

## Pedagogika historyczna i filozoficzna

Idea takiego sformułowania zagadnienia, które poniżej pragnę omówić, wynika z istniejącego w naukach o wychowaniu chaosu pojęciowego — który w swoich pracach usiłuje przezwyciężyć Teresa Hejnicka-Bezwińska — oraz braku, jak dotąd, głębszego uzasadnienia paradygmatu uprawiania badań pedagogicznych osadzonych w kontekście filozoficzno-historycznym (historyczno-filozoficznym). O ile można dostrzec we współczesnych badaniach tendencję do przekrojów poprzecznych, tzn. monograficznego lub komparatystycznego prezentowania współwystępujących w określonym czasie zróżnicowanych teorii, o tyle badania podłużne są raczej rzadkością. Widzenie jakiegoś zjawiska w jego historycznym narastaniu i zarazem filozoficznej interpretacji nie mieści się w kompetencjach współczesnych specjalistów. Pedagogika historyczna i filozoficzna próbuje przełamać ten impas przez krytyczne podejście do dotychczasowego modelu uprawiania badań historyczno-pedagogicznych i nasycenie ich interpretacjami filozoficznymi.

We współczesnej refleksji pedagogicznej orientującej badania na filozoficzne aspekty teorii i praktyki autorzy posługują się takimi pojęciami, jak filozofia wychowania, filozofia edukacji, pedagogika filozoficzna, pedagogika ogólna. Rzadkością są jednak rozprawy, które ujmowałyby pewne procesy dziejące się wewnątrz samej dyscypliny w sposób wielopłaszczyznowy, tzn. uwzględniające płaszczyznę aktualnych problemów pedagogicznych w oświetleniu jednocześnie historycznym i filozoficznym. Upraszczając nieco można powiedzieć, że dopiero taki sposób uprawiania badań stwarza przesłanki dla uchwycenia ewolucji, kierunków przemian w naukach o wychowaniu (badanie procesów, zmienności) i jednocześnie dzięki orientacji generalizującej, typowej dla postawy filozoficznej, możliwe staje się pokazanie tego, co jest zasadą(ami), jakąś osią koncepcyjną, ideą przewodnią refleksji pedagogicznej uprawianej w określonym kręgu kulturowym (badanie względnej stałości). I nie jest to problem ani wyłącznie współczesny, ani wyłącznie polski. Zbliżoną wykładnię znajdziemy w tekstach sprzed stu pięćdziesięciu lat, a więc z czasów, w których krystalizowała się pedagogika jako nauka, wówczas jeszcze organicznie powiązana z filozofią, wraz z początkami jej historiografii<sup>1</sup>. Podobieństwo oczekiwań wobec refleksji dotyczącej wychowania sugeruje, że procesy dyferencjacji i specja-

---

<sup>1</sup> „W pedagogice nie powstała historyczna szkoła (podkreślenie S. Sz.) [...] jednak analogicznego problemu dotykano wielokrotnie szczególnie w pracach ze szkoły Hegla. Np. Karol Mager <“Pädagogische Revue” 1842, s. 297> [...] nadmienienia [...] że podręczniki [...] pedagogiki traktują swój przedmiot [...] jakby on nie miał żadnej historii i nie ulegał rozwojowi. Czytając znów historię przedmiotu brakuje mi zasad”. Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82-83.

