
RECENZJE

Rafał Godoń, *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, 240 s.

**Profilowanie pedagogiki. Między refleksją a doświadczeniem,
ku dwoistości i hermeneutyce**

Książka *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji* to dla mnie ważna lektura. Czytam ją nie tylko jako opowieść z zakresu historiografii idei o przemianach anglosaskiej wersji filozofii wychowania (której Rafał Godoń jest najprawdopodobniej jednym z najlepszych znawców w Polsce), ale również – a może przede wszystkim – jako namysł nad dyskursem pedagogicznym, profilujący ów dyskurs dialektycznie, anty-fragmentarycznie, pogłębiająco i doświadczeniowo. Zapewne także na inne jeszcze sposoby, ale te elementy dla mnie są najciekawsze i w kontekście jakości myślenia o edukacji najbardziej obiecujące. Innymi słowy, korzyść z tej rozprawy nie jest korzyścią jakiejś pojedynczej „zagrody” badawczej, lecz refleksji w ramach pedagogiki, filozofii, humanistyki w ogóle.

Dialektyka

Między myśleniem a działaniem to książka, która wpisuje się w paradygmat dwoistości, a więc w tradycję badawczą zdolną do odkrywania złożoności zjawisk, wychwytywania ukrytych napięć i nieoczywistych związków, a unikającą

ujęć jednostronnych, rozmaitych absolutyzacji na sferę pograniczną ślepych. W tym to duchu Rafał Godoń dzieje anglosaskiej filozofii edukacji widzi przez pryzmat napięcia praktyki i refleksji, czyli w ruchu oscylacji między pozycją lekceważącego zasoby kultury i technicznie nastawionego *eksperta* a pozycją zapoznającego uwarunkowania codzienne *mędrca*, gdzie w najwartościowszych wariantach działanie nie musi oznaczać praktycyzmu, a filozoficzne myślenie – teoretyzmu. Dualistyczne wyobrażenie ujmuje refleksyjność i praktyczność jako oderwane od siebie i wykluczające się sposoby bycia, tymczasem gdy ujmujemy je w dialektycznej dynamice wzajemnego zapośredniczania się, widzimy, jak wiele zyskują obydwaj bieguny i jak nam się badawczo problematyzuje naiwny obraz *praktyka* czy *myśliciela*. „Bez wątpienia anglosaska filozofia edukacji nie jest wolna od skrajnych wyobrażeń myślenia i działania. Wydaje się jednak, że w ostatnich dekadach coraz wyraźniej dochodzi w niej do głosu nastawienie dialektyczne, które pozwala na integralne ujmowanie myślenia i działania” – diagnozuje sytuację Autor (s. 45–46). Jego książka również realizuje tę odradzającą się dialektyczną optykę, wpisując się tym samym w Hessenowską tradycję pojmowania pedagogiki jako *aporetyki* wychowania (Hessen 1997) czy wręcz w rekonstruowany przez Lecha Witkowskiego – a reprezentowany przez całe pokolenie klasyków (B. Nawroczyńskiego, K. Sośnickiego, S. Szumana, Z. Myślakowskiego, S. Hessena, J. Mirskiego, B. Suchodolskiego i in.) – *paradygmat dwoistości* (Witkowski 2013) lub poszukiwany i postulowany przeze mnie *dialektyczno-finezyjny styl* myśli pedagogicznej (Maliszewski 2013).

