

I. PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

HELIODOR MUSZYŃSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PEDAGOGIKA OGÓLNA JAKO SUBDYSCYPLINA NAUKOWA*

ABSTRACT. Muszyński Heliodor, *Pedagogika ogólna jako subdyscyplina naukowa* (General pedagogy as a scientific sub-discipline). „Neodidagmata” XXIII, Poznań 1997, Adam Mickiewicz University Press, pp. 9-30. ISBN 83-232-0848-4. ISSN 0077-653X.

The article takes up the issue of the development and shape of general pedagogy as a sub-discipline within pedagogical sciences. The author provides a critical analysis of views describing reasons for its crisis in Poland. Falsity of those views was caused by applying the ipsative approach, requiring to consider a given phenomenon as a unique one. The application of the normative approach allows to use a broader perspective in a few aspects: global (the range of the whole discipline), study of science (covering changes in science as a whole), and evolution (considering phenomena in their historical continuity and change). The analysis described allows to distinguish some steps in the development of science, which can be fully applied to the case of general pedagogy in reference to one country (Poland).

Heliodor Muszyński, Zakład Podstaw Wychowania i Opieki Wydziału Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

UWAGI WSTĘPNE

Zmiany w naukach pedagogicznych wywołane transformacją ustrojową w Polsce przyniosły wiele nowych pytań, a wśród nich także pytania o pedagogikę ogólną. Spowodowane są one lansowanym tu i ówdzie przekonaniem, że rozwój tej subdyscypliny został w Polsce na przestrzeni kilku ostatnich dziesiątków lat ze szkodą dla tych nauk stłumiony, co było następstwem celowych manipulacji zmierzających do nadania pedagogice służebnej roli w stosunku do systemu totalitarnego lat Polski Ludowej.

* Referat wygłoszony na konferencji Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Zaciszu k. Bydgoszczy (maj 1995). Niestety, organizator spotkania i redaktor wydawnictwa materiałów konferencyjnych, Teresa Hejnicka-Bezwińska, nie uznała za stosowne włączyć go do tekstów tam zamieszczonych. Motywy tego bezprecedensowego aktu staną się dla Czytelnika w pełni zrozumiałe po zapoznaniu się z powyższym opracowaniem.

Przekonanie to sprawia, że pojawiają się niekiedy postulaty o konieczności przywrócenia pedagogice ogólnej statusu i takiej roli, jaką miała ona w pedagogice polskiej lat międzywojennych. Ten pozornie oczywisty wniosek kryje w sobie dość dyskusyjne założenia. Dały one zresztą już o sobie znać w sposobie wyjaśniania zmian w statusie polskiej pedagogiki ogólnej. A sprowadzają się one do swoistego pojmowania mechanizmów i procesów dotyczących kreowania i nadawania znaczenia poszczególnym dyscyplinom naukowym. Oto przyjmuje się, że to, czy dana dyscyplina istnieje i rozwija się, jest jedynie kwestią odpowiednich decyzji i posunięć.

Jak łatwo zauważyć, jest to coś więcej niż tylko akceptacja heteronomicznego modelu rozwoju nauki, modelu, który – z pewnymi ograniczeniami – nie budzi dziś większych zastrzeżeń (por. Pietruska-Madej 1980, s. 70). Można się więc zgodzić z tym, że – jak podnosi to Kuhn – zarówno kryzysy w nauce, jak też zmiany w niej (rewolucje) są wywoływane przez **czynniki pozanaukowe**. Tutaj jednak, w wyjaśnianiu zmian statusu, jakie dotknęły polską pedagogikę ogólną, idzie się znacznie dalej. Przyjmuje się mianowicie jej wersję woluntarystyczną, a nawet wręcz spiskową, w myśl której zmiany te są efektem odpowiednich decyzji politycznych, a więc podejmowanych przez ludzi dysponujących władzą. Oczywiście, manipulowanie władzą wymaga posłusznych wykonawców. Pedagogom polskim minionych lat zarzuca się nie tylko to, że takimi wykonawcami byli, ale co więcej, że niektórzy z nich wykorzystując swą władzę lub wpływy celowo i z premedytacją tłumili rozwój polskiej pedagogiki ogólnej.

Takie właśnie podejście do kwestii statusu pedagogiki ogólnej zaważyło na tym, że rozwój nauk pedagogicznych w okresie Polski Ludowej spotkał się, w porównaniu z pedagogiką lat międzywojennych, ze zdecydowanie wypaczonym, a co za tym idzie, niesprawiedliwym, osądem. Wystąpił on szczególnie jaskrawo w publikacjach T. Hejnickiej-Bezwińskiej¹. Lansuje ona pogląd, w myśl którego pedagogika ogólna została w okresie „tamtego” 45-lecia tendencyjnie zlikwidowana, zaś stało się tak za sprawą manipulacyjnych posunięć podyktowanych dążeniami reżimu. Niestety, autorka nie pokazuje, o jakie dążenia lub cele mogło chodzić ówczesnym decydom w dziedzinie pedagogiki. Jej zdaniem krytyczna sytuacja tej dyscypliny została ukształtowana przez określone „układy pozanaukowe”, a mianowicie przez czynniki polityczne lub administracyjne. Te celowe działania reżimowego aparatu ideowego nadzoru, a zwłaszcza służalczo wobec niego uspo-

¹ Poglądy o tendencyjnym zlikwidowaniu pedagogiki ogólnej podyktowanym względami politycznymi przedstawiła T. Hejnicka-Bezwińska w swojej książce *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki* (por. Hejnicka-Bezwińska 1989). Krytyczną recenzję tej książki opublikowałem na łamach „Rocznika Pedagogicznego” (por. Muszyński 1992). Z przykrością przychodzi stwierdzić, że dla uniknięcia dalszej dyskusji autorka stosuje dokładnie te praktyki, które imputuje pedagogom tamtych czasów.

sobionych pedagogów, doprowadziły do „zredukowania nauk pedagogicznych do pedagogiki traktowanej jako nauki praktycznej, pozostającej na usługach istniejącego systemu oświatowego” (Hejnicka-Bezwińska 1989, s. 158).

Przedstawione poglądy budzą podwójny sprzeciw. **Po pierwsze**, dotyczy on sposobu argumentacji, a co za tym idzie, zasadności tezy o unicestwieniu polskiej pedagogiki ogólnej. Czy rzeczywiście ta subdyscyplina przestała być w Polsce tamtego okresu uprawiana? Autorka opiera swoją tezę na konstatacjach dokonywanych wyłącznie w kategoriach formalnych. Śledzi mianowicie pojawianie się samej nazwy „pedagogika ogólna” jako wyodrębnionej i autonomicznej dyscypliny. Rozumowanie takie trudno uznać za zasadne. Jeżeli – jak słusznie przyjmuje to S. Wołoszyn – do pedagogiki ogólnej zaliczyć „filozoficzną refleksję nad wychowaniem w różnym tego słowa znaczeniu” (Wołoszyn 1965, s. 162), to nie może ulegać wątpliwości, że była ona wciąż obecna w polskiej myśli pedagogicznej lat powojennych. Można mieć oczywiście różne zdanie co do tego, czy refleksja taka była wystarczająco szeroko w Polsce rozwijana, jak również różnie oceniać jej poziom i kierunek ideowy, natomiast tezę o likwidacji polskiej pedagogiki ogólnej można z pewnością uznać za – ogólnie mówiąc – bezzasadną.

Kiedy więc przyjmuje się punkt widzenia, w myśl którego o istnieniu dyscypliny decyduje wyłącznie to, czy jest ona uprawiana (a nie wymieniana z nazwy), wówczas w zupełnie innym świetle ukazuje się nam pedagogika okresu Polski Ludowej. Trzeba bowiem sprawiedliwie stwierdzić, że problematyka pedagogiki ogólnej, przy wszystkich wyróżnionych przez S. Wołoszyna sposobach rozumienia „ogólności” (por. Wołoszyn 1965, s. 162-164), była nie tylko wciąż podejmowana, ale doczekała się także interesujących rozwinięć. Aby nie pozostawiać żadnych niedopowiedzeń, dodajmy, że znaczna część prac z zakresu tej subdyscypliny reprezentowała wyłącznie jedną opcję filozoficzno-światopoglądową, co z pewnością można uznać za niezgodne z ideą pedagogiki ogólnej – jak chciałoby się ją rozumieć. Ale i pod tym względem pedagogika polska wyróżniała się tym, że nie była skrzepowana ciasnym gorsetem ideologicznego dogmatyzmu, co można było obserwować w naukach pedagogicznych innych krajów demokracji ludowej.