lizacji są dominujące wobec dążeń syntetyzujących. Warto także nadmienić, że samo pojęcie „pedagogika historyczna” jest raczej obce zarówno pedagogice systematycznej jak i historiografii pedagogicznej<sup>2</sup>. Wyjątek stanowi tu habilitacja Z. Kukulskiego, który poświęcił cały rozdział zagadnieniu pedagogiki filozoficznej i historycznej. W jego opinii „koniec XVIII wieku dochodzi do historycznego pojęcia wychowania i tworzy pedagogikę historyczną jako przeciwwagę zbyt pochopnych reform pedagogicznych, jako korekturę pedagogiki systematycznej”<sup>3</sup>. Zauważmy, że wypowiedź ta miała miejsce w szczytowym okresie rozwoju ideologii Nowego Wychowania, co świadczy o tym, że wyniki do jakich dochodziła pedagogika historyczna miały kontekst teoretyczno-filozoficzny pozwalający na syntetyczny ogląd niezwykle zróżnicowanych pomysłów teoretycznych i praktycznych. Ponadto, pomimo swego historycznego charakteru, wносиła ożywcze prądy do aktualistycznej refleksji pedagogicznej. Intrygujące jest to, że tak rozumiana pedagogika historyczna nie rozwijała się z powodzeniem w późniejszym okresie. Problem jest osadzony, jak sądzę, w pewnych środowiskowych stereotypach polegających na tym, że empiryzm (i badania ilościowe) przeceniane do niedawna w tzw. pedagogice naukowej abstrahuje od źródeł i walidacji historycznej (historiozoficznej), a pozytywny idiografizm historyków oświaty nie ma jakichkolwiek głębszych uzasadnień teoretycznych<sup>4</sup>. W tym kontekście inspiracją dla ukierunkowania moich własnych poszukiwań jest zarówno twórczość, jak i postawa intelektualna prof. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, której wiele w swojej pracy naukowej zawdzięczam. Chciał-

<sup>2</sup> Z. Kukulski, tamże, wskazał na F. H. Chr. Schwarza jako badaj pierwszego, który ponad dwieście lat temu sformułował wykładnię relacji między pedagogiką historyczną a systematyczną (*Erziehungslehre* Lipsk 1803/4). W dwudziestowiecznej pedagogice znalazłem tylko jednego autora nieprzypadkowo posługującego się tym pojęciem we własnych publikacjach – J. Dąjczak, *Pedagogika historyczna XIX/XX wieku*, Warszawa 1954; tenże, *Pedagogika historyczna epoki starożytnej*, Warszawa 1955. Inni autorzy tylko mimochodem wspominają o pedagogice historycznej, m. in. S. Zakrzewski w *Zagadnieniach historycznych*, Lwów 1936, T. 1 czy M. Serejski, *Historycy o historii*, Warszawa 1963, T. 1. W bazach OPI znajdują się nazwiska tylko dwóch historyków edukacji, którzy jako swą specjalność naukową wymieniają pedagogikę historyczną – R. Grzybowski i S. Sztobryn. Do tego wąskiego grona z pewnością należy dodać A. Smolańskiego, którego twórczość, a szczególnie ostatnio wydana książka *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009 najwyraźniej reprezentuje pedagogikę historyczną (i filozoficzną).

<sup>3</sup> Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82.

<sup>4</sup> Zadziwiające jest to, że najnowsze publikacje np. z zakresu metodologii odcinają się od kontekstu historycznego pomimo silnego akcentowania holizmu, pluralizmu badań, otwartości na odmienne narracje itp. co może oznaczać, że i nauki o wychowaniu tak mocno dziś osadzone w badaniach jakościowych nie znajdują miejsca dla pedagogiki historycznej, która bezsprzecznie w tej orbicie badań się plasuje. Na gruncie niemieckim H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005 posługuje się różnymi terminami takimi jak: historia pedagogiki, historiografia pedagogiczna, historyczne badania oświatowe, lecz także u tego autora nie znajdziemy metodologii historii edukacji, tak jak nie ma pedagogiki historycznej. Podobna sytuacja jest w publikacjach polskojęzycznych, por. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmida red., *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków 2010. Czy brak obecności pedagogiki historycznej nie stwarza pustej przestrzeni we współczesnych naukach o wychowaniu? Piszący o metodologii własnej subdyscypliny naukowej autorzy dostrzegają „lukę badawczą”, którą mniej lub bardziej perfekcyjnie wypełniają, a nie widzą potężnej dziury w metodologii badań pedagogicznych i akademickiej praktyce. D. Kubinowski w wyżej wspomnianej pracy zwraca uwagę na fakt, że metodologia pozytywistyczna ma konsekwencje degradujące człowieka jako przedmiot badań i dehumanizuje samego badacza. Czy w takim razie wypreparowanie historyzmu jako jednej z wielu, ale jednak niezbywalnej części wiedzy o człowieku – por. znaczące dla pedagogiki kultury stanowisko W. Diltheya – nie degraduje nowoczesnej pedagogiki? Czy inspiracja musi przyjść z Ameryki żeby stała się atrakcyjna dla współczesnych pedagogów?

bym szczególnie mocno podkreślić aspekt jedności Jej narracji naukowej i postawy życiowej. Nie wystarczy bowiem stworzyć nowatorskie (choćby genialne) idee i jednocześnie przeczyć im swoją codzienną postawą życiową. Mądrość i etyczność są komplementarne, niedobory tej drugiej dyskwalifikują pierwszą, zwłaszcza w środowisku tak szczególnym jak pedagogiczne<sup>5</sup>.

