

---

## METAPEDAGOGIKA CZY PEDAGOGIKA KRYTYCZNA? PYTANIE O STATUS NAUKOWY PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Punkt wyjścia dla mojego myślenia o statusie pedagogiki ogólnej lub poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaki status (naukowy) posiada ta dyscyplina współcześnie?, stanowi treść czterech cytatów, przywołanych w porządku chronologicznym. Oto one:

„W wyniku zmian dokonanych w przedmiocie badań pedagogicznych i strukturze współczesnej pedagogiki polskiej różne może być pojmowanie pedagogiki ogólnej. Może być ona uprawiana jako: a) filozofia wychowania – zgodnie z tradycją, b) teoria krytyczna – ten nurt badań nad edukacją zaczyna się dopiero kształtować, c) wstęp do pedagogiki – pedagogika ogólna jest tu zredukowana tylko do pewnych problemów podejmowanych w ramach tradycyjnej pedagogiki ogólnej” (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 258);

„Naszej wielkiej pracy wymaga połączenie powrotu do podstaw teoretycznych pedagogiki i zarazem do pedagogiki ogólnej jako krytycznej metateorii edukacji poprzez udostępnienie najważniejszych tekstów z głównych nurtów teorii pedagogicznych nieobecnych u nas w okresie rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogii pozoru” (Kwieciński 1994, s. 28);

„Czy pedagogika ogólna ma być w stosunku do całości wiedzy o wychowaniu »teorią krytyczną« czy »metateorią« (»metapedagogiką«)” (Wołoszyn, 1998, s. 179);

„Mimo uprawianej od dawna refleksji nad tożsamością pedagogiki ogólnej jako dziedziny dyskursu pedagogicznego, status tej dziedziny dociekań pozostaje nadal dość nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny. Proces wypracowywania, artykulacji oraz

uzgadniania poglądów środowiska pedagogicznego w tej kwestii przebiega bardzo wolno, z oporami i nader nieefektywnie” (Schulz, 2001, s. 23).

Z treści przytoczonych powyżej cytatów można wyprowadzić następujące konkluzje (tezy), wymagające uzasadnienia:

- nie istnieje jeden uniwersalny (powszechnie podzielany) sposób rozumienia pedagogiki ogólnej, wskazują na to chociażby terminy użyte (przywołane) przez autorów poszczególnych cytatów, takie jak: filozofia wychowania, teoria krytyczna, wstęp do pedagogiki, krytyczna metateoria edukacji, metapedagogika oraz przypisywane im znaczenia;
- źródłem różnic w sposobie rozumienia pedagogiki ogólnej są zmiany dokonujące się w pedagogice (jej przedmiocie badań i strukturze), te z kolei mają swoje źródło w zmianach preferowanych współcześnie koncepcji nauki, a jeszcze szerzej w zmianach sposobu myślenia o człowieku i świecie (koncepcji człowieka i świata);
- wskazane przez S. Wołoszyna (1998) sposoby rozumienia pedagogiki ogólnej jako „teorii krytycznej” i „metapedagogiki” można potraktować jako krańcowe bieguny kontinuum, jakie tworzą spotykane w literaturze przedmiotu znaczenia przypisywane temu terminowi;
- brak uniwersum właściwego pedagogice ogólnej powoduje, że status tej dziedziny dociekań pozostaje nadal dość nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny.

Problemem wartym rozważenia wydaje się sposób (sposoby) rozumienia pedagogiki ogólnej, korespondujący z heterogenicznie uprawianą pedagogiką. Ta ostatnia ma u swoich podstaw m.in. założenie głoszące, iż żadna teoria, żaden paradygmat nie ma monopolu na prawdę. Jednocześnie należy zastrzec, że dla współczesności (określanej też jako ponowoczesność lub późna nowoczesność) charakterystyczna jest akceptacja antynomii, ambiwalencji (zob.: prace L. Witkowskiego, zwłaszcza 1998, 2000). Trafnie ową cechę (właściwość) współczesności uchwycił Z. Bauman (1995, s. 293) pisząc: „pozór następstwa w czasie sam jest (...) wynikiem nowoczesnego zamilowania do różnych podziałów i czystych gatunków. Ponowoczesna radość z różnorodności i przygodności bytu nie wygasła siły nowoczesnej żądzы uniformizmu i pewności. Co więcej, nigdy chyba nie wygasi; nie leży to w jej charakterze”. W odniesieniu do pedagogiki ową akceptację ambiwalencji dobrze oddaje współwystępowanie dwóch – przeciwstawnych – definicji interesującej nas dyscypliny. Zgodnie z pierwszą z nich, zamieszczoną w *Leksykonie PWN. Pedagogika*, jest to „dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144). W polskiej edycji encyklopedii *Britanica* pedagogika definiowana jest jako „nauka albo ściślej zespół nauk o wychowaniu –

o istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach procesów wychowawczych, której najbardziej podstawowym zadaniem jest wyposażenie tych, którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych i wychowawczych, w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów pedagogicznych; określa więc uwarunkowania tych czy innych zjawisk obiektywnej rzeczywistości wychowawczej oraz dostarcza wiedzy umożliwiającej realizację podstawowych celów wychowania” (Skrzypczak, 2002, s. 303).

Podobną antynomię można wskazać w przypadku współczesnego nam rozumienia pedagogiki ogólnej. Z jednej strony „wątpi się w sens wyodrębniania pedagogiki ogólnej jako części pedagogiki, a dostrzega się jej ogólność jako całość w postaci wiedzy o edukacji, nie zaś pedagogiki jako nauki” (Rutkowiak, 1995, s. 186). Jednocześnie formułowany jest pogląd, że „podejmuje ona i bada te problemy, które mają powszechny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg i skuteczność procesu wychowania, jego rolę społeczną, kulturotwórczą, i jego udział w tworzeniu osobowości. Pedagogika ogólna opracowuje także ogólne zasady, koncepcje i metody badania rzeczywistości wychowawczej w jej różnych wymiarach, aspektach, poziomach i powiązaniach. Wiedza z zakresu pedagogiki ogólnej umożliwia poznanie i zrozumienie najogólniejszych prawidłowości rządzących procesem wychowania” (Turos, 1999, s. 14). Według R. Schulza (2001, s. 23) cechą wspólną dla różnych sposobów rozumienia pedagogiki ogólnej jest „akcentowanie ich ogólnego, fundamentalnego, a zarazem wstępnego, wprowadzającego charakteru rozważań dla: a) studiowania pedagogiki, b) dla praktykowania domowej i profesjonalnej edukacji oraz c) dla uprawiania nauk o wychowaniu”.

Z przytoczonych wyżej definicji pedagogiki i pedagogiki ogólnej można wywnioskować, że różnią się one nie tylko zawartością (treścią), lecz również przedmiotem badań, statusem i rolą, jaką przypisuje się pedagogice jako dyscyplinie naukowej, preferowanym modelem poznania, standardami racjonalności (naukowej) obowiązującymi w wytwarzaniu wiedzy o edukacji (wychowaniu), wreszcie różnią się one preferowaną koncepcją człowieka i świata oraz rolą, jaką pełni nauka w tej koncepcji. Moim zamiarem jest zrekonstruowanie założeń, jakie leżą u podstaw tytułowych sposobów rozumienia pedagogiki ogólnej (metapedagogika, pedagogika krytyczna). Zanim przystąpię do jego realizacji konieczne wydaje mi się poczynienie kilku zastrzeżeń.

Pierwsze z nich odnosi się do użytego w tytule terminu „status”. Zgodnie ze słownikowym znaczeniem status to tyle, co „»stan prawny«; pozycja społeczna, położenie jednostki w grupie społecznej lub położenie grupy w większej zbiorowości” (Sobol, 1993, s. 880). Pytając o status pedagogiki ogólnej, mam na uwadze jej pozycję (położenie) wśród innych nauk pedagogicznych, lub – używając innych określeń – wśród innych działów pedagogiki, wśród innych subdyscyplin pedagogicznych. Używając terminu