Gwoli ścisłości należy zresztą powiedzieć, że T. Hejnicka-Bezwińska przedstawia przemiany w polskiej pedagogice lat PRL w sposób zupełnie opaczny i niezgodny z faktami. Twierdzi ona mianowicie, że to właśnie czynniki polityczne lansowały podejście empiryczne i pragmatyczne w pedagogice, zwalczając podejście ogólnofilozoficzne. Było dokładnie odwrotnie. Ówczesne elity polityczne bały się empirii w naukach społecznych², bo po-

² Awersja do podejścia empirycznego szła tak daleko, że nawet samo to słowo budziło nieufność i było źle widziane. Piszący te słowa chciał opublikować w tych latach (1959) artykuł zatytułowany „Empiryzm i ideologizm w pedagogice” (opowiadając się po stronie empiryzmu właśnie), ale nie wyrażono na to zgody i skłoniono autora w ostatniej chwili do jego zmiany. Zapomniano jednak dokonać jej w spisie treści (tekst był już w szrotce drukarskiej) i w rezultacie artykuł posiada dwa odmienne tytuły (por. Muszyński 1959).

zostawiała ona niewiele miejsca na ideologiczną doktrynę. Podobnie było w innych naukach społecznych. Przykładem może być stosunek do badań socjologicznych i samej socjologii. Przez długi czas uważano tę dyscyplinę za niepotrzebną „naukę burżuazyjną”, bo przecież w całości zastąpioną przez jedynie słuszny materializm historyczny. Należy więc dokładnie odwrócić tezę Hejnickiej-Bezwińskiej: walka o empiryczny i prakseologiczny charakter polskiej pedagogiki miała zdecydowanie postępowy charakter i była ewidentnym wyrazem sprzeciwu wobec doktrynalnego traktowania tej dyscypliny, jakie wówczas wszechwładnie panowało. A zarazem – i to należy z naciskiem podkreślić – była to także walka o przeniesienie metodologicznych koncepcji pedagogicznych, jakie panowały wówczas (a liczą się także teraz) na Zachodzie. Tak na przykład, wszystkie ówczesne prace amerykańskie z zakresu metodologii badań nad wychowaniem (por. np.: Abelson 1933; Rumel 1958; Travers 1958; Van Dalen 1962; McAshan 1963; Gephard i Ingle 1969) **zajmują się wyłącznie badaniami empirycznymi**, a niektóre z nich (np. Traversa) odcinają się kategorycznie od podejścia filozoficznego.

W świetle przytoczonych danych, jak również tych, które zostaną przedstawione niżej, można tezę Hejnickiej-Bezwińskiej odwrócić jeszcze dalej. Jak się bowiem okazuje, polska pedagogika ogólna zachowywała w okresie Polski Ludowej swoją obecność wbrew tendencji do zaniku, jaka od pewnego czasu występuje w pedagogice na świecie. Co więcej, utrzymywanie swojego statusu, a nawet wzmacnianie go, zawdzięcza właśnie poparciu, z jakim spotykała się ze strony władz reżimowych. Bowiem właśnie ona, a nie pedagogika empiryczna, nadawała się najbardziej do tego, aby pełnić funkcję „ideologicznej nadbudowy”, jakiej reżim potrzebował. Dodajmy, nadbudowy najbardziej „bezpiecznej”, bo nie poddawalnej żadnej konfrontacji z rzeczywistością. Nic też dziwnego, że właśnie ogólna problematyka pedagogiczna spotykała się z poparciem decydentów ideologicznych reżimu.

Główny więc zarzut, jaki można postawić wywodom T. Hejnickiej-Bezwińskiej, to zastosowanie przez autorkę zbyt ciasnej perspektywy, w której rozpatrywany jest „przypadek” polskiej pedagogiki ogólnej. Zarzut ten odnosi się zresztą także do prac innych autorów podejmujących ten temat. Wykazują oni nader często tendencję do rozpatrywania dziejów polskiej pedagogiki jako **jednostkowego ciągu wydarzeń**, którego wyjaśnienie leży wyłącznie w sferze determinacji społeczno-politycznych.

Tymczasem poszukując odpowiedzi na pytanie o status i perspektywy rozwojowe pedagogiki ogólnej w Polsce, jak również o ich determinanty, możemy i powinniśmy znacznie rozszerzyć pole podejmowanej analizy. Po pierwsze, możemy z pełnym uzasadnieniem pytać o to, jak mają się analogiczne procesy i zjawiska na gruncie innych dyscyplin naukowych, w których przecież także występuje kategoria subdyscypliny „ogólnej”. Czym jest „biologia ogólna” we współczesnych naukach biologicznych? Czy i jakie zmiany – zarówno wewnętrzne, jak też w zakresie swego statusu i funkcji – prze-

chodzi? Podobne pytania można – rzecz jasna – postawić w odniesieniu do niemal wszystkich nauk tzw. podstawowych.

Po drugie, z punktu widzenia podejmowanych tutaj problemów wielkiej doniosłości nabierają też pytania o **pedagogikę w ujęciu globalnym**, ponadnarodowym. Jaki status posiada pedagogika ogólna w obrębie współczesnych nauk pedagogicznych? Jakie zadania spełnia? Jakie problemy podejmuje? Jakim przeobrażeniom podlega? Pytania te nabierają szczególnego znaczenia, jeśli zważymy, że nauka współczesna podlega intensywnym procesom umiędzynarodawiania, tym zresztą silniejszym, im bardziej jest zaawansowana w swym rozwoju³. Toteż podejmując dziś problemy statusu i dalszego rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce nie możemy ograniczać pola widzenia wyłącznie do rodzimych dziejów, rodzimych tradycji i lokalnych potrzeb oraz perspektyw.

Nie bez znaczenia jest także próba spojrzenia na pedagogikę ogólną w aspekcie historycznym, a więc jako na subdyscyplinę, która nie tylko sama przechodzi różne koleje losu i stany, ale która także zmienia swoje miejsce, znaczenie i funkcje w obrębie nauk pedagogicznych w ogóle. Pozwala to odpowiedzieć pełniej zarówno na pytanie o aktualny stan pedagogiki ogólnej, jak i o jej perspektywy na przyszłość.

Jak widzimy, pytania o pedagogikę ogólną prowadzą, siłą rzeczy, do pytań o pedagogikę w ogóle. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że przedmiotem naszej uwagi nie mogą być wyłącznie zmiany zachodzące wewnątrz tej jednej z wielu subdyscyplin, ale statusowe przesunięcia jej funkcji i zadań w obrębie całokształtu nauk pedagogicznych.

AKTUALNY STAN I PROBLEMY PEDAGOGIKI OGÓLNEJ W POLSCE

Sytuacja polskiej pedagogiki ogólnej ostatnich kilku dziesiątków lat była na tyle złożona, że trudno sprowadzić ją do jednej tezy lub tendencji. Z jednej strony prawdą jest, że pedagogika polska nigdy nie zrezygnowała z podejmowania problemów najbardziej ogólnych, dotyczących człowieka i jego edukacji, jak również teoretycznych podstaw uprawiania własnej dyscypliny. W tym sensie tezy Hejnickiej-Bezwińskiej głoszące, że pedagogika stała się już „pedagogiką praktyczną” (dz. cyt., s. 161), pozostają stanowczo bez pokrycia⁴. Z drugiej natomiast strony, niepodobna nie zauważyć pew-

³ Warto w tym miejscu zauważyć, że pedagogika polska w minionych latach nigdy nie straciła kontaktu z nauką światową i to zarówno przenosząc na swój grunt koncepcje i osiągnięcia zagraniczne, jak też zaznaczając czynnie swą obecność w pedagogice na świecie.

⁴ Także i w tym względzie można by tezę autorki dokładnie odwrócić: prace badawcze o charakterze prakseologicznym są wciąż w polskiej pedagogice niezwykle rzadkie, o wiele częściej postulowane niż rzeczywiście prowadzone. Od czasu, kiedy w 1971 roku przedstawiłem koncepcję metodologiczną takich badań (por. Muszyński 1971), ilość realizacji można policzyć na palcach jednej ręki. Jest to z pewnością związane z ogromną złożonością metodologiczną takich badań.

nych objawów osłabienia kondycji i dynamiki rozwoju tej subdyscypliny. Co więcej, zdaje się nie ulegać wątpliwości, że polska pedagogika ogólna znalazła się w stanie kryzysu. Jednak faktu tego stanowczo nie da się wyjaśnić ani jej „reżimową” przeszłością, ani – tym bardziej – tendencyjnymi manipulacjami reżimowych polityków i pedagogów. Wyjaśnienie tej sprawy wymaga zdecydowanie szerszego, bardziej wszechstronnego, wnikliwego, a nade wszystko bezstronnego podejścia teoretyczno-naukoznawczego.

Rzecz bowiem w tym, że w pewnym zaniku lub obumieraniu zarówno samej pedagogiki ogólnej, jak też swoistej dla niej problematyki (choć to drugie w znacznie mniejszym stopniu) można zasadnie dopatrywać się określonej tendencji, występującej zarówno w całej (nie tylko polskiej) pedagogice, jak również w całej (nie tylko pedagogice) nauce (por. np. Kamiński 1981, s. 89 i nast. oraz Sztompka 1973, s. 10 i nast.)⁵. Należałoby więc stanowczo rozszerzyć pole analizy i doszukiwać się bardziej ogólnych determinacji rządzących rozwojem nauki.