W literaturze trudno odszukać wykładnię tego czym jest (może być) tytułowa pedagogika historyczna, która w moim rozumieniu jest nierozdzielnie i równocześnie (w sensie temporalnym) pedagogiką filozoficzną<sup>6</sup>. Tę ostatnią chciałbym rozumieć jako symetryczną w stosunku do filozofii wychowania. Przedmiotem obu są związki między refleksją pedagogiczną a filozoficzną, lecz odmiennie akcentowane. O ile filozofia wychowania podąża ścieżką filozofii, jest jej bezpośrednią konsekwencją, pochodną, o tyle pedagogika filozoficzna, nie będąc uszczegółowieniem jakiejś doktryny filozoficznej, odwołuje się do jednostkowych problemów pedagogicznych i stosując narzędzia analizy filozoficznej zmierza do generalizacji możliwie najwyższego rzędu. Jest więc refleksją *stricte* pedagogiczną, która problematyzuje sama siebie, pyta o zasadność możliwości istnienia. Wydaje się, że argumentem na rzecz takiego rozumienia pedagogiki filozoficznej jest historyczna ewolucja pedagogiki jako nauki. Przez długi czas zmierzała do wyodrębnienia się z filozofii osiągając apogeum emancypacji w latach 20. XX wieku. Faza zauroczenia wąskim empiryzmem szybko spowodowała jednak zwrot ku filozofii, ale relacja obu uległa już zmianie. Od tej pory trudno już zredukować pedagogikę do filozofii, bowiem pedagogika dojrzała do tego, aby sama o sobie stanowić. Pedagogika nie zerwała jednak – i zapewne nigdy tego nie uczyni – ożywczo z filozofią, tak jak cenne są dla niej wyniki badań psychologii czy socjologii. I podobnie jak redukcja do psychologii czy socjologii stanowi ograniczenie pola badawczego tej dyscypliny, tak redukcja do filozofii stosowanej (jak ją często nazywano) jest dla niej cofnięciem się do stanu sprzed przełomu, jakim była przeciwstawiana filozofii pedagogika eksperymentalna. Tym, co zachowała pedagogika filozoficzna z czystej filozofii są jej metody, dążenie do precyzji pojęć, holistyczny punkt widzenia. Nie tworzy ona koncepcji np. ontologicznych, ale sięga po wyniki badań filozofów w tym zakresie i odnosi je do własnych szczegółowych problemów – np. pyta o istotę tego, co jest podmiotem wychowania, o naturę procesu wychowania, o dopuszczalność lub nie określonych metod i środków wychowania.

<sup>5</sup> Problem ten z różnych perspektyw badawczych był podejmowany na IV Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej, która odbyła się w Łodzi w dniach 22-24.11.2010 r.

<sup>6</sup> Opracowania słownikowe nie zawierają pojęcia pedagogika filozoficzna. Wyjaśniają inny termin – filozofia wychowania, który tradycyjnie redukuje do pedagogiki ogólnej. Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 110; B. Milerski, B. Śliwerski red. *Leksykon PWN Pedagogika*, Warszawa 2000. Podobny punkt widzenia przyjął S. Palka, *Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu – szkic metodologiczny*, [w:] red. A. Szudra, K. Uzar, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 100-101, a także M. Nowak, *Modele uprawiania filozofii wychowania*, [w:] red. A. Szudra, K. Uzar, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 90 i 94. W źródłowej rozprawie poświęconej historycznym i współczesnym ujęciom pojęcia filozofia wychowania inni autorzy doszli do konkluzji, że „zasadne jest utożsamianie filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej”. Por. K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski red. *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 238. Pojęciem pedagogika filozoficzna posługiwał się w jednej z ostatnich prac S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998. Jeden z początkowych rozdziałów zatytułował „tradycje pedagogiki filozoficznej”, ale w narracji posługiwał się pojęciem filozofia wychowania (s. 13-23).

