która

²² H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946.

²³ B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958.

²⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej* [w:] *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, red. W. Okoń, Warszawa 1976.

²⁵ S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja...*, op. cit.

²⁶ W przywołanym wyżej tekście (s. 51) pisał on, że system nauk pedagogicznych jest „historycznie i warsztatowo uwarunkowaną konwencją, kompleksem dyscyplin porządkujących się na podstawie różnych kryteriów i zasad podziału”.

²⁷ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, op. cit., s. 172.

decyduje o pedagogice czy naukach o wychowaniu – mimo całego ich zróżnicowania – jako o pewnej spójnej wiedzy o wychowaniu człowieka²⁸.

Dwoistość ta powodowała, że przedmiotem pedagogiki ogólnej czynił S. Wołoszyn z jednej strony wychowanie, z drugiej natomiast pedagogikę rozumianą jako „teoria wychowania”, jej poszczególne dyscypliny, aparaturę pojęciową, którą się ona posługuje. Dobrze ilustruje to lista zadań przypisywanych analizowanej tu dyscyplinie. Miałyby ona:

- wyodrębniać, opisywać i analizować podstawowe zjawiska, procesy, funkcje, sytuacje i formy wychowania;
- dokonywać ich selekcji według ważności typologii;
- ujmować je syntetycznie w ich istotnej strukturze;
- dociekać ich zmienności i historyczno-społecznego, filozoficznego i naukowego uwarunkowania;
- naświetlać podstawowe zagadnienia i antynomie wychowawcze [...];
- badać status naukowy dyscyplin pedagogicznych i ich teorii;
- uściślać i precyzować aparaturę pojęciową i język pedagogiki itp.²⁹

Przedmiotem pięciu pierwszych zadań pedagogiki ogólnej czynił S. Wołoszyn wychowanie, dwóch kolejnych – pedagogikę i jej język. Jeżeli zestawić tę listę z przywołanym wcześniej rozumieniem pedagogiki ogólnej, którego źródło stanowi *Zarys pedagogiki*³⁰, to ponownie znajduje potwierdzenie przesunięcie w rozumieniu pedagogiki ogólnej: od ujmowania jej jako „metapedagogiki” do rozumienia jej jako „teorii krytycznej”. To właśnie w tej perspektywie możliwe jest „naświetlanie podstawowych zagadnień i antynomii wychowawczych” czy też „dociekanie ich zmienności i historyczno-społecznego, filozoficznego i naukowego uwarunkowania”. Pedagogika ogólna rozumiana jako metapedagogika jest natomiast „subdyscypliną, której istotą jest badanie pedagogiki jako pedagogiki”³¹.

Status pedagogiki jako nauki

Rozważając to zagadnienie po raz kolejny, warto posłużyć się pytaniem sformułowanym przez S. Wołoszyna. Podejmując problem dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu, zastanawiał się bowiem: „ogólna nauka o wychowaniu (pedagogika ogólna) czy system nauk pedagogicznych?”³². Autor *Pedagogicznych*

²⁸ *Ibidem*, s. 178.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ „Zajmuje się ona charakterystyką pedagogiki jako nauki, czyli jej przedmiotem, zadaniami i metodami badań oraz podstawowymi pojęciami i zagadnieniami pedagogiki” (S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka...*, *op. cit.*, s. 22).

³¹ A. Tchorzewski, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?...*, *op. cit.*, s. 153.

³² S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych?...*, *op. cit.*, s. 47.

wędrówek przez wieki i zagadnienia doszedł do wniosku, że niezbędne jest „i jedno, i drugie; i pedagogika jako nauka globalna, i system wyspecjalizowanych nauk o wychowaniu”³³. Poszukując przesłanek uzasadniających takie stanowisko, wskazywał z jednej strony na potrzeby praktyki wychowawczej, z drugiej – na potrzebę integracji wiedzy o wychowaniu. Praktyka wychowawcza,

wyspecjalizowane działy i funkcje wychowania oraz odpowiadające im formy organizacyjne i instytucje edukacyjne, jak również rozwój poznania naukowego oraz specjalizacja technik i narzędzi badawczych wymagają wyspecjalizowanego systemu nauk o wychowaniu³⁴.

System ten tworzą dyscypliny wyodrębniane na podstawie różnych kryteriów (strony: fizyczna i psychiczna człowieka, podstawowe treści i środki wychowania, problemy wychowania w różnym wieku i różnych typach instytucji edukacyjnych). Zgodnie z sygnalizowanym wyżej stanowiskiem społecznego konstrukttywizmu S. Wołoszyn stwierdzał:

System ten jest historycznie i warsztatowo uwarunkowaną konwencją, kompleksem dyscyplin porządkujących się na podstawie różnych kryteriów i zasad podziału³⁵.