Zanim podejmiemy próbę takiej analizy, dokonajmy choćby pobieżnej konstatacji stanu, w jakim znalazła się polska pedagogika ogólna. Nie ulega wątpliwości, że ta subdyscyplina pedagogiczna uległa na przestrzeni minionych kilku dziesiątków lat istotnym przemianom. Sprowadzają się one do tego, że jako odrębna i autonomiczna dziedzina pedagogiki o ustalonej pozycji staje się pedagogika ogólna coraz bardziej nieobecna, zaś jej problematyka jest zawężana i coraz rzadziej podejmowana. Nawet zaś tam, gdzie występuje, nie jest uprawiana pod tym właśnie mianem. Pojawiające się prace dotyczące ogólnych kwestii edukacji o wiele częściej są przyporządkowywane socjologii lub filozofii edukacji.

Brak też jest zupełnie koncepcji teoretycznych dotyczących sposobów uprawiania, budowania i rozwijania pedagogiki ogólnej. Idzie tutaj oczywiście o koncepcje kreowania tej dyscypliny w jej aspekcie zakresowym, a więc określenie, jakie zagadnienia znajdują się w jej polu widzenia, a nie wyłącznie w aspekcie treściowym, co sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, jakiej treści odpowiedzi zyskują akceptację „społeczności uczonych” (por. Pietruska-Madej 1980, s. 58-59). Wyróżnianie tego pierwszego aspektu prowadzi do koncepcji nauki jako dyscypliny uprawianej, natomiast wyróżnianie aspektu treściowego wiedzie jedynie do nakreślenia zawartości nauki jako dyscypliny nauczanej.

Wszystko wskazuje na to, że pedagogika ogólna w Polsce oscyluje ku drugiej z tych opcji. Zachowuje ona swój status w obrębie nauk pedagogicznych coraz bardziej jako subdyscyplina, której istnienie uzasadnione jest celami

⁵ Znamienny jest, na przykład, systematyczny spadek liczby prac z zakresu pedagogiki ogólnej zgłaszanych jako podstawa do uzyskania stopnia naukowego w Niemczech. Jak podaje Macke, o ile w latach 1945-1959 stanowiły one 57,4% wszystkich prac, to w latach 1980-1990 już tylko 24,8% (por. Macke 1994, s. 51).

dydaktycznymi, a nie naukowo-badawczymi, nie mówiąc już o praktycznych. Zaznacza się to zarówno w publikacjach określanych mianem „pedagogiki ogólnej”, jak też w samej organizacji nauki. Powstające dzieła opatrywane takim tytułem nie przedstawiają zwykle treści, które wyodrębniłyby pewną problematykę nauk pedagogicznych jako swoistą dla tej subdyscypliny, lecz wręcz przeciwnie, stanowią pewne kompendia całokształtu wiedzy w naukach tych zawartych. „Ogólność” nie oznacza tutaj czegoś odrębnego, lecz pewien sposób („ogólny” właśnie) mówienia o wszystkim. Zaś placówki naukowe mające w swej nazwie określenie „pedagogika ogólna” nie tyle wyróżniają się uprawianą, własną problematyką badawczą (na tym polu istnieje raczej niczym nie ograniczona swoboda), ile odrębnością zadań dydaktycznych. Brak jest jakiegokolwiek jasności co do tego, czym pedagogika ogólna miałaby się zajmować i w jaki sposób miałaby być uprawiana i budowana.

Istotnym przejawem kryzysu, w jakim znalazła się pedagogika ogólna, jest rozwój w obrębie nauk pedagogicznych wielu innych szczegółowych i coraz bardziej wyspecjalizowanych subdyscyplin, które przejmują całe zakresy problematyki dotąd tradycyjnie lokowanych w obrębie pedagogiki ogólnej i rozwiązywanych we właściwy jej sposób. W parze z tym idzie także przejmowanie sporych części problematyki tradycyjnie „pedagogicznej” przez całą humanistykę, a zwłaszcza nauki społeczne. Niektóre z nich, jak: psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, psychiatria czy prawo, wyłoniły całe działy (lub nawet subdyscypliny) intensywnie podejmujące zagadnienia dotąd zarezerwowane dla pedagogiki. W ten sposób „stan posiadania” pedagogiki ogólnej ulega wciąż coraz dalej postępującemu uszczupleniu.

Proces, o którym wyżej mowa, ma swoje podłoże w narastającym od wielu lat sceptycyzmie co do sposobu stawiania i rozwiązywania problemów, a szerzej mówiąc – uprawiania działalności naukowo-badawczej, jaki jest charakterystyczny dla pedagogiki ogólnej. Pedagogika, podobnie jak nieco wcześniej socjologia (por. Sztompka 1973, s. 11 i nast.), stała się terenem ścierania się dwóch przeciwstawnych orientacji, a mianowicie orientacji „teoretycznej” (a ściślej mówiąc spekulatywno-filozoficznej) oraz orientacji doświadczalno-empirycznej. Ich przedstawiciele różni przede wszystkim poglądy na rolę materiału faktograficznego w budowaniu wiedzy ogólnej. Swoisty dla pedagogiki ogólnej model uprawiania nauki i budowania teorii „całkowicie wolnych od danych” (Homans) został zakwestionowany przynajmniej na tyle, że nie może być uznawany ani za jedyny, ani za podstawowy. Toteż w zjawisku wyodrębniania się dyscyplin bardziej szczegółowych można dostrzec tendencję do uwolnienia się od niego, a więc od uprawiania nauki w sposób aprioryczno-dedukcyjny.

Reasumując, nie da się wprawdzie powiedzieć, że z grupy problemów podejmowanych przez polską pedagogikę ostatnich kilku dziesiątków lat zniknęły te, które tradycyjnie wchodziły w obszar zainteresowań pedagogiki ogólnej. Natomiast w okresie tym następowało niewątpliwie **stopniowe zanikanie pe-**

dagogiki ogólnej jako oficjalnie wyodrębnianej, uznawanej i uprawianej subdyscypliny pedagogicznej. Zachowała ona swój status jedynie jako przedmiot nauczania. Natomiast jej przedstawiciele niewiele zrobili, aby wypracować koncepcję jej uprawiania. Zabrakło na jej gruncie metateoretycznej refleksji dotyczącej założeń, zadań i metodologicznych właściwości tej subdyscypliny. Miast tego wszystkiego pojawiły się domorośle „teorie”, wyjaśniające upadek polskiej pedagogiki ogólnej czynnikami politycznymi. Ich tendencyjność idzie dokładnie w parze z prymitywizmem. Ten zaś polega na rozpatrywaniu polskiej pedagogiki ogólnej jako przypadku jednostkowego, wyrwanego z wszelkich możliwych kontekstów. Czy „teorie” te są do utrzymania, jeśli całe zagadnienie rozpatrzemy w innych, znacznie szerszych, perspektywach? Odpowiedzią na to pytanie zajmiemy się w dalszej części tego artykułu.

PEDAGOGIKA OGÓLNA W PERSPEKTYWIE MIĘDZYNARODOWEJ

Trudno byłoby zakwestionować tezę, w myśl której rozwój nauki podlega w poszczególnych krajach różnym, odrębnym uwarunkowaniom, co może sprawiać, że dana dyscyplina przybierać będzie w każdym kraju własne, pod pewnymi względami niepowtarzalne oblicze. Z drugiej jednak strony, nauka jest dziś bardziej niż kiedykolwiek wcześniej tworem i zarazem zjawiskiem społecznym, o charakterze międzynarodowym. Toteż śledząc różne przejawy życia i rozwoju danej dyscypliny i dążąc do ich wyjaśnienia musimy brać pod uwagę zarówno możliwość uwarunkowań lokalnych, jak też tych, które odnoszą się do niej całej. Ten właśnie problem staje obecnie przed nami. Czy kryzys pedagogiki ogólnej w Polsce jest wyłącznie zjawiskiem lokalnym? Czy może być wyjaśniony w sposób wystarczający za pomocą tych determinacji, które wynikają z historii naszego kraju? Nie można pominąć takich pytań. Ale też nie można znaleźć na nie miarodajnej odpowiedzi, nie rozpatrując wyjaśnianych zmian w szerszej perspektywie. Powstaje mianowicie pytanie podstawowe: czy zjawiska, które konstatujemy w jednym kraju – w Polsce – nie są typowe dla tej dyscypliny w ogóle, bez względu na ich polityczną czy też geograficzną lokalizację?

Dane, jakimi dysponujemy, zdają się być wystarczające, aby wyprowadzić z nich wniosek, że także w krajach Zachodu pedagogika ogólna jako subdyscyplina naukowa przeżywa od szeregu lat poważny kryzys. Dzieje się tak nie tylko pod wpływem przenikania pewnych koncepcji dotyczących edukacji z krajów anglosaskich, zwłaszcza USA, gdzie pojęcie pedagogiki w ogóle wychodzi z użycia, a ściślej mówiąc, nigdy w użyciu nie było⁶:

⁶ Wprawdzie niektórzy autorzy amerykańscy, jak np. Giroux czy McLaren, a także Simon, używają określenia *pedagogy*, jednak jest ono słusznie w polskich tłumaczeniach oddawane przez słowo *pedagogia*, pod którym nie rozumie się nauki. „Uprawianie (krytycznej) pedagogii – piszą na przykład Giroux i Simon – jest zadaniem strategicznym, praktycznym, lecz nie naukowym” (por. Giroux i Simon 1989, s. 248, podkr. moje – H.M.)