Pedagogika historyczna w powiązaniu z pedagogiką filozoficzną jest historią filozofii edukacji. Filozofowie XIX wieku usiłowali stworzyć pewne kanony myślenia o totalnym rozwoju człowieka i w związku z tym projektowali jak np. – Hoene-Wroński uniwersalne Prawo Postępu i Prawo Tworzenia, Trentowski – Prawa Filozofii Wychowania. Natomiast obecna filozofia edukacji skoncentrowana na aktualistycznych przekrojach poprzecznych, a ślepa na ewoluujące w czasie idee, obecne w tych przekrojach, obarczona jest swoistym niedorozwojem. Przez analogię z uniwersalistycznymi wartościami Piękna, Prawdy i Dobra, które w swej najdoskonalszej postaci są tożsame, można powiedzieć, że to co w pedagogice jako nauce jest filozoficzne jest także mocno osadzone w tym, co historyczne. Są to jakby dwie strony tej samej rzeczywistości edukacyjnej. Uprawianie filozofii wychowania bez włączenia Diltheyowskiego historycznego rozumienia jest – jakby powiedział L. Witkowski – banalne i trywialne<sup>7</sup>.

Przyjrzyjmy się więc tym składnikom pedagogiki historycznej, które wydają się istotne dla akademickiej pedagogiki. Pewne impulsy płyną, jak powiedziałem, od Diltheya, który w nietłumaczonej na język polski pracy *O możliwości istnienia nauki pedagogicznej* stwierdził, że istotne dla pedagogiki zagadnienia, takie jak ideał życia czy zasady moralne są nasycone nie tylko filozoficzną, ale także historyczną treścią. W tym sensie praktyka wychowania musi być rozpięta między interioryzacją wartości kultury zastanej, a projektami jej przyszłych kształtów. Jeśli pomimo czynionych wysiłków (u nas wspomniani Hoene-Wroński i Trentowski) cel wychowania nie może być uznany za powszechny, to w związku z tym jedynymi treściami dostępnymi ludziom są historycznie i cywilizacyjnie określone cele, osadzone w określonej interpretacji historii moralności. Pedagogika historyczna jest z tej perspektywy konieczną podstawą praktyki wychowawczej, a w dziedzinie badań naukowych prowadzone w jej obszarze analizy porównawcze mogą przybliżyć rozumienie tendencji tkwiących w społeczeństwie wychowującym.

Pedagogika historyczna w obecnej postaci odwołuje się do narratywistycznej koncepcji dziejów Droysena i wykorzystując hermeneutykę filozoficzną z jednej strony, a teorie pedagogiczne z drugiej uczestniczy w wyjaśnianiu sensu aktualistycznych koncepcji. Oznacza to także, że ta pedagogika ma charakter ambiwalentny. Ponieważ, jak się wydaje, nie ma co liczyć na to, że historycy zechcą dopuścić do świadomości i praktyki własnych badań inne podejścia, niż tradycyjnie przez nich kulturowane opracowania idiograficzne do tego pozostające w orbicie ekonomiczno-politycznej interpretacji kontekstowej, wydaje się konieczne, aby w duchu projektu S. Palki takie badania podjęli sami pedagodzy. Z listy zakładanych możliwości:

1. „Wykorzystanie przez pedagogów wiedzy historycznej
2. Inspirowanie przez pedagogów badań historycznych
3. Współpraca badawcza pedagogów i historyków wychowania
4. Podejmowanie przez pedagogów badań historycznych”<sup>8</sup>

nie wszystkie mogą być wzięte pod uwagę. Trzy ostatnie zjazdy pedagogiczne (V, VI i VII) udowodniły, że punkty 2 i 3, na obecnym etapie rozwoju praktyk naukowych w Polsce, nie wchodzą w grę. I tu znów

<sup>7</sup> Swoją drogą te dwie wartościujące kategorie są, w moim przekonaniu, nowoczesną kalką z najgorszych czasów monizmu ideologicznego, gdzie dodawano gębę „niechcianym” koncepcjom etykietując je mianem „wstecznych” w przeciwieństwie do oportunistycznych, a zgodnych z narzuconą ideologią – „postępowych”.