„pedagogika ogólna” (niezależnie od sposobu jego rozumienia) przywołuje się od razu – jak zauważa J. Rutkowiak (1995, s. 183) – „pytanie o resztę i o charakter wiedzy o wychowaniu, w szczególności o jej ogólność/szczegółowość”. Pytaniu temu można – na przykład – nadać następującą postać: na ile (albo: czy) uzasadniony jest pogląd o uprzywilejowanym statusie pedagogiki ogólnej względem pedagogik szczegółowych? Przywoływany już R. Schulz (2001, s. 29–30) stwierdza, że „w obszarze problemowym pedagogiki ogólnej powinny interesować raczej aspekty najogólniejsze i uniwersalne kondycji ludzkiej i rozwoju człowieka. Powinno interesować nie to, (przynajmniej nie tylko to), na czym polega wychowanie przedszkolaka, maturzysty, kobiety, dyplomaty, Polaka czy Europejczyka, ale to, na czym polega wychowanie człowieka w ogóle, każdego człowieka, wszystkich ludzi – bez względu na to, jakie specyficzne role oni pełnią, tj. czy są oni maturzystami, Yankesami, czy zuchami, czyli bez względu na jakiekolwiek relatywizacje historyczne, geograficzne i społeczno-kulturowe bytu ludzkiego”. Z jakim sposobem rozumienia pedagogiki, a szerzej: człowieka i świata koresponduje takie znaczenie przypisywane pedagogice ogólnej?

Drugie zastrzeżenie dotyczy rodzaju interesującego mnie statusu. W tytule użyłem określenia „status naukowy”. Dokonując schematycznego rozróżnienia, można wyróżnić status dydaktyczny i naukowy rozważanej tu dyscypliny. Ten pierwszy można potraktować jako zagadnienie organizacyjne, uregulowane w takich dokumentach, jak „Minimalne wymagania programowe dla studiów magisterskich/licencjackich. Kierunek: Pedagogika” lub plany studiów obowiązujące na tych wydziałach szkół wyższych, które prowadzą kształcenie w zakresie pedagogiki. Pytając o status naukowy pedagogiki ogólnej przedmiotem swojego zainteresowania zamierzam uczynić jej miejsce (pozycję, położenie) w pedagogice rozumianej jako całość, czyniąc punktem wyjścia właśnie ową całość (dokładniej: ujawniające się obecnie odmienne sposoby rozumienia pedagogiki).

Zastrzeżenie trzecie dotyczy zasadności wyodrębnienia tytułowej dychotomii: meta-pedagogika – teoria krytyczna. Wyodrębniłem ją zainspirowany pytaniem sformulowanym przez S. Wołoszyna (1998) w jego *Naukach o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Pamiętam jednak o wielości znaczeń przypisywanych temu terminowi. Przykładowo: w *Pedagogice ogólnej* pod redakcją T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1995) doszukałem się swego czasu co najmniej dziewięciu znaczeń kojarzonych z tą dyscypliną. Były to: ideologia naukowa pedagogiki, „konstrukcja myślowa”, najogólniejsza teoria subdyscyplin pedagogicznych, wyjściowa dyscyplina pedagogiczna w kompleksie nauk pedagogicznych, centrum refleksji teoretycznej i metodologicznej, subdyscyplina, której istotą jest badanie pedagogiki jako nauki, pytania o znaczące kategorie edukacyjne oraz osnute wokół nich teorie i odpowiedzi na te pytania, pedagogika pogranicza – teoretyczna

historia edukacji, światopoglądowy komponent teorii wychowania (zob.: Leppert, 1997). Wspominałem już wyżej, że wyodrębniona przez S. Wołoszyna opozycja uwzględnia krańcowe bieguny kontinuum utworzonego przez występujące współcześnie sposoby rozumienia (i uprawiania) pedagogiki ogólnej. Z tego względu dobrze nadaje się ona – w moim przekonaniu – do rekonstrukcji założeń leżących u podstaw przeciwstawnych sposobów myślenia o rozważanej tu dyscyplinie.

Wreszcie zastrzeżenie czwarte dotyczy znaczeń przypisywanych pedagogice ogólnej, rozumianej jako metapedagogika i teoria krytyczna. Oba te terminy cechuje wieloznaczność, konieczne jest zatem sprecyzowanie sposobu ich rozumienia, który następnie zostanie poddany rekonstrukcji.

Określając pedagogikę ogólną jako metapedagogikę ma się najczęściej na myśli subdyscyplinę, „której istotą jest badanie pedagogiki jako pedagogiki” (Tchorzewski, 1995, s. 153). Taki sposób jej rozumienia akcentuje – jak zauważył R. Schulz (2001) – ogólny, fundamentalny, wstępny, wprowadzający charakter rozważań prowadzony w ramach pedagogiki ogólnej m.in. dla uprawiania nauk o wychowaniu (innych dyscyplin/subdyscyplin pedagogicznych). Można wówczas przyjąć, że subdyscyplina ta „tworzy ogólnoteoretyczne podstawy dla badań pedagogicznych obejmujących różne dziedziny ludzkiej aktywności, realizowanych w ramach »pedagogik szczegółowych«. Tworzy także metodologiczne podstawy dla badań empirycznych. Za pomocą teorii wypracowanych przez pedagogikę ogólną (teorii nauczania, wychowania, teorii auto-kreacji) pedagogiki szczegółowe mogą wyjaśniać te fakty empiryczne, które zostają ustalone w ramach badań prowadzonych przez te dyscypliny pedagogiczne” (Turos, 1999, s. 15).