Wyraźny zanik tej dyscypliny występuje także w niemieckojęzycznej strefie Europy, a więc w krajach, gdzie dotąd pedagogika ogólna była szczególnie żywo rozwijana. Odnosi się w całej rozciągłości do pedagogiki niemieckiej, która z pewnością jeszcze do niedawna mogła poszczycić się największą liczbą opracowań z zakresu tej subdyscypliny. Tymczasem – jak podnosi to wielu autorów – na przestrzeni kilku ostatnich dziesiątków lat nastąpił wyraźny regres w rozwoju pedagogiki ogólnej.

Bodaj najbardziej wnikliwe wnioski w tej sprawie przedstawia w swym obszernym studium G. Macke. Autor ten przeprowadził obszerne i wieloaspektowe badania dotyczące formowania się dyscyplin szczegółowych w obrębie „nauki o wychowaniu” (reprezentuje on coraz powszechniejszą tendencję do zastępowania nazwy „pedagogika” określeniem „nauka o wychowaniu” – *Erziehungswissenschaft*). W raporcie z tzw. *Studium Freiburskiego* Macke (1990) dochodzi do wniosku, że w latach powojennych dokonywał się systematyczny proces rozwoju i wzrostu znaczenia subdyscyplin szczegółowych w pedagogice – z jednej strony – oraz zastojowi i utracie znaczenia pedagogiki ogólnej – z drugiej. Swoje konkluzje oparł Macke na bardzo wnikliwej analizie tematów i zawartości prac na stopnie naukowe z zakresu „nauki o wychowaniu”, jakie przygotowano w Niemczech na przestrzeni lat 1945-1990. Analiza objęła: 1) subdyscypliny, w obrębie których zwierała się problematyka prac; 2) stosowane w tych pracach metody badawcze; 3) występujące w nich główne orientacje tematyczne (ogólna lub szczegółowe) oraz 4) stosowane przez autorów tzw. deskryptory pojęciowe (z podziałem na pojęcia rodzime i zapożyczone).

Macke wykazuje w swoich badaniach, że pod wszystkimi z wyróżnionych aspektów występuje regres pedagogiki ogólnej, która ustępuje stopniowo pola innym subdyscyplinom szczegółowym. I tak, o ile w latach 1945-1990 liczba prac kwalifikacyjnych z pedagogiki ogólnej zmalała o połowę, to w tym samym czasie liczba takich prac w różnych specjalistycznych subdyscyplinach szczegółowych znacznie wzrosła (w latach 1984-1990 obejmowała ona 75% ogółu takich prac). Podobną tendencję wykrywa autor także wtedy, gdy idzie o orientację tematyczną podejmowanych prac badawczych oraz stosowane w nich metody. Jak się okazuje, w tym okresie stopniowo zaczynają przeważać badania o orientacji empirycznej oraz praktycznej, przy czym dominującą rolę zaczyna odgrywać w nich metodologia badań empirycznych (por. Macke 1994, s. 52 i nast.).

Na podstawie wyników swoich badań dochodzi Macke do wyróżnienia trzech faz, w których dokonywały się analizowane przemiany w okresie objętym studium. Przedstawiają się one następująco:

faza I – obejmuje lata 1952-1961. W okresie tym występuje przewaga problematyki pedagogiki ogólnej nad innymi subdyscyplinami pedagogicznymi;

faza II – obejmuje lata 1962-1968. Okres przejściowy, w którym następuje wyrównanie znaczenia pedagogiki ogólnej i innych subdyscyplin;

faza III – obejmuje lata po roku 1969, w których stale wzrasta przewaga subdyscyplin szczegółowych nad problematyką pedagogiki ogólnej (tamże, s. 54-58).

Wprawdzie w końcowych latach badanego okresu (a więc w latach osiemdziesiątych) Macke odnotowuje częściowe narastanie w pedagogice problemów ogólnych, jednak są one podejmowane nie tyle przez pedagogikę ogólną, co w obrębie różnych jej subdyscyplin szczegółowych.

Do podobnych wniosków dochodzą także inni autorzy podejmujący ten problem. I tak M. Winkler w artykule pod bardzo znamienym tytułem *Gdzie pozostaje ogólne? Od wzrostu pedagogiki ogólnej do jej upadku* mówi o „straconej pozycji” tej subdyscypliny, która tradycyjnie cieszyła się mianem „królewskiej” w obrębie nauk o wychowaniu (Winkler 1994, s. 93), natomiast obecnie jej ranga wydaje się być więcej niż wątpliwa (tamże, s. 94). Autor wyraża pogląd, że za tradycyjnie wysoką oceną pedagogiki ogólnej kryje się jej krytyczna sytuacja, która zawiera się w tym, że subdyscyplina ta pozostaje bezradna wobec rozlicznych dyskursów, przede wszystkim z powodu niejasności co do tego, czym w ogóle jest. W rezultacie jej historia jest „historią strat i upadku” (tamże, s. 97). Za główną przyczynę tego uważa Winkler stopniowo narastający dystans pomiędzy rozwojem praktyki a zażyciem w dziedzinie teorii. Pojawiające się nowe „pedagogiczne” zawody nie znajdują wystarczającego oparcia w pedagogice ogólnej (podobnie jak zawody lekarskie nie mogłyby bazować na „medycynie ogólnej”). „W ten sposób – konkluduje autor – pedagogika ogólna traci swoje oblicze, gdyż współcześnie jest ona zbyt abstrakcyjna, jeśli nie w ogóle pusta” (tamże, s. 105).

Głos Winklera nie jest bynajmniej odosobniony. W 1984 r. niemieckie czasopismo „Zeitschrift für Pädagogik” poświęciło cały numer (30) pedagogice ogólnej. Wszyscy autorzy zamieszczonych tam artykułów odnieśli się niezwykle krytycznie do miejsca i roli, jaką ta subdyscyplina odgrywa lub nawet miałyby odgrywać. Nie brakowało nawet dość sarkastycznych ocen, jak na przykład, że jest ona „określeniem zbioru tematycznie i metodycznie nieokreślonego myślenia pedagogicznego” (Heid) oraz posiada „nie wyjaśnione rozumienie samej siebie” (Tenorth).

Do podobnych wniosków na temat sytuacji pedagogiki ogólnej dochodzi także H.-H. Krüger w artykule pod wymownym tytułem: *Pedagogika ogólna w odwróceniu?* Autor dokonuje analizy twórczości niemieckich pedagogów zajmujących się pedagogiką ogólną. Jak zauważa, przybierała ona postać opracowywania całych, odrębnych „systemów”, budowanych na różnych założeniach i koncepcjach. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ogłoszono w Niemczech cały szereg koncepcji pedagogiki ogólnej, m. in. takich autorów, jak: W. Flitner, Langeveld, Petzelt czy Ballauf. Prace te wywoływały ożywione

dyskusje skupiające się wokół koncepcji tej dyscypliny. Natomiast w latach siedemdziesiątych następuje stopniowa stagnacja. Wprawdzie ukazują się jeszcze prace Gamma (1979) i Bennera (1987), ale nie wywołują one już żadnego oddźwięku teoretyków i są traktowane głównie jako kompendia ogólnej wiedzy pedagogicznej – dla celów dydaktycznych. W konkluzji autor ten stwierdza, że **pedagogika ogólna znajduje się od dłuższego czasu w sytuacji ilościowego i jakościowego odwrotu**, zaś jej słabość polega na tym, że na przestrzeni minionych dwóch dziesiątków lat nie zdobyła się ona na określenie własnego przedmiotu i własnej struktury, jak też zupełnie nie zareagowała w dyskursach dotyczących takich podstawowych kwestii, jak różnicowanie się nauk o wychowaniu, systemy kształcenia czy pola pedagogicznej działalności (Krüger 1994, s. 121).

Jakkolwiek ocena aktualnego stanu i dorobku pedagogiki ogólnej jest jednoznacznie krytyczna, jeśli nie wręcz druzgocząca, to jednak żaden z omawianych autorów nie kwestionuje potrzeby jej istnienia. Stanowisko to jest z reguły uzasadniane przez podkreślanie znaczenia ogólnych problemów, jakie muszą także podejmować nauki o wychowaniu. Jednak wnioski te w większości akcentują potrzebę podejmowania takich problemów, nie zaś określone rozwiązania dotyczące struktury pedagogiki i kompetencji jej poszczególnych subdyscyplin.

Najdalej w propozycjach nowego usytuowania pedagogiki ogólnej idzie Krüger. Jest on zdania, że jeżeli ta subdyscyplina ma być czymś więcej niż tylko „specjalistką od pedagogicznej przeszłości”, musi ona wyjść od nowych założeń podstawowych, dokonać teoretycznego samookreślenia się w strukturze nauk o wychowaniu oraz podjąć nowe zadania badawcze i kształceniowe (por. Krüger 1994, s. 124-125). Wśród szczególnie ważnych zadań badawczych autor za główne uznaje takie, jak: śledzenie następstw destruktywizacji, indywidualizacji oraz restandardyzacji biegu życia ludzkiego, dokonywanie analiz tendencji zmian zachodzących w rodzinie i stosunkach między płciami, co wiąże się z koniecznością zasadniczej przebudowy społecznych form życia oraz stosunków towarzyszących procesom wychowania, a dalej śledzenie następstw modernizacji systemu kształcenia oraz uniwersalizacji oświaty dorosłych itp.