<sup>8</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 43

działania badawcze T. Hejnickiej-Bezwińskiej wykraczają poza, w istocie łatwe, postulaty dając konkretne rezultaty<sup>9</sup>. Nie ukrywam, że moje działania związane z organizacją V i VI Zjazdu Pedagogicznego były swobodną, aczkolwiek przerwana przez historyków, kontynuacją idei przyświecającej T. Hejnickiej-Bezwińskiej. Tworzenie zrębów pedagogiki historycznej wiąże się z kilkoma postulatami, sformułowanymi przeze mnie w innym miejscu. Sugerowałem, że potencjalna współpraca, w końcu nie tak odległych od siebie środowisk, pedagogów i historyków edukacji, możliwa jest jeśli zaakceptuje się tezę, że historiografia odniesiona do sfery doktryn i myśli pedagogicznej nie może być ateoretyczna, ponieważ jej przedmiotem są zróżnicowane koncepcje, jakiejś teoretycznej czy praktycznie zorientowanej pedagogiki oraz – konsekwentnie – że z tej wielości teorii nie można wyprowadzić jednej historiografii pedagogicznej. Temu celowi, uświadomienia sobie stopnia uteoretycznienia jakiejś koncepcji, służyły również zaproponowane przeze mnie definicje doktryny i myśli pedagogicznej<sup>10</sup>. Poza tym, zgodnie z zasadą triangulacji w badaniach naukowych, twórczość środowiska historyków może stanowić jeden z możliwych probierzy aktualistycznie prowadzonych badań naukowych. Wyniki zróżnicowanych narracji, tworzonych z perspektywy również zróżnicowanych metodologii, prowadzą do odmiennych typologii teorii pedagogicznych, specyficznej ich selekcji, wartościowania i interpretowania. Zbiegają się tu trzy dziedziny istotne dla konstruowania pedagogiki historycznej i filozoficznej – tj. pedagogika, historia i filozofia. W tym kontekście wydaje się zasadne pytanie o charakter badań historycznych, o ich filozofię<sup>11</sup>. W tradycji polskiej historiografii pedagogicznej mamy do czynienia z występowaniem, a właściwie swoją dominacją postawy kumulatywistycznej, wynikającej z kurczowego trzymania się idiografizmu. Pedagogice historycznej i filozoficznej bliższa jest jednak inna postawa polegająca na akceptacji Kuhnowskiego paradygmatu rewolucji naukowych i przejściu do silnie nasyconego filozofią i teoriami pedagogicznymi podejścia problemowego w badaniach historycznych. Świadomość własnej drogi naukowej, warsztatu, rozwoju dyscypliny wiedzie do uzasadnionej potrzeby pytań natury historiozoficznej<sup>12</sup>. Druga istotna rzecz to akceptacja istniejącego stanu rzeczy, a mianowicie faktu, że problematyką edukacyjną zajmuje się nie jedna dyscyplina, a wiele różnych nauk, które z typowej dla siebie perspektywy pokazują problematykę człowieka i jego mnogie uwikłania. Tak więc tradycyjna historiografia musi nie tylko uwzględnić subdyscypliny pedagogiki, co już w pewnym stopniu czyni, ale także dorobek historii filozofii, kultury, socjologii, psychologii, medycyny i innych nauk. Nowoczesna historiografia jest więc wiązką syntetyzującą osiągnięcia różnych dziedzin humanistyki. Wielowymiarowość prezentowanej tu pedagogiki historycznej polega także na tym, że do tradycyjnej neopozytywistycznej historiografii, a także historii innych nauk poświęconych człowiekowi należy dodać jeszcze składnik kolejny jakim jest perspektywa podejmowanych badań. Odczucie historyczności własnego istnienia ma każdy człowiek i ta subiektywna strona odczuwania i rozumienia własnej historii jest

<sup>9</sup> Mam na myśli *Zarys historii wychowania (1944-1989)*. Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami, Kielce 1996.