Do jakiego sposobu pojmowania pedagogiki odnosi się ten fundamentalny charakter pedagogiki ogólnej? Koresponduje z nim pojmowanie pedagogiki jak dyscypliny, „której najbardziej podstawowym zadaniem jest wyposażenie tych, którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych i wychowawczych, w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów pedagogicznych” (Skrzypczak, 2002, s. 303).

Pojmowanie pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej można wiązać z dwoma sposobami rozumienia/uprawiania pedagogiki: pedagogiką hermeneutyczną i pedagogiką krytyczną. Pojawiły się one w Polsce stosunkowo niedawno (w latach 80. XX wieku), stanowiąc najpierw „pedagogikę z marginesu” (określenie R. Kwaśnicy), a następnie zyskując sobie prawo obywatelstwa na mapie pedagogicznych dyskursów. Pedagogika krytyczna (określana inaczej jako emancypacyjna) to – jak można przeczytać w *Leksykonie PWN. Pedagogika* – „nurt badań edukacyjnych, rozwijający się głównie w USA od połowy lat 70., skoncentrowanych na analizie mechanizmów dominacji



w oświacie i kulturze oraz na projektowaniu działań nastawionych na zmianę społeczeństwa w kierunku zwiększenia zakresu społecznej wolności i sprawiedliwości” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 150–151). Krytyczność jest także konstytutywną cechą pedagogiki hermeneutycznej, która – według S. Wołoszyna (1998, s. 135) – przyjmuje „krytyczne nastawienie wobec tradycyjnej empirycznej pedagogiki »naukowej«, pojmującej wychowanie nade wszystko jako »zadanie«, dla rozwiązania którego trzeba dostarczyć »naukowej« skutecznej metody. Tymczasem wychowanie »dzieje się« zawsze, nie jest statyczne i dlatego wymaga każdorazowo »rozumiejącego wglądu« w każdą sytuację wychowawczą, czyli »bycia w wychowaniu«. Zanegowane jest tradycyjne (pozytywistyczne) roszczenie pedagogiki do naukowości na rzecz pedagogiki jako »myślenia o wychowaniu« w świetle hermeneutyki filozoficznej. Zgodne to jest ze współczesną »samowiedzą nauki« – nie tylko zresztą w naukach społecznych i humanistycznych, lecz i w przyrodznawstwie”.

Traktując pedagogikę jako myślenie o wychowaniu (zob.: Folkierska 1990), stajemy przed koniecznością uświadomienia sobie dwojakiego znaczenia terminu „ogólność”.

Jak zauważa A. Folkierska (1991, s. 43), owa „ogólność” może być rozumiana jako:

- uogólnianie, syntetyzowanie, scalanie „cząstkowych” wyników, do jakich dochodzą poszczególne dyscypliny naukowe; wówczas pedagogika ogólna jest traktowana jako naukowe zwiercienie, ukoronowanie badań prowadzonych w różnych naukach pedagogicznych; lub – odwrotnie – jako dyscyplina oferująca ogólny, fundamentalny, wstępny, wprowadzający charakter rozważań dla innych dyscyplin pedagogicznych (nauk o wychowaniu), np. tworzy ona wspomniane wyżej „ogólnoteoretyczne podstawy dla badań pedagogicznych”;
- taka perspektywa poznawcza, w której stałoby się możliwe uchwycenie mniej czy bardziej jawnie występujących założeń wyznaczających sposób myślenia pedagogów o pedagogice. W ramach tej perspektywy poznawczej – według A. Folkierskiej (1991, s. 43) – „ogólność” oznaczałaby „szeroką, a więc właśnie ogólną perspektywę, w której stałoby się możliwe zadanie pytania o samowiedzę pedagogiki, o jej tożsamość”.