Przejdźmy do krótkiej reasumpcji. W świetle przytoczonych informacji można nie mieć wątpliwości, że **pedagogika ogólna na Zachodzie przechodziła w latach powojennych stopniowy regres, który doprowadził ją do stanu poważnego kryzysu**. Proces ten był najwyraźniej związany z pojawieniem się i szybkim rozwojem całego szeregu subdyscyplin szczegółowych, które zawdzięczały swoją dynamikę zarówno bliskim związkom z praktyką, jak też bazowaniu na empirycznych metodach budowania wiedzy. Rzecz znamienna: całokształt tych przemian dokonywał się w krajach Europy Zachodniej w tym samym czasie, w którym zupełnie **podobne przemiany**

zachodziły także w polskiej pedagogice. Konstatacja ta pozwala nie tylko oddalić – jako pozbawioną podstaw – tezę o „rozprawieniu się” reżimu z polską pedagogiką ogólną – z politycznych względów, ale co więcej, przemawia zdecydowanie za tezą dokładnie przeciwną: oto pedagogika polska przez cały ten czas pozostawała w dość bliskiej łączności z pedagogiką światową, od której pomimo barier politycznych i ideologicznych nie dała się odizolować⁷.

PEDAGOGIKA OGÓLNA W PERSPEKTYWIE NAUKOZNAWCZEJ

Dokonana dotąd analiza potwierdza zasadność podejścia *normatywnego* (Lazarus) w rozpatrywaniu kryzysu pedagogiki ogólnej w Polsce. Podejście to nakazuje traktowanie badanego zdarzenia (lub ciągu zdarzeń) jako jednego z przypadków, o którym orzeka jakaś ogólna teza. Postępowanie badawcze przebiega wówczas w odmienny sposób niż przy podejściu *ipsatywnym*, przy którym dane zdarzenie traktowane jest jako jedyne i niepowtarzalne. Dąży się mianowicie do znalezienia innych zdarzeń odznaczających się wspólnymi właściwościami. Na takiej drodze jest możliwe w analizie historycznej (a o nią tu przecież chodzi) potwierdzanie lub obalanie jakichś hipotez dotyczących ogólnych właściwości danego zjawiska (por. Malewski i Topolski 1960, s. 13).

Już dokonana dotąd analiza, w której prześledziliśmy losy pedagogiki ogólnej w naukach pedagogicznych innych krajów, pokazuje, że „przypadek” tej subdyscypliny w Polsce nie jest odosobniony. W świetle dokonanych ustaleń znajduje uzasadnienie wniosek ogólny mówiący co najmniej tyle, że w omawianym okresie zachodziły w naukach pedagogicznych w ogóle zmiany strukturalne, których stałym elementem był regres i zanik znaczenia subdyscypliny dotąd uważanej za podstawową, a mianowicie pedagogiki ogólnej.

Ale przyjęty tutaj tok analizy wyjaśniającej prowadzi do hipotezy jeszcze dalej idącej: oto nasuwa się domysł, że zjawisko, o którym mowa, jest **charakterystyczne dla rozwoju nauki w ogóle**. Być może więc także na gruncie

⁷ Na uwagę zasługuje szybkie przenoszenie wielu koncepcji i osiągnięć pedagogiki zachodniej na grunt polski, co zaznaczyło się w pracach licznych autorów (m.in. takich, jak: Suchodolski, Wojnar, Kupisiewicz, Janowski, Kwieciński, Witkowski i wielu innych), jak również w szybkich tłumaczeniach co cenniejszych pozycji literatury światowej. Odnotujmy także równoległe, a niekiedy nawet wcześniejsze, rozwijanie przez polską pedagogikę niektórych koncepcji uznanych w pedagogice zachodniej. Na przykład, w 1979 roku ukazała się w RFN praca A. Zirz, *Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft* (München, Kösel-Verlag), w której autorka rozwija koncepcje metodologiczne bardzo zbliżone do tych, jakie przedstawiłem we *Wstępie do metodologii pedagogiki* kilka lat wcześniej. Wszystkie te fakty pokazują, jak żywo pedagogika polska tych lat reagowała na nowe prądy pojawiające się na Zachodzie, nie zawsze też i niekoniecznie pozostając wobec nich w tyle.

innych dyscyplin dokonały się podobne przemiany strukturalne, w wyniku których ich subdyscypliny określane zwykle mianem „ogólnych” – podobnie jak w pedagogice – uległy istotnemu regresowi.

Podjmując obecnie próbę dalszego rozszerzenia zakresu dokonywanej analizy także na inne dyscypliny – zacznijmy od nauk przyrodniczych. Dysponujemy dwiema kompetentnymi analizami współczesnego stanu i zachodzących przemian w tych naukach, a mianowicie: w biologii, dokonaną przez A. Urbanka (por. Urbanek 1977) oraz w fizyce, pióra S. Szczeniowskiego (por. Szczeniowski 1977). Jest wręcz zadziwiające, do jak bardzo zbliżonych do siebie wniosków dochodzą ci autorzy w interesującej nas kwestii. Przede wszystkim stwierdzają oni zgodnie, że rozwój obu tych nauk dokonywał się w ostatnich kilku dziesiątkach lat na drodze wyłaniania coraz węższych, a co za tym idzie, coraz liczniejszych i bardziej wyspecjalizowanych subdyscyplin. Szczeniowski używa tutaj określenia „pączkowanie” (s. 277). Ta coraz dalej posuwająca się specjalizacja jest – zdaniem obu autorów – następstwem tak szybkiego przyrostu wiedzy szczegółowej, że jej opanowanie w całości danej nauki nie jest w ogóle możliwe. „Jeszcze 50, 40 lat temu – pisze A. Urbanek – nauki biologiczne stanowiły twór w wysokim stopniu integralny i wielu współczesnych biologów dobrze i na bieżąco orientowało się w stanie głównych dyscyplin o życiu. Dziś szlachetny typ biologa generalisty zdaje się stanowić wymierającą rasę...” (s. 223). Zaś S. Szczeniowski formułuje tę samą myśl lapidarnie: „...nikt nie jest w stanie opanować całości takiego przedmiotu jak fizyka” (s. 278).

Rzecz jasna, rozwój nauki dokonuje się, zdaniem obu tych autorów, głównie przez intensyfikację badań, coraz bardziej szczegółowych i wyspecjalizowanych, co jednak bynajmniej nie oznacza ich uwalniania się od dążeń w kierunku budowania teorii. Te jednak nie mają charakteru globalnego, lecz – wręcz przeciwnie – odnoszą się do coraz bardziej wyodrębnianych dziedzin badanej rzeczywistości. To właśnie na podłożu takich teorii wyłaniają się nowe, coraz bardziej szczegółowe subdyscypliny. Natomiast problematyka ogólna znika z pola widzenia badaczy tak dalece, że – jak zauważa Urbanek – przestaje być ona przedmiotem kongresów międzynarodowych, jako że skupiały one grona uczonych nie mogące z powodu specjalizacji znaleźć już wspólnego języka. „Po prostu – pisze autor – pojęcie „zoologia” czy botanika nie odpowiada już żadnej rzeczywistości warsztatowej, ma charakter tradycyjno-historyczny” (tamże).

W obu dyscyplinach zachowało się wprawdzie pojęcie subdyscypliny „ogólnej”, jednak zmieniło ono swoją treść i znaczenie. Pod pojęciem tym rozumie się coraz bardziej bądź zasób wiedzy uporządkowanej dla celów dydaktycznych, bądź też specjalność uprawianą przez dydaktyków danej dziedziny nauki. Innymi słowy, to co określa się mianem „biologia ogólna” lub „fizyka ogólna” utożsamiane jest z reguły z zawartością podręczników

mających wprowadzić w zasób podstawowej wiedzy, obejmującej całą dyscyplinę naukową.

Jakkolwiek jednak pojęcie subdyscypliny ogólnej straciło swój dotychczasowy sens, to jednak obaj autorzy nie tylko nie kwestionują, ale wręcz podnoszą potrzebę uprawiania w reprezentowanych przez siebie naukach dociekań o charakterze ogólnoteoretycznym, a więc takich, które obejmują całokształt danej dziedziny. Jednak dociekania te nie tylko nie mogą zastąpić badań szczegółowych, ale też nie mają bez nich racji bytu, bowiem to właśnie wyniki badań owych subdyscyplin wymagają koniecznych syntez w postaci ogólnych teorii obejmujących swym zasięgiem zakres całej dyscypliny. Dopiero powstanie tak wielu nowych subdyscyplin w biologii – zauważa Urbanek – „stwarza podstawy do szerokiej integracji niekiedy bardzo różnorodnych dziedzin” (dz. cyt., s. 233). Zaś Szczeniowski uważa to, że „w okresie powojennym nie widzimy w fizyce wielkich syntez” za „teoretyczny impas”, w którym znalazła się ta nauka (dz. cyt., s. 278). O jakie syntezy autorowi chodzi, można się zorientować, kiedy podkreśla on ich znaczenie nie tylko dla fizyki, ale także dla filozofii i światopoglądu (tamże, s. 279).