<sup>10</sup> Znaczenie tych definicji dla pedagogiki ogólnej wraz z krytyczną ich analizą, za którą jestem wdzięczny, znajdują wyjątkowo u T. Hejnickiej-Bezwińskiej. Historycy wychowania nie podjęli w ogóle dyskusji.

<sup>11</sup> Jedyną pracą, która wprost porusza to zagadnienie jest książka A. Smolańskiego *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.

<sup>12</sup> A. Smolański omawia w przywoływanej tu książce m.in. takie paradygmaty jak: scjentyzm, racjonalność, praktycyzm, kosmopolityzm, peregrynacyjność, autokreacjonizm, historyzm, reformizm, metodologizm.

dopełnieniem naukowych badań, które metodycznie selekcionują fakty i tworzą narratywistyczny model biegu dziejów, który zawsze tylko asymptotycznie, nigdy mimetycznie, oddaje i komentuje naturalny bieg wydarzeń. Humanistyka, a w jej orbicie historiografia, była na przestrzeni dwóch stuleci – XIX-XXI rozpięta między dwiema skrajnie przeciwnymi tendencjami. Z jednej strony dążono w imię obiektywności badań naukowych do możliwie szczelnego, wręcz fotograficznego odtwarzania biegu dziejów, z drugiej strony akceptuje się niemal poetyckie podejście do narracji historycznej. Stąd popularne niegdyś przekonanie, że historia rozpięta jest między plagiatem a fałszerstwem nie traci na swej aktualności. Podobny rozrzut można wskazać w zakresie relacji pedagogika-filozofia. Z jednej strony absolutna jedność trwająca przez wiele stuleci, z drugiej równie mocno zaznaczona tendencja do totalnego odrzucenia filozofii. W tej skomplikowanej przestrzeni pomiędzy oscylacją tendencji skrajnych mieści się pedagogika historyczna i filozoficzna.

Wydaje się, że uprawianie badań naukowych w zakresie pedagogiki historycznej może uniknąć wspomnianych raf wówczas, gdy autorzy będą je sytuować w określonym kręgu zdefiniowanych pojęć i świadomie przyjmowanych założeń teoretycznych. Świadomość przyjętego paradygmatu, a szczególnie jego ograniczeń stwarza możliwość uniknięcia nieporozumień w środowiskowych dyskusjach. Także i ten kontekst metodologiczny prowadzi do filozoficznego źródła. Gnomologia J. Mirskiego czy antropagogia T. Kotarbińskiego stanowiły minione projekty łączące filozoficzny, pedagogiczny i historyczny punkt widzenia w jedną nierozzerwalną całość. Podobnie holistyczny charakter miała moja propozycja badań metahistorycznych<sup>13</sup>. Wszystkie te koncepcje zmierzają do uwolnienia narracji historycznej od jednostronnych i liniowych ujęć i zaprojektowania takich badań, które będą miały złożoną strukturę odpowiadającą równie złożonej strukturze przedmiotu badań pedagogiki historycznej. Cechą charakterystyczną tej pedagogiki jest swoista dwubiegunowość, gdzie z jednej strony dokonuje się rekonstrukcji przeszłości, według wcześniej założonych przesłanek metodologicznych, a z drugiej, dzięki syntetycznemu i metahistorycznemu aspektowi badań, prowadzi się dyskusję z teraźniejszością, a nawet podejmuje się, w pewnym stopniu, zadania prognostyczne.

---

<sup>13</sup> „Perspektywa metahistoryczna włącza we własne procedury badawcze ujęcie hermeneutyczne, dzięki czemu przedmiotem badań są nie tylko proste zjawiska (fakty), ale także ukryte założenia i sensory oraz wynikające z nich konsekwencje. To także analiza, komparatystyka i synteza stanowisk dokonywana w ramach badań diachronicznych i synchronicznych, których celem jest uchwycenie nie tylko następstwa zdarzeń i ich dynamiki, ale także tego, co jest względnie trwałym czy uniwersalnym wspólnym mianownikiem. Takie podejście oznacza głębsze wniknięcie w świat idei znacznie wykraczające poza tradycyjne ujęcia idiograficzne”. Szerszą wykładnię badań metahistorycznych umieściłem w rozprawie *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia* [w:] S. Pałka red., *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 302-303.