Praktyka w swoich najlepszych wariantach potwierdza ujęcie zaproponowane przez Autora, czyli swój bliski związek ze źródłowym myśleniem. Tak jest w przypadku – niech to będzie ilustracja – Krzysztofa Czyżewskiego, szefa Fundacji Pogranicze w Sejnach i redaktora słynnej serii „Meridian”, który sam siebie nazywa *praktykiem idei*. Ten genialny animator życia społeczno-kulturalnego, współtwórca mnóstwa środowiskowych inicjatyw nie zgadza się na ograniczanie się do działania. Mówi, że wciąż trzeba szukać słów, które by nas zbliżyły do rzeczywistości i nazywały to, co robimy, w przeciwnym razie działanie słabnie albo staje się ofiarą odziedziczonego słownika, który często jest giętki tylko w jednym wymiarze (np. w wyrażaniu konfliktu) i tym samym wyznacza tylko jeden tor aktywności. Pisał o wysiłku formułowania myśli: „Czyż nie warto jednak znosić te męki dla jednej chwili radości z odnalezionego słowa, które jak kamień wyciągnięty z rzeki mieni się znaczeniami do tej pory pozostającymi w ukryciu i urzeczywistniającymi to coś wewnątrz nas, co trwało w nie-do-istnieniu, choć upragnione?” (Czyżewski 2014: 190). Praca języka

to też istotny moment w książce Rafała Godonia, który znakomicie zdaje sobie sprawę, że w humanistyce jednoznaczność nie musi być zaletą: „Język, w którym nie boimy się wieloznacznych i nieklarownych metafor, sprzyja ukazaniu przez nas złożoności i skomplikowania naszego życia” (s. 217–218).

Przeciw fragmentacji

Jednym z nerwów refleksji Autora jest opór przeciw geodezyjnym roszczeniom naukowości, wyznaczającym i legitymizującym polećka badawcze. To nie społeczny podział pracy, a przenikliwość odniesienia do rzeczywistości decyduje o randze tego, co mamy do powiedzenia. I dlatego fragmentaryzacja filozofii na subdyscypliny to uleganie ideologii scjentyzmu, a nie forma filozoficznego myślenia (s. 41). Zwrot interpretacyjny w filozofii edukacji stopniowo oddala roszczenia dyscyplinarne, myślenie wąsko edukacyjne, praktycyzm (s. 49–51). W znakomitej poincie książki – wartej tym częstszego cytowania, im pospoliej mamy w akademii i szkole do czynienia z kiczowatym przerostem troski o poprawność formalną kosztem żywotności treści – Godoń tak pisze o scjentyistycznym nawyku szufladkowania: „Dlatego nie ma znaczenia, czy jest ona «pedagogiczna», czy «filozoficzna»: autentyczna myśl nie potrzebuje żadnego określenia. Żywi się nie przynależnością do jakiejś dziedziny poznania świata, lecz zainteresowaniem tego, kto myśli, czyli powagą, z jaką człowiek odnosi się do świata i z jaką traktuje własne życie” (s. 222).

Pogłębienie

Bardzo dla mnie istotnym rysem książki Rafała Godonia jest jej hermeneutyczne osadzenie. Autor należy – a przynajmniej tak go odbieram – do nielicznego w pedagogice grona tych, którzy traktują poważnie Heideggerowskie odróżnienie filozofii i nauki oraz Gadamerowskie wskazanie, że to nie od proceduralnej poprawności, lecz od wykształcenia, czyli dostępu do zasobów tradycji, zależy produktywność humanistyki. Wciąż zbyt niewielu badaczy zdaje sobie sprawę z tego, że erudycja i *phronesis* znaczą dla jakości pedagogicznego myślenia o wiele więcej niż metodyczność. Dla Godonia tymczasem podejście filozoficzne to nie abstrakcyjne spekulacje oderwane od danych empirycznych – jak jest przedstawiane w karykaturalnym zwierciadle scjentyistycznie przechylonej nauki – lecz szansa na pogłębienie rozumienia zagadnień edukacyjnych i to

na takim poziomie, jaki inaczej jest nieosiągalny. Pisze: „Wnikliwość rozważań na temat wychowania i kształcenia nie zależy bowiem od «wiedzy» czy empirycznej spostrzegawczości, którymi musi się wykazać ten, kto prowadzi **badania edukacyjne**. Głębia myśli pedagogicznej bierze się raczej z szerokiego horyzontu rozumienia rzeczywistości, budowanego za sprawą udziału w tradycji i doświadczeń dotyczących jej oddziaływania na współczesną kondycję człowieka” (s. 23).