Przesłanki mówiące o potrzebie integracji wiedzy o wychowaniu mają swoje źródło w złożonym charakterze metodologicznym pedagogiki. Nauki o wychowaniu – według S. Wołoszyna – muszą z jednej strony „opierać się na dyscyplinach pomocniczych, z których metod i wyników jak najbardziej powinny umieć korzystać”³⁶; z drugiej jednak

muszą też same – dla swoich bezpośrednich potrzeb i z punktu widzenia swoich zadań – umieć rozumieć, opisywać i wyjaśniać zastaną rzeczywistość: stawiać problemy, wyodrębniać typy, formy i związki zagadnień³⁷.

Przed pedagogiką globalną (określaną też jako „ogólna” lub jako „filozofia wychowania”) staje zadanie budowania trzech rodzajów teorii: empirycznych teorii indukcyjnych (służących opisywaniu, wyjaśnianiu i rozumieniu zastanej rzeczywistości wychowawczej), teorii aksjologicznych (polegających na analizie i krytyce wartości i ideałów pedagogicznych), prakseologicznych teorii projektująco- optymalizacyjnych (polegających na planowaniu i projektowaniu technik postępowania wychowawczego zgodnie z uznanymi wartościami). Te ostatnie umożliwiają przechodzenie od „idealizacji” do „konkretyzacji” pedagogicznej.

³³ S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych?...*, *op. cit.*, s. 51.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, *op. cit.*, s. 176.

³⁷ *Ibidem*.

Podzielając stanowisko ontologiczno-epistemologiczne B. Suchodolskiego (wyrażane przez niego wielokrotnie, m.in. w pracy *Wychowanie mimo wszystko*)³⁸, zgodnie z którym pedagogika w pewnym sensie sama „stwarza” swój przedmiot badań, za zasadniczą funkcję pedagogiki jako nauki S. Wołoszyn uznawał „kreacjonistyczną funkcję orientowania działalności wychowawczej”. Ogólna nauka o wychowaniu – pisał –

musi wspierać się na znajomości nauk o człowieku, lecz równocześnie musi pamiętać o własnym specyficznym spojrzeniu na człowieka. Najogólniej można powiedzieć, że ujmuje ona człowieka i jego wyspecjalizowane funkcje jako całość funkcjonalną głównie pod kątem stawania się, realizacji (czy samorealizacji), zwłaszcza w łączności z życiem społecznym, światem kultury i oddziaływaniem wychowawczym.

Tożsamość pedagogiki jako nauki

To zagadnienie pojawiło się w refleksji S. Wołoszyna między innymi przy okazji obradującego w lutym 1993 roku I Zjazdu Pedagogicznego. Pozostając w obrębie konwencji polegającej na formułowaniu najważniejszego dla danego zagadnienia pytania i zastanawiając się nad tożsamością pedagogiki, można dowieść, czy jej istotę stanowi pedagogika teoretyczna czy pedagogika (a raczej pedagogia) ideologiczna? Autor *Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* dostrzegł potrzebę odróżnienia teorii pedagogicznych od ideologii wychowawczych. Dostrzegął on dwoistość uprawianej przez siebie dyscypliny i uważał, że

pedagogika bywa nie tylko „teorią”, lecz i „ideologią”. I pedagogikę jako „teorię”, i pedagogikę jako „ideologię” cechuje pluralizm. Nie ma jednej „teorii pedagogicznej” i nie ma jednej „pedagogiki ideologicznej”³⁹.

Istnieją jednak zasadnicze różnice między obydwojema rodzajami pojmowania pedagogiki. Dla pedagogiki rozumianej jako „teoria” charakterystyczna jest „otwartość”; dopuszcza ona „wielość rozwiązań teoretycznych, które wzbogacają i posuwają naprzód wiedzę o wychowaniu i jego procesualnym charakterze”⁴⁰; dostrzega ona i uznaje „różne pola racjonalnego traktowania wychowania i widzi potrzebę takiego pluralistycznego, teoretycznie wielostronnego kształcenia nauczycieli i wychowawców”⁴¹.

W przeciwieństwie do pedagogiki jako „teorii” pedagogika jako ideologia cechuje się „wyłącznością”, „zamykaniem się”, „ekskluzywnością”. Według S. Wołoszyna,

³⁸ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

³⁹ S. Wołoszyn, *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki?* (*Głos w dyskusji*) [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 48.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*, s. 48–49.

każda ideologia ma charakter „fundamentalistyczny”, sobie przyznaje rację, a wychowanie traktuje jako płaszczyznę indoktrynacji własnych „ideałów”, własnego uznanego „systemu wartości”⁴².

Czy pedagogika pojmowana jako teoria i jako ideologia to dwa odmienne style myślenia i uprawiania pedagogiki? Czy możemy mówić o dwóch rodzajach tożsamości pedagogiki: tożsamości pedagogiki teoretycznej i tożsamości pedagogiki ideologicznej?