Jak się okazuje, także w innych, odległych od pedagogiki naukach występują dwa charakterystyczne i związane z sobą zjawiska: szybkiego rozwoju subdyscyplin szczegółowych – z jednej strony, oraz **wyraźnego regresu tej subdyscypliny, którą określa się mianem „ogólnej”**. Zmienia się w sposób zasadniczy zarówno treść i znaczenie podejmowanych przez nią problemów i zadań, jak też ranga w obrębie danej dyscypliny jako całości.

Odniesienie przedstawionych wniosków do pedagogiki może jednak łatwo zostać zakwestionowane. Nierzadko podnosi się bowiem argument o zasadniczej odrębności nauk przyrodniczych oraz humanistycznych. Sądzi się, że model uprawiania tych pierwszych nie może mieć zastosowania w tych drugich (por. np. Kamiński 1981, s. 266 i n.). Przemawia to za tym, aby dokonywaną tutaj analizą objąć także nauki humanistyczne. Wszak w obrębie wielu z nich występują także subdyscypliny określane mianem „ogólnych”. Czy i one podlegają procesom tak wyraźnie występującym w fizyce czy biologii?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, zajmijmy się pokrótce losami subdyscyplin „ogólnych” na terenie nauk wystarczająco reprezentatywnych dla humanistyki, a mianowicie socjologii i psychologii. Przegląd najnowszej historii obu tych nauk nie pozostawia żadnych wątpliwości co do tego, że i tutaj mamy do czynienia z tymi samymi zjawiskami, które obserwowaliśmy w obrębie nauk przyrodniczych.

Zacznijmy od socjologii. Prześledzeniem jej losów zajął się J. Szczepański (1961). Autor wyróżnia w rozwoju tej dyscypliny „okres systemów”, po którym nastąpiło przejście do „okresu specjalizacji” (Szczepański 1961, s. 405 i 417). Ten pierwszy polegał na uprawianiu wiedzy ogólnej, drugi natomiast

na tworzeniu wiedzy coraz bardziej wycinkowej. Cały ten trend wiąże Szczepański z odrzuceniem myślenia globalnego i spekulatywnego „socjologów filozofujących” na rzecz socjologii złożonej z wąskich, wyspecjalizowanych subdyscyplin prowadzących badania empiryczne i kumulujących opisy oraz weryfikujących hipotezy, z których miało dopiero być możliwe wyprowadzanie ogólnej teorii (tamże, s. 417-420).

Ten sam kierunek przemian odnotowuje się także w historii psychologii. Jako dyscyplina naukowa wyłoniła się ona z filozofii, osiągając status samodzielnej nauki uprawianej w kategoriach „ogólnych” (por. Tomaszewski 1963, s. 42-43). Dopiero w późniejszej fazie jej rozwoju zaczęły wyłaniać się z niej coraz liczniejsze i bardziej wyspecjalizowane subdyscypliny, zaś cały ten trend sprowadza się do formuły „**od psychologii ogólnej do nauk specjalistycznych**” (por. Pieter 1972, s. 426). Wprawdzie psychologia ogólna zachowała swoje miejsce w strukturze nauk psychologicznych, jednak, podobnie jak w innych naukach, jej ranga wyraźnie się obniżyła, zaś podejmowane zadania w znacznej mierze koncentrują się na systematyzacji całokształtu wiedzy psychologicznej dla celów kształcenia.

Ale zarówno w socjologii, jak też w psychologii, nie kwestionuje się potrzeby uprawiania dociekań i badań o charakterze ogólnym. Na gruncie obu tych nauk występuje świadomość zagrożeń dla ich rozwoju, wynikających z nadmiernego rozdrobnienia przedmiotu badań. Jednak te nowe syntezy powinny być dokonywane w inny sposób i na innym poziomie, bo na materiale konkretnej wiedzy nagromadzonej przez poszczególne subdyscypliny szczegółowe. Syntezy takie zresztą są niekiedy podejmowane, jednak wówczas przybierają zwykle postać filozofii danej nauki (Pieter 1972, s. 434).

Dokonana analiza dostarczyła wystarczających – jak sądzić można – podstaw do dalszego rozszerzenia tezy o niewyjątkowości przemian, jakie dokonały się w polskiej pedagogice ogólnej w latach powojennych. Jak się okazuje, analogiczne procesy występowały nie tylko w pedagogice światowej, lecz także w innych dyscyplinach.

PEDAGOGIKA OGÓLNA W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNO-ROZWOJOWEJ

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o stan i perspektywy rozwojowe danej dyscypliny naukowej pouczające jest, a przynajmniej może być, także prześledzenie jej dotychczasowego rozwoju. Podejście takie wydaje się szczególnie trafne w przypadku pytań o rozwój dyscyplin określanych mianem „ogólnych”, a to z tego powodu, że przecież owa ogólność była kiedyś właściwością wszystkich nauk, jako że wywodzą się one z jednego wspólnego pnia – filozofii. Rozwój nauk postępował więc zawsze jako **stopniowe wyzwalanie się od filozofii**, a zatem ogólnego sposobu ujmowania świata, zaś zmierzał w kierunku poznawania go w kategoriach coraz bardziej ścisłych.

Krótko mówiąc: rozwój poznania naukowego przebiegał od globalnego i ogólnego myślowego ujmowania rzeczywistości do coraz bardziej cząstkowego i wyspecjalizowanego ujmowania jej. „Ogólne” było na początku.

To wyzwalanie się poszczególnych nauk z filozofii dokonywało się w dwojakim sensie: duchowym i organizacyjnym. Rozwijały się nowe, już nie ogólnofilozoficzne, sposoby eksploracji świata, a to pociągało za sobą pojawianie się coraz bardziej wyspecjalizowanych i autonomicznych struktur w nauce. Jak wiadomo, nauki humanistyczne osiągnęły własną odrębność bardzo późno. Jeszcze wolniej postępował proces uwalniania się od swoistego dla filozofii sposobu myślowego opanowywania świata. „Filozoficzny” sposób myślenia panował bardzo długo w naukach humanistycznych. Czas jego dominacji wyznaczony był przez poziom rozwoju danej nauki: trwał tak długo, jak długo nauka nie dysponowała dlań żadnym innym.

Z tych właśnie powodów pedagogika uprawiana była szczególnie długo na modłę filozoficzną – jako jedyną. Nauka ta bowiem z racji szczególnie złożonego przedmiotu swych badań oraz względności przyjmowanych rozwiązań stanowiła zawsze wyjątkowo podatny grunt dla uprawiania właśnie filozoficznych dociekań i spekulacji. Nic też dziwnego, że zawartość dzieł pedagogicznych budziła nierzadko krytyczne, a niekiedy wręcz sarkastyczne, oceny. Podnoszący tę kwestię W. Brezinka przytacza niektóre z nich. I tak, Travers (1964) pisze, że „to, co zwykle określa się jako teorię pedagogiczną, da się o wiele bardziej nazwać folklorem niż nauką”. Brauner (1964) określa pedagogikę jako „literacką dyscyplinę, która pełna jest poetyckich analogii i zmyślonych hipotez”, zaś Peters (1966) nazywa zawartość teorii pedagogicznej „niezróżnicowaną papką” (wszystkie cytaty za: Brezinka 1978, s. 17).

Przytoczyliśmy te uwagi i opinie, aby możliwie dobitnie podkreślić kierunek rozwoju pedagogiki na przestrzeni całych wieków – rozwoju trudniejszego niż wielu innych nauk. Był to niewątpliwie kierunek **emancypacji spod wpływu filozofii i spod dyktatu (a więc wyłączości) filozoficznego (a więc ogólnego) myślenia o wychowaniu**. A emancypacja oznaczała tutaj przejście od dowolnie uprawianych spekulacji do badania wychowania w sposób możliwie ścisły. Dążenia takie wymierzone były przeciwko dominacji „filozofowania” o wychowaniu. Niezwykle jasno dostrzegał ten proces A.B. Dobrowolski, który pisał: „Wpędzana w miarę postępu danej dziedziny filozofia ustępuje tylko krok za krokiem, chroniąc się uporczywie do miejsc jeszcze trudnych, na razie niedostępnych, nie badanych (...), by tam sobie panować jak dawniej: po swojemu, jak dawniej pytać (pseudoproblemy!), rozważać (pseudoanalizy!), zestawiać (pseudoanalogie, pseudosyntezy!), tłumaczyć (pseudoteorie!) z pomocą specyficznych pseudopojęć, pustych lub prawie pustych pęcherzy ogólników i nadogólników, definiowanych „ściśle” a dowolnie, a nie, jak to się dzieje w nauce, z potrzeb i odpowiednio do potrzeb, nie z rozwoju badań, lecz „w ogóle” i „niezależnie”, a więc dowol-

nie..." (por. Dobrowolski 1960, s. 15). A potem dodaje autor znamienne słowa: „W naukach pedagogicznych, tak mało jeszcze naukowych (...), filozofia czuje się oczywiście jak u siebie w domu; (...) filozoficzne myślenie grasuje tu powszechnie (...) utrudniając wydzwignięcie się tej przednauki na stopień naukowy” (tamże).