Podskórnym nurtem narracji Godonia – i to właśnie mnie w jego książce najbardziej pociąga – jest próba przesterowania dyskursu pedagogicznego w kierunku **myślenia**. Myślenia, które jest subtelną grą koncentracji między szczegółem a ogółem, a więc przedsięwzięciem ryzykownym, zagrożonym nieustannie ześlizgnięciem w skrajność, ale przy tym pedagogicznym *par excellence*, bo urzeczywistniającym egzystencjalną konwersję. Bez myślenia edukacja staje się cyniczną grą w pustę i w złą wierze przyjmowane konwencje (por. Sloterdijk 2008: 321). Uczniowie, których uwaga zatrzymuje się na doraźności, nie usiłują myśleć, chcą tylko opanować materiał, aby nie mieć kłopotów (s. 215). Bez pytań hermeneutycznych oświata staje się „domeną bezmyślności” (s. 180). Tymczasem radykalna refleksyjność to walka o siebie: „[...] kto myśli, ma możliwość zobaczenia siebie samego w nowym świetle, na które nie zdołał się jeszcze przygotować i które właśnie dzięki temu zaskakuje go i pozwala mu na umiejscowienie siebie w horyzoncie spraw ważnych” (s. 212). Lokalizowanie własnego ja w *horyzoncie spraw ważnych* to kapitalna formuła sensu wychowania. Jak pisał George Steiner, zdolność refleksji w banalnym znaczeniu jest rzeczą częstą i pospolitą, ale zdolność myślenia „myśli wartych myślenia” to już rarytas określający kondycję kultury (Steiner 2007: 67).

Ku doświadczeniu

Stawką perspektywy, jaką nam Autor *Między myśleniem a działaniem* proponuje, jest przenikliwość interpretacji doświadczenia – zdolność refleksyjnego *przemierzania* tego, co się w edukacji i życiu wydarza. Chodzi, na przykład, o samo rozpoznanie doświadczenia pedagogicznego. Za jeden z ważniejszych tropów, który Autor za analitycznym filozofem edukacji Richardem Stanleyem Peterssem przywołuje – i który na trwałe powinien zagościć w pedagogice – uważam rozróżnienie kształcenia (*education*) i szkolenia (*train*), gdzie człowiek wykształcony nie jest po prostu usprawniony w zakresie jakiejś właściwości czy wyposażony w informacje i kompetencje, ale umie wykorzystać kulturowe zasoby do doskonalenia całego siebie – podnoszenia intelektualnej i etycznej jakości życia,

melioracji obycia w świecie przez rozumienie jego wielowymiarowości i złożoności (por. s. 99–114).