Mimo że pedagogika i wychowanie zawsze były i są „na rozdrożu”; mimo że tożsamość to nie tylko równość, identyczność, lecz także podobieństwo, a nawet przeciwieństwo,

w dyskusjach nad tożsamością pedagogiki dobrze jest nie zapominać, o czym mówimy: czy o teoriach pedagogicznych czy o ideologiach wychowawczych. To są jednak zawsze dwie różne płaszczyzny dyskursu. Pierwsze – teorie – objaśniają wychowanie, drugie – ideologie – dążą do realizacji konkretnego wzorca wychowania⁴³.

Należy tu dodać, że ideologie wychowawcze także mogą stanowić przedmiot badania⁴⁴.

(Podstawowe) pojęcia pedagogiczne

Charakterystyczną dla tego „kompleksu tematycznego” opozycję można sformułować w postaci pytania: wychowanie czy edukacja?

Jeżeli sięgniemy do tekstów S. Wołoszyna z lat 50. XX wieku, to zauważymy, że używane wówczas przez niego pojęcie „wychowanie” odnosiło się do działalności, której adresatami były dzieci i młodzież. Jedną z pochodzących z tamtego okresu definicji głosi, że

wychowanie w najszerszym tego słowa rozumieniu oznacza całokształt oddziaływania rodziców, wychowawców i środowiska na rozwój dzieci i młodzieży⁴⁵.

Pojęciem o równoważnym zakresie jest wykształcenie określane jako „całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości człowieka”⁴⁶. Oba pojęcia („wychowanie” i „wykształcenie”) „oznaczają jednolity i nierozdzielny, celowy i planowo kierowany proces rozwoju młodych pokoleń”⁴⁷.

⁴² S. Wołoszyn, *Jak rozumieć tożsamość...*, *op. cit.*, s. 49.

⁴³ *Ibidem*, s. 50.

⁴⁴ Zob. np. rozdział „Ideologia a edukacja” [w:] G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.

⁴⁵ S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka...*, *op. cit.*, s. 15.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 14.

Jeśli mamy posłużyć się rozróżnieniem zaproponowanym przez T. Hejnicką-Bezwińską, zgodnie z którym można mówić o wychowaniu w znaczeniu: szerokim, wąskim i najwęższym, to dla S. Wołoszyna charakterystyczne było wówczas pojmowanie wychowania w znaczeniu wąskim. Wskazują na to czynniki sprawcze w procesie wychowania, rodzaj działań składających się na proces wychowania, kategorie pojęciowe, za pomocą których są formułowane cele i rezultaty wychowania⁴⁸.

Do innego wniosku dojdziemy, gdy sięgniemy po jedno z ostatnich opracowań analizowanego tu autora – hasła „edukacja” zamieszczonego w 8 tomie *Wielkiej encyklopedii PWN*. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że rozumienie terminu „wychowanie” ewoluowało u niego od znaczenia wąskiego do szerokiego. Według S. Wołoszyna, edukacja to „wychowanie szeroko pojęte jako czynność, proces i jako efekt tego procesu”⁴⁹.

Istotne wydaje się spostrzeżenie znawcy dziejów wychowania dotyczące występującego współcześnie zjawiska zastępowania terminem „edukacja” takich tradycyjnych pojęć, jak: „pedagogika”, „oświata”, „system oświatowy”, „wychowanie”, „kształcenie” i inne. Jego zdaniem,

Nawet tradycyjny termin „pedagogizm” (przeświadczenie, że odpowiednie i odpowiednio stosowane metody wychowawcze i dydaktyczne decydują o efektywności pedagogicznego procesu) zastępuje obecnie pojęcie „edukacjonizmu”⁵⁰.

Sygnalizowany tu problem pewnej „mody językowej”, która zapanowała w polskiej pedagogice w ostatnich latach, podobnie zresztą jak zmienności i „migotliwości” znaczeń pojęcia „edukacja”, wykracza jednak poza ramy niniejszego opracowania.

Aksjologia wychowania: normy i powinności

Podejmując problematykę aksjologiczną, S. Wołoszyn wskazywał konsekwentnie (począwszy od lat 40. XX wieku) na potrzebę rozróżniania analiz formalnych i merytorycznych. Analizy formalne odnoszą się – jego zdaniem – do rozumienia funktora „powinien”, merytoryczne natomiast – do treści wyrażanych w orzecznikach tych norm.

Sam Wołoszyn przedmiotem swoich zainteresowań czynił wielokrotnie analizy formalne problematyki aksjologicznej, szczególnie kategorii powinności. Dwa jego studia poświęcone tej problematyce zasługują na szczególne podkreślenie. Są to prace pt.:

⁴⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.