Dobrowolski trafnie dostrzega związek pomiędzy podejściem filozoficznym w nauce a występującą w niej tendencją do zachowywania wysokiego poziomu ogólności. Konkretyzacja problemów badawczych wyklucza filozoficzne drogi ich rozwiązywania. Trudno byłoby poszukiwać na drodze dociekań filozoficznych (a więc „ogólnych”) odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie uczyć dziecko czytać. Nic dziwnego, że pedagogika zorientowana ogólnie uwalnia się często od takich pytań, uznając je za mało istotne.

Jak widzimy, genezę, rozwój i aktualny stan pedagogiki ogólnej należy wiązać ściśle z dziejami myślenia filozoficznego o wychowaniu. W dotychczasowym przebiegu ich kierunek daje się jasno określić jako stopniowe uwalnianie się od myślenia filozoficznego (ogólnego) na rzecz poznania właściwego nauce, a więc: indukcyjnego, doświadczalnego i pragmatycznego, a w konsekwencji – coraz bardziej specjalistycznego. Te właśnie zmiany sprawiły, że także w pedagogice pole zastosowań myślenia filozoficznego stawało się coraz bardziej ograniczone⁸. Ten właśnie proces, stopniowego uwalniania się pedagogiki od dominacji myślenia filozoficznego, wyznaczał jej dotychczasowe dzieje. Jak się zdaje, można w nich wyróżnić następujące okresy:

I. Okres filozofii wychowania. Cała problematyka pedagogiczna mieści się w obrębie filozofii. Jej uprawianie należy do filozofów i nie wymaga innych kompetencji niż ogólnofilozoficzne. Zakres i sposób podejmowania problemów dotyczących wychowania odpowiadał w całości temu, co dziś określamy mianem „pedagogiki ogólnej”. Wszelka wiedza o wychowaniu mieściła się w obrębie filozofii.

II. Okres systemów pedagogicznych. Problemy pedagogiki ujmowane są nadal wyłącznie w sposób filozoficzny, jednak dąży się do rozwinięcia pełnych, możliwie wyczerpujących i uporządkowanych systemów poglądów na wychowanie. Systemy te są zarazem komplementarne i oryginalne, wprawdzie są nadal budowane na podstawach filozoficznych, ale przedstawiają własną koncepcję autora. Każdy system jest odrębną „pedagogiką ogólną”, nie może być więc ani łączony z innym systemem, ani przez niego uzupełniany. Systemy nie wiodą z sobą sporów o poszczególne tezy. Są one do przyjęcia lub odrzucenia w całości, zaś krytyka jakiegoś systemu odbywa się zawsze z pozycji „kontrsystemu” (Muszyński 1959, s. 66). Wszystko to jednak oznacza pewną pluralizację poglądów na wychowanie.

⁸ Myśl tę podnosił też W. Choynowski w odniesieniu do psychologii zauważając, że wzrost wiedzy empirycznej sprawia, że coraz mniejszą rolę odgrywają w niej tzw. „kierunki” (por. Choynowski 1957, s. 66).

III. Okres dyferencjacji pedagogiki. Wzorem nauk bardziej zaawansowanych w pedagogice zaczynają się pojawiać węższe subdyscypliny, aspirujące do budowania wiedzy coraz bardziej dokładnej, konkretnej i specjalistycznej. Następuje ograniczenie paradygmatu pedagogiki uprawianej filozoficznie, a więc w sposób ogólny i spekulatywny. Obok niego zaczyna dochodzić do znaczenia paradygmatu pedagogiki uprawianej empirycznie, metodami indukcyjnymi i doświadczalnymi, zorientowanej prakseologicznie. Rozwój subdyscyplin uprawianych według tego paradygmatu pociąga za sobą stopniowe zawężanie się obszaru pedagogiki uprawianej filozoficznie. W miarę jak rośnie zasób wiedzy sprawdzonej empirycznie, maleje liczba „systemów”, „kierunków” i „koncepcji”. Wzrasta liczba problemów o charakterze bardziej szczegółowym, których rozwiązywanie nie może się już dokonywać na drodze dociekań filozoficznych. Reprezentująca ten kierunek myślenia „pedagogika ogólna” staje się przedmiotem krytyki, a jej miejsce w strukturze pedagogiki podlega zakwestionowaniu, zaś rola – ograniczeniu.

Gdyby rozwój pedagogiki zamykał się w obrębie tych trzech okresów, można byłoby spodziewać się stopniowego ograniczania – aż do zupełnego zaniku – filozoficznego myślenia o wychowaniu wyłącznie w kategoriach ogólnych. To zaś oznaczałoby zupełny zanik pedagogiki ogólnej. Takie oczekiwania i prognozy zdawały się jeszcze do niedawna nie budzić żadnej wątpliwości. Ale druga połowa tego stulecia przynosi coraz więcej wątpliwości co do tego, czy tylko taki może i powinien być rozwój nauki. Lawinowy przyrost sprawdzonej wiedzy szczegółowej nie tylko nie wyparł pytań ogólnych, ale, co więcej, nasilił je i sprawił, że obok dawnych pojawiły się nowe. Przyrost wiedzy empirycznej w równym stopniu przyniósł poznanie świata, co jednocześnie odsłonił nowe obszary niewiedzy i niepewności. Stało się jasne, że wiedza faktograficzna, sprawdzona i wyjaśniona, nie wystarcza do rozwiązywania dziesiątków problemów, przed którymi staje współczesny człowiek. A jednocześnie wiedza ta nie prowadzi do żadnych syntez przez same zabiegi jej kumulowania. Raz jeszcze potwierdziło się, że nauka daje nam odpowiedzi na miarę pytań, jakie sobie stawiamy. Toteż we wszystkich dyscyplinach, budowanych tak optymistycznie według pozytywistycznych wzorów gromadzenia wiedzy, odczuwa się dziś potrzebę pytań ogólnych. Bardzo trafnie J. Pajestka określa to zjawisko mianem „wybuchu problematyki globalnej” (por. Pajestka 1989, s. 14).

Wydaje się przeto, że można dziś zasadnie mówić o **kolejnym okresie rozwoju pedagogiki**, okresie, który zdaje się dopiero przed tą nauką otwierać. Można by go nazwać **okresem pedagogicznych syntez**. Określenie to najtrafniej oddaje tendencje występujące we współczesnych poszukiwaniach dotyczących edukacji. Słowo „synteza” nabiera w nich co najmniej trojakiemu sensu. Po pierwsze, chodzi o syntezę budowane na podłożu całokształtu naszej wiedzy o edukacji. Po wtóre, chodzi o syntezę powstające w efekcie

takiego poznania, w którym podejścia konkretyzacyjno-pragmatyczne i filozoficzno-teoretyczne inspirują się nawzajem, w wyniku czego nie wykluczają one siebie, ale wręcz przeciwnie – uzupełniają. Po trzecie wreszcie, chodzi o syntezy wynikające z bliskiej łączności z sobą różnych nauk zajmujących się edukacją. Potrzebne dziś globalne pytania o edukację i odpowiedzi na nie w ogóle nie są możliwe przy zachowaniu sztucznych kompetencyjnych podziałów pomiędzy tymi naukami.

Powstaje pytanie, którego nie możemy tutaj pominąć: czy są jakieś oznaki wskazujące, że pedagogika weszła lub wchodzi w ów czwarty okres rozwoju? Jeżeli nawet pedagogika sama nie dostarcza jeszcze wystarczających podstaw do potwierdzającej odpowiedzi, to znajdujemy je śledząc rozwój większości innych nauk. Ich doświadczenia są dla pedagogiki tym bardziej pouczające, że nauki te z reguły odznaczają się wyższym poziomem zaawansowania, a więc wcześniej osiągnęły etap naukowej dyferencjacji. Jak się okazuje, większość z nich stoi dziś w obliczu całego szeregu problemów globalnych, których rozwiązanie nie jest w ogóle możliwe na drodze dotychczas dominującej strategii rozwoju nauki przez badania coraz bardziej wąsko specjalistyczne. Kolejne raporty Klubu Rzymskiego, dotyczące globalnych problemów stojących przed całą ludzkością, stanowią nowe wyzwanie pod adresem niemal wszystkich nauk, te zaś nie będą w stanie sprostać temu zadaniu, jeśli pozostaną przy strategii gromadzenia coraz większej ilości coraz bardziej rozdrobionej wiedzy.

Także edukacja stała się dziś przedmiotem ważnych **problemów globalnych**. Stawiają one w krytycznym świetle wiele kanonów pedagogicznego myślenia, często wcześniej uważanych za niepodważalne. Zasługą nawet najbardziej radykalnych koncepcji pedagogicznych jest nie to, że przynoszą nowe rozwiązania, lecz że stawiają na nowo pytania, na które odpowiedzi uważano dotąd za oczywiste. Właśnie dzięki temu schyłek stulecia jest dla pedagogiki okresem szczególnie nasilonych dyskursów i sporów o edukację, prowadzonych często na poziomie teoretycznym (por. np. Steinbuch 1970; Klemm, Rolff i Tillmann 1986; Gross i Gross 1985).