Troska o doświadczenie edukacyjne dochodzi do głosu w krytyce, jakiej Autor poddaje koncepcję filozofii edukacji jako historii problemów, czyli podejmowania nierozwiązywalnych kwestii, które nurtowały ludzi w przeszłości i będą ich intrygowały także w przyszłości. Godoń zauważa jednak, że taki rejestr ponadczasowych pytań ma niewiele wspólnego z doświadczeniem pedagogicznym, jako że zestaw gotowych zagadnień nie przyciąga i nie prowokuje, a tym samym nie przemienia – stałe pytania to pytania pozorne, od rzeczywistości odseparowane. Pomnażanie informacji w ramach takiej praktyki jest być może wygodne dla studentów, którzy chcą się wyuczyć spreparowanego pakietu i w ten sposób przejść kolejny szczebel oświatowy, ale jednocześnie kompromitujące dla umysłów pragnących włączyć się w dyskusję na bazie tradycji i gotowych na twórczy niepokój oraz rozwojowy dyskomfort, zamiast bezpiecznego repetycyjnego artykułowania znanych dylematów (por. s. 60–62). W takich passusach widać, jak poważnie i głęboko potrafi Godoń myśleć o wychowaniu i jaką siłą – wnikliwością – jest hermeneutyczna optyka. Ten sam ton i świadomość egzystencjalnej wagi kształcenia znajduję u Steinera, gdy mówi o *ingresywnym*, pochłaniającym i przeobrażającym kontakcie z wielkimi dziełami (por. Steiner 1997: 118) czy w nadziei Leszka Kołakowskiego co do możliwości edukacji w trybie przyjacielskiej rozmowy na gruncie wielkiej tradycji jako warunku żywotności kultury europejskiej (por. Kołakowski 2009: 178). Mam atoli wątpliwość co do stanowczości, z jaką Autor odrzuca historię problemów. Czy rzeczywiście skazuje to filozofię edukacji na „uprawianie pozorów” (s. 62)? Kiedy Nicolai Hartmann opowiadał się za historiografią problemów, czynił to przeciwko chronologii systemów i wysuwaniu na pierwszy plan pozafilozoficznych (psychologicznych, socjologicznych) motywów myśli, uznając, że w takiej praktyce nikną rzeczywiste ludzkie osiągnięcia i niepokój wzbudzany przez zagadki świata. Bronił przekonania o trwałości wglądu: „Sprawą najważniejszą i ostateczną w takiej historii nie jest «rozumienie», co myśleli, sądzili, czego uczyli i czego chcieli myśliciele, lecz «ponowne rozpoznanie» tego, co poznali” (Hartmann 1994: 23). Podobnie pisała Hanna Buczyńska-Garewicz: „Historia filozofii nie jest opisem uwarunkowań ani oddziaływań, lecz analizą treści w ich rozwoju i wzbogacaniu poznania filozoficznego. Jej przedmiotem są problemy, a nie ludzie, szkoły czy prądy. Redukowanie myśli filozoficznej do warunków, w jakich powstała, czy do wpływu, jaki wywierała, prowadzi do pomijania tego, co w niej podstawowe, czyli treści, problemów i ich rozstrzygnięć” (Buczyńska-Garewicz 2003: 12–13).

Historia problemów może oczywiście zamienić się w schematyczny zestaw do opanowania, ale u jej podstaw leży intencja przeciwdziałania zagubieniu w biograficznych i społecznych kontekstach żywotności myśli, nawet jeśli uznamy, że *wgląd*, o który tu chodzi, nie będzie *poznaniem* uniwersalnego rozumu, a po prostu kolejnym zamachem koła hermeneutycznego w ramach danej perspektywy. Tak rozumiem też głos Lecha Witkowskiego, gdy ten krytykuje „mniemanologię” – naukowe przeglądy stanowisk teoretycznych czy autorskich propozycji w miejsce poszukiwania *kategorii i problemów*, czyli *de facto* wysiłku wskazywania zobowiązujących *rozwiązań* danej kwestii (por. Witkowski 2013: 38, 146, 228–230). Może więc warto potraktować historię problemów jako jeden z możliwych punktów wyjścia, z którego można uczynić albo nieporywający i nieprzemieniający *zestaw*, albo istotny myślowy *wgląd*. I tym samym może warto szukać nisko- i wysokorozwojowych wariantów filozofii problemów?

Wartości

Wątek w książce, co do którego mam pewne wątpliwości, to kwestia negacji aksjologii jako podstawy praktyki i myśli pedagogicznej. Rafał Godoń uznaje wartość za pojęcie przeniesione z obszaru ekonomii i oznaczające wynik aktu szacowania, o którym można mówić jedynie w odniesieniu do ludzkich potrzeb, a tym samym za czynnik sprowadzający dyskurs edukacyjny na manowce instrumentalizmu (por. s. 77–78, 107). Nie jest to jedyna próba odejścia od kategorii *wartości* w literaturze pedagogicznej. Na przykład, Allan Bloom w *Umyśle zamkniętym* miał wartości za „substancję lotną”, czyli kojarzył je z porzuceniem prawdy i skrajnym subiektywizmem o Nietzscheańskiej proveniencji (Bloom 1997: 164). Andrea Folkierska uznała, że Hessen, określając kulturę duchową poprzez wartości, nadał jej aspekt ekonomiczny, tym samym zdradzając swoją z ducha Platońską myśl formą neokantowską. Według niej relatywizm jest wpisany w pojęcie wartości, które oznacza pozbawienie idei transcendentnej mocy (por. Folkierska 2005: 70–72).