⁴⁹ S. Wołoszyn, *Edukacja* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, op. cit., t. 8, s. 41.

⁵⁰ *Ibidem*.

- O uzasadnieniu norm pedagogicznych⁵¹,
- Analiza funktora „powinien” w pedagogicznych zdaniach normatywnych⁵².

W pierwszym z nich wyodrębnił on trzy metodologiczne typy uzasadniania pedagogicznych zdań normatywnych:

- za pomocą zdań empirycznych, zdań o faktach (sposób eksplikatywny, wyjaśniający w sensie empirycznym, aposteriorycznym);
- za pomocą zdań o wartościach (sposób aksjologiczny, zdanie o powinności opiera się/odwołuje się do zdania o wartości);
- wyprowadzanie zdań normatywnych z innych zdań normatywnych (metoda formalno-normatywna, racją najbliższą dla pewnego zdania o powinności może być w tym przypadku jakieś inne zdanie o powinności).

W drugim z przywołanych opracowań S. Wołoszyn wyróżnił czworakie pojmowanie kategorii „powinność”:

kategoria „powinność” bywa pojmowana albo jako pewna „konieczność” (mus), albo jako „rozkaz”, albo jako „obowiązek” (zobowiązanie), albo „czysto aksjologicznie”. [...] wszystkie te rozumienia można odnieść i do rozumienia funktora „powinien” w pedagogicznych zdaniach normatywnych⁵³.

Jednocześnie autor przywołanego rozróżnienia konstatował, że pedagodzy skłonni są pojmować i interpretować normy pedagogiczne przede wszystkim merytorycznie, koncentrując swoją uwagę na takich zagadnieniach, jak treści, cele, wartości i ideały pedagogiczne, a na tym gruncie „spory są nieskończone”⁵⁴. Dobrą ilustracją owych sporów pozostaje książka *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*.

Relacja pedagogika ogólna – filozofia wychowania

Opozycję odnoszącą się do tej kwestii najlepiej oddaje przeciwstawienie pedagogiki filozoficznej pedagogice naukowej.

W trakcie omawiania wyżej przedstawianych za S. Wołoszynem sposobów rozumienia pedagogiki ogólnej dwukrotnie pojawiła się pedagogika filozoficzna. W rozumieniu K. Sośnickiego jest ona dyscypliną rozważającą porównawczo właściwości, charakter i sens różnorodnych systemów pedagogicznych. Według B. Suchodolskiego, tylko pedagogika filozoficzna może służyć praktyce wychowania. Sedno jego stanowiska najlepiej oddaje następujący cytat:

⁵¹ S. Wołoszyn, *O uzasadnieniu norm pedagogicznych*, „Przegląd Filozoficzny” 1949, nr 3–4.

⁵² S. Wołoszyn, *Analiza funktora „powinien” w pedagogicznych zdaniach normatywnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3.

⁵³ S. Wołoszyn, *Głosy w dyskusji plenarnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 17, s. 40.

⁵⁴ *Ibidem*.

Gdy nauka zrywa z problematyką filozoficzną, gdy jej nie stawia na własnym terenie, gdy nie widzi filozoficznych podstaw i filozoficznych konsekwencji własnych badań – jest to nieomylnym znakiem, iż znajduje się ona w zastoju [...]. Żywość problematyki filozoficznej na terenie nauki jest dowodem, iż badania osiągają poziom ważnych uogólnień, że docierają do istoty rzeczy⁵⁵.

Niemal identyczne stanowisko zajmował S. Wołoszyn, który twierdził, że:

[...] żywość i doniosłość problematyki filozoficznej w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej – problematyki bądź ontologicznej, bądź gnoseologicznej, bądź aksjologicznej – świadczy o żywotności i wadze danej nauki. Jest świadectwem tego, że dana nauka widzi, stawia i stara się rozwiązywać zagadnienia istotne i ważne tak dla poznania, jak i dla bytu oraz praktyki życiowej człowieka⁵⁶.

Zarysowana na wstępie opozycja jest zatem bezpodstawna. Pedagogika, która nie jest filozoficzna, nie jest zarazem nauką.

Autor *Pedagogicznych wędrówek przez wieki i zagadnienia* utożsamiał pedagogikę ogólną z filozofią wychowania. Wspomnijmy zatem, na zakończenie, jak rozumiał tę ostatnią. W poświęconym filozofii wychowania opracowaniu wyróżniał trzy nurty:

- 1) filozoficzną refleksję nad wychowaniem;
- 2) problematykę wychowawczych konsekwencji rozmaitych kierunków filozoficznych;
- 3) badania, rozważania i dyskusje nad metodologicznym charakterem pedagogiki.

Otwarte pozostaje pytanie, na ile to rozróżnienie jest nadal aktualne.

⁵⁵ B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę...*, op. cit., s. 543.

⁵⁶ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, op. cit., s. 172.