PRÓBA WNIOSKÓW: PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Dokonana analiza rozwoju pedagogiki zdaje się nie pozostawiać wątpliwości co do potrzeby i znaczenia stawiania najbardziej ogólnych pytań o edukację, poszukiwania odpowiedzi na nie na drodze dociekań o charakterze filozoficznym. Można by przeto kwestię, czy na gruncie pedagogiki należy uprawiać dociekania nad problemami globalnymi, uznać za rozstrzygniętą – i to zarówno w ich aspekcie zakresowym, jak i metodologicznym. Dodajmy wszakże, że uznanie potrzeby i znaczenia tego rodzaju poszukiwań na gruncie pedagogiki nie musi, i nie powinno, oznaczać ani ich wyłączności, ani

też jakiegoś szczególnego miejsca. Ujmując rzecz bardziej ogólnie: dyskusja wokół statusu pedagogiki ogólnej nie jest tutaj sprowadzana do alternatywy pomiędzy dwiema koncepcjami pedagogiki: uprawianej empirycznie i filozoficznie. Można więc powiedzieć, że historia nauki zatoczyła wprawdzie swoiste koło i po latach progresywizmu nastąpił „powrót do filozofii”, ale nie oznacza on bynajmniej rezygnacji z całego metodologicznego dorobku nauk uprawianych pozytywnie. **Te dwie wielkie orientacje nie tyle wypierają się wzajemnie, ile integrują i uzupełniają dając nową jakość.** Dzieje nauki zatoczyły wprawdzie koło, ale powrót nie jest już dojściem do punktu wyjścia, lecz osiągnięciem wyższego poziomu.

Ale uznanie potrzeby uprawiania na gruncie nauk pedagogicznych dociekań nad wcześniej postawionymi problemami ogólnymi nie przesądza jeszcze w niczym formy, w jakiej miałyby one występować, ani też statusu, jaki miałyby posiadać. Rozpatrywana tutaj propozycja umieszczenia ich w ramach oddzielnej subdyscypliny pedagogicznej („pedagogika ogólna”) nie jest ani jedyną, ani też poza wszelkimi wątpliwościami.

Powstaje pytanie, jakie warunki musi spełniać jakaś dziedzina poszukiwań, a zarazem wiedzy, aby zasługiwać na miano subdyscypliny naukowej? Jeśli pominąć tutaj wszystkie wymogi związane z jej funkcjami użytecznościowymi, a poprzestać jedynie na dwóch, a mianowicie: funkcji zewnętrznej, sprowadzającej się do zapewnienia człowiekowi poznawczych relacji ze światem, oraz funkcji wewnętrznej, polegającej na zapewnieniu ciągłości własnego istnienia jako subdyscypliny, warunki te można sprowadzić do następujących:

1) dysponowanie własnym **systemem pojęć** niezbędnych do tego, aby w wyczerpujący sposób opisywać i analizować przedmiot naukowej eksploracji;

2) dysponowanie określonymi **regułami** dotyczącymi sposobu dokonywania czynności poznawczych, a więc **stawiania i rozwiązywania problemów**;

3) dysponowanie określonymi **regułami**, według których **gromadzona jest i systematyzowana wiedza** stanowiąca efekt uprawiania danej dyscypliny.

Odnosząc powyższe sformułowania do pedagogiki ogólnej, możemy powiedzieć, że jej odrębność, autonomia i status jako subdyscypliny w obrębie nauk pedagogicznych byłyby zapewnione, gdyby była ona zdolna formułować sady o edukacji w ogóle w języku spełniającym wymogi naukowej komunikacji, gdyby jej przedstawiciele mieli jasną i podzielaną świadomość co do tego, jak ją uprawiać i budować. Tylko tak pojęta subdyscyplina może też dostarczać własne treści nauczania (w przeciwnym razie pozostaje jej tylko uogólnianie wiedzy gromadzonej przez inne subdyscypliny, a więc rezygnacja z rzeczywistego uprawiania nauki jako „pozyskiwania nowej wiedzy” – jak określa to Rummel, przeciwstawiając właściwe rozumienie słowa „badanie” jego nadużyciom (por. Rummel 1964, s. 3)).

Wydaje się, że **dotąd uprawiana pedagogika ogólna nie spełnia żadnego z tych warunków**. Swoboda językowa ograniczająca ścisłość wypowiedzi i brak reguł zapewniających minimum dyscypliny warsztatowej sprawiają, że stosowane w niej dociekania mają charakter dość dowolnych spekulacji, zaś powstające wypowiedzi nie różnią się pod względem formy od tekstów literackich, co często podnoszą krytycy, a niekiedy przyznają sami przedstawiciele tak uprawianej pedagogiki ogólnej.

Jakie jest wyjście? Dotąd przeważała świadomość niemożności pokonania tych przeszkód. Toteż zwyciężała bardziej „luźna” koncepcja filozofii edukacji, natomiast pojęcie „pedagogiki ogólnej” rezerwowano wyłącznie dla przedmiotu nauczania – wprowadzania w całość wiedzy pedagogicznej. Podobna tendencja występowała także na gruncie innych nauk. Natomiast nowa koncepcja nauki i jej funkcji, jaką przynosi z sobą kultura postmodernizmu, może gruntownie wstrząsnąć wszystkimi dotychczasowymi pojęciami. Dotąd uprawiana „pedagogika ogólna” nie musiałaby nic w sobie zmieniać, gdyby miała znaleźć się w obrębie koncepcji nauki pojmowanej jako „poznawcze oswajanie świata”. Ale wówczas uprawianie pedagogiki ogólnej miałyby w sobie więcej elementów głoszenia nowego „objawienia” niż poznawczego zgłębiania świata. Ta możliwość zresztą zdaje się stawać już rzeczywistością.

LITERATURA

- Abelson H.H., *The Art of Educational Research*, World Book, New York 1933.
- Brezinka W., *Metatheorie der Erziehung*, Reinhardt, München 1978.
- Choynowski W., *O wyjście z zastojów psychologii polskiej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1957, nr 1.
- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne*, cz. II: *Nowa dydaktyka*, PZWS, Warszawa 1960.
- Giroux H.A. i Simon R., *Popular Culture and Critical Pedagogy: Everyday Life as Basis for Curriculum Knowledge*, [w:] H.A. Giroux, P. Mc Laren (ed.), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, State University, New York 1989, s. 236-252.
- Gephart W.J., Ingle R.B., *Educational Research*, Merrill Publ, Columbus (Ohio) 1969.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, WSP, Bydgoszcz 1989.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1981.
- Klemm K., Rolff H.-G., Tillmann K.-J., *Bildung für das Jahr 2000*, Rowohlt, Reinbek 1985.
- Krüger H.-H., *Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinaeren Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*, [w:] H.-H. Krüger, T. Rauschenbach (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Juventa, Weinheim 1994, s. 115-130.
- Kuhn T.S., *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967.
- Macke G., *Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1990, Heft 1, s. 51-72.
- Macke G., *Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbstständigung ihrer Teildisziplinen?* [w:] H.-H. Krüger, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*, op. cit., s. 49-68.

- Malewski A., Topolski J., *Studia z metodologii historii*, PWN, Warszawa 1960.
- McAshan H.H., *Elements of Educational Research*, McGraw-Hill, New York 1963.
- Motycka A., *Relatywistyczna wizja nauki*, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Muszyński H., *Zagadnienie systemów w pedagogice*, Zeszyty Naukowe UAM, Filozofia – Psychologia – Pedagogika 1959, nr III, s. 65-82.
- Muszyński H., *Pedagogika polska i jej tożsamość*, „Rocznik Pedagogiczny” 1992, nr 15, s. 81-94.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1970.
- Okoń W. (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1985.
- Pajestka J., *Polskie frustracje i wyzwania*, Polska Oficyna Wydawnicza, Łódź 1991.
- Pieter J., *Historia psychologii*, PWN, Warszawa 1972.
- Pietruska-Madej E., *W poszukiwaniu praw rozwoju nauki*, PWN, Warszawa 1980.
- Rummel J.F., *An Introduction to Research Procedures in Education*, Harper, New York 1964.
- Suchodolski B. (red.), *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Ossolineum, Wrocław 1965.
- Szczeniowski S., *Powstawanie nowych dyscyplin naukowych w ramach nauk fizycznych*, [w:] *Nowe specjalności naukowe w nauce współczesnej*, Ossolineum, Wrocław 1977, s. 239-281.
- Szczepański J., *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, PWN, Warszawa 1961.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973.
- Travers R.M.W., *An Introduction to Educational Research*, Macmillan, New York 1964.
- Urbanek A., *Biologia współczesna i drogi jej rozwoju*, [w:] *Nowe specjalności w nauce współczesnej*, op. cit., s. 223-238.
- VanDalen D.B., *Understanding Educational Research. An Introduction*, McGraw-Hill, New York 1962.
- Winkler M., *Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeine Pädagogik zum Fall der Allgemeine Pädagogik*, [w:] H.-H. Krüger, T. Rauschenbach (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*, op. cit., s. 93-114.
- Wołoszyn S., *Filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Ossolineum, Wrocław 1965, s. 160-177.
- Zirz A., *Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft*, Kösel Verlag, München 1979.