Rozumiem tę linię myślenia, ale moim zdaniem zbyt szybko i za łatwo pozbywa się ona dyskursu wartości. To, czy wartość zachowuje samodzielność wobec aktów podmiotu (wartościowania, szacowania, uznania, decyzji etc.), czy też nie, albo w jaki sposób, jest zasadniczym problemem aksjologii, a nie kwestią rozstrzygniętą (por. Buczyńska-Garewicz 2003). To prawda, że sam termin przywędrował z obszaru nauk ekonomicznych, zanim zagnieździł się w humanistyce

i języku potocznym, ale to nie znaczy, że nie zmieniło się jego pole semantyczne. Na tej samej zasadzie wychowanie w istotnym sensie to już nie – wbrew historycznojęzykowej prawdzie – *hodowla*, nawet jeśli istnieją koncepcje, w których coś z tego pierwotnego znaczenia pozostało. Rzeczywiście – nie licząc arbitralnej neopozytywistycznej negacji – aksjologia została poddana poważnej krytyce. Teorię neokantowską wielu uznało za wyczerpaną, skoro w jej transcendentalnych ramach treściowo puste wzorce nie znajdowały żadnej drogi do doświadczenia (por. Bobko 2005; Niemczuk 2005). Nietzscheańska „przemiana wszystkich wartości” spleciona z wolą mocy sprowokowała oskarżenia o subiektywizm czy wręcz nihilizm (por. Tischner 1994; Joas 2009). Martin Heidegger myślenie według wartości miał za „bluźnierstwo” przeciw byciu – ekonomiczny właśnie ślad w myśleniu, który wszystko sprowadza do przedmiotowości i odpowiedniej ceny. Filozofowie dialogu z kolei, wartości uznawali za zapośredniczającą abstrakcję, która przesłania odpowiedź na apel Ty (por. Filek 2010: 213–217). Owe krytyki są w dużej mierze skuteczne, lecz w odniesieniu tylko do pewnych wersji aksjologii. Pisał o tym Jacek Filek: „Kiedy Nietzsche pisze: «Wartości nadał rzeczom człowiek w potrzebie samozachowawczej» i kiedy Heidegger pisze: «Wartość jest uprzedmiotowieniem celów związanych z potrzebami przedstawiającego urządzenie się w świecie jako obrazie», obaj mają na myśli co najwyżej pewien rodzaj «wartości czegoś», który zaprawdę niewiele ma wspólnego z poświadczaną w fenomenie sumienia wartością samą” (Filek 1996: 21). O to w gruncie rzeczy chodzi, że traktowanie wartości jako efektu aktu szacowania, który nas w logikę ekonomii wstrzeliwuje, to tylko jedno z możliwych ujęć, tymczasem w innym będzie to próba zdania relacji z kluczowego egzystencjalnego doświadczenia *ważności*. W anglosaskiej myśli wartość często jest sprowadzana do kwestii preferencji, zainteresowania, ekspresji, środka prowadzącego do celu (por. Buczyńska-Garewicz 1975), a więc interpretowana w horyzoncie subiektywnego uznania, ale w tradycji fenomenologicznej lokuje się ją w sferze inaczej-bycia (bytu odróżnionego od przedmiotu) czy idei-mocy (idei z momentem „domagania się”). Na rodzimym gruncie Henryk Elzenberg odróżniał wartości użyteczne powiązane z potrzebami od wartości perfekcyjnych, które zdają sprawę z naszego doświadczenia *dignitas*.

Dyskurs wartości to poważny obszar namysłu, którego nie należy, w moim przekonaniu, od pedagogiki odsuwać. Tym bardziej, że to właśnie wartości są punktem odniesienia na postkonwencjonalnym poziomie rozwoju tożsamości, pozwalającym kwestionować i przeformułowywać normatywność społecznych zasad, tym samym przekraczać/odmieniać logikę socjalizacji. Moja polemika nie

wyrasta jednak z jakiejś zasadniczej niezgody – zwłaszcza, że przeciętne odwołanie do wartości w pedagogice nie zdradza świadomości, że może tu w ogóle być jakiś problem – tylko z przyjęcia zaproszenia do namysłu, jakie książka *Między myśleniem a działaniem* generuje.

* * *

Rafał Godoń to dla mnie obecnie jeden z ważniejszych głosów w pedagogice. Profiluje dyskurs dialektycznie i hermeneutycznie, pokazując, jak (po)ważnie można mówić o edukacji w trosce o rozumienie doświadczenia, które jest naszym udziałem.

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bibliografia

- Bloom A. 1997. *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiadło demokracją i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bobko A. 2005. *Wartość i nicość. Teoria wartości Heinricha Rickerta na tle neokantyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Buczyńska-Garewicz H. 1975. *Znak, znaczenie, wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. 2003. *Uczucia i rozum w świecie wartości*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Czyżewski K. 2014. *Miłosz. Tkanka łączna*, Wydawnictwo Medeia, Chorzów.
- Filek J. 1996. *Z badań nad istotą wartości etycznych*, Platan, Kraków.
- Filek J. 2010. *Życie, etyka, inni. Scherza i eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Homini, Kraków.
- Folkierska A. 2005. *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Hartmann N. 1994. *Myśl filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*, Comer, Toruń.
- Hessen S. 1997. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Joas H. 2009. *Powstawanie wartości*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kołąkowski L. 2009. *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Znak, Kraków.
- Maliszewski K. 2013. *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Niemczuk A. 2005. *Stosunek wartości do bytu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Sloterdijk P. 2008. *Krytyka cynicznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Steiner G. 1997. *Rzeczywiste obecności, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- Steiner G. 2007. *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- Tischner J. 1994. *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków.
- Witkowski L. 2013. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Klaudia Węc, *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Kontestacyjny wymiar pedagogiki krytycznej i jej praktyczne implikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, 393 s.

Współczesna pedagogika i psychoanaliza Lacana

Od samego początku swego istnienia psychoanalityczna teoria Freuda stanowiła wyzwanie, ale też i źródło inspiracji, dla pedagogiki. Wystarczy przypomnieć podstawowe twierdzenia autora *Objaśniania marzeń sennych*. Takie na przykład, jak: ludzka osobowość i tożsamość seksualna kształtuje się we wczesnym dzieciństwie, decydujące znaczenie dla rozwoju dziecka ma rozwijająca się na podłożu popędów seksualnych i agresji relacja z rodzicami (słynna hipoteza kompleksu Edypa), patologiczne postaci tej relacji wynikają przede wszystkim stąd, że rodzice nie dorośli do swych ról itd. Nic też dziwnego, że w późniejszej tradycji psychoanalitycznej tak ogromną rolę zaczęła odgrywać psychoanaliza dzieci, gdzie w niektórych koncepcjach jeszcze większy nacisk niż sam twórca nurtu położono na rolę kontaktu dziecka z rodzicami i z ich postawami wychowawczymi (M. Klein, Winnicott). Nic dziwnego, że wobec tych twierdzeń współczesna myśl pedagogiczna nie mogła przejść obojętnie, wielu z jej przedstawicieli znajdowało w tekstach Freuda i jego następców prawdziwe źródło inspiracji. Wystarczy choćby wskazać na ich ogromny wpływ na pedagogikę amerykańską i brytyjską, w okresie powojennym zaś, na pedagogikę niemiecką i francuską. Ogromny i różnorodny wpływ koncepcji psychoanalitycznych na pedagogikę światową jest już dzisiaj faktem, którego nie sposób negować czy deprecjonować.

Rozpatrywane w tym kontekście również dzieje pedagogiki polskiej nie są wyjątkiem. Kiedy spojrzymy wstecz na tradycję pedagogiki polskiej w okresie