Poszukując przesłanek umożliwiających pojmowanie pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki i pedagogiki krytycznej, przedmiotem swojej analizy uczynię dwa odmienne sposoby myślenia o pedagogice. Może być ona rozumiana dwojako:

- jako nauka albo ściślej zespół nauk o wychowaniu – o istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach procesów wychowawczych, ten sposób rozumienia pedagogiki można uznać za przejaw orientacji pozytywistycznej;
- jako odmiana myślenia pedagogicznego, która „odwołuje się do kategorii myślenia krytycznego, a szczególnie do tej jego postaci, która znana jest pod nazwą teorii

krytycznej i wiąże się przede wszystkim z dokonaniem filozoficznej szkoły frankfurckiej” (Szkudlarek, 2003, s. 363).

Kryteria, za pomocą których dokonam rekonstrukcji założeń leżących u podstaw obu sposobów myślenia o pedagogice, są następujące:

- przedmiot badań pedagogiki,
- status i rola przypisywane pedagogice,
- preferowany model poznania,
- standardy racjonalności obowiązujące w wytwarzaniu wiedzy o wychowaniu (edukacji),
- przyjmowana koncepcja człowieka i świata,
- rola, jaką pełni (ma do spełnienia) nauka w tej koncepcji.

Przedstawiona poniżej rekonstrukcja zostanie – z konieczności – ograniczona do zasygnalizowania różnic ujawniających się w ramach poszczególnych kryteriów. Ich wyczerpujące przedstawienie wymagałoby oddzielnych opracowań.

## 1. Przedmiot badań pedagogiki

Zgodnie z pierwszą z analizowanych definicji przedmiotem badań rozważanej tu dyscypliny jest wychowanie, dokładniej: istota, cele, treści, metody, środki i formy procesów wychowawczych. Przywołując w tym miejscu rozróżnienie dokonane na początku lat 80. XX wieku przez K. Konarzewskiego (1982, s. 5), zgodnie z którym wychowanie „może się stać przedmiotem refleksji naukowej na dwa sposoby: jako *fakt* i jako *zadanie*”; mamy tu do czynienia z drugim z wyróżnionych znaczeń. Na pojmowanie wychowania jako zadania dosadnie wskazuje przypisywanie pedagogice – jako najbardziej podstawowego – zamiaru wyposażania tych, „którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych i wychowawczych, w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów pedagogicznych” (Skrzypczak, 2002, s. 303). Zamiar taki można wywieść również z następującego opisu: „Gdy mówimy o wychowaniu jako zadaniu, nie interesują nas faktycznie stosowane działania wychowawcze; naszym celem jest opis lub raczej – skoro rzecz opisywana jeszcze nie istnieje – *projekt* działań wychowawczych, które by przy założonym poziomie kosztów i z ustalonym prawdopodobieństwem spełniały określone nadzieje żywione bądź przez samego uczonego, bądź przez grupę społeczną, dla której pracuje. Wychowanie może badać każda dyscyplina nauk społecznych, ale tylko pedagogika je projektuje” (Konarzewski, 1982, s. 6). Pedagogika czyniąca przedmiotem swoich badań zadaniowo pojęte wychowanie operuje – jak zauważa J. Rutkowiak (1994, s. 87) – „językiem naukowo-technicznym odpowiednim dla eksplikowania zależności między zastosowaną i uzasadnioną metodą działania, a uzyskanym wynikiem”.

Wychowanie pojmowane jako zadanie skojarzyć można z metaforą szkoły jako fabryki, zaproponowaną przez D. Tuohy'ego (2002). Jego zdaniem „porównanie szkoły do fabryki zwraca uwagę na porządek i wydajność, ciągłość i niezawodność procesu produkcyjnego, któremu podlegają wszyscy objęci systemem szkolnym. Wiadomo, o jaki rezultat chodzi, ma się poczucie stabilności procesu i wiedzę, jaką dokładnie rolę odgrywa każdy etap tego procesu na drodze do efektu końcowego. Takie wyobrażenie szkoły przemawia do tych, dla których szkoła jest miejscem wydajnej produkcji uczniowskiej wiedzy i umiejętności, gdzie dokładnie wiadomo, jaki ma być produkt końcowy, a kolejne etapy procesu technologicznego dają się rozplanować. Maszyny pracują identycznie, niezależnie od tego, czego obróbce służą, gwarantowana jest zatem równość na każdym etapie produkcji. Kontroli poddać można jakość produktu, a w efekcie ustawić maszynę tak, by – jeśli trzeba – jakość poprawić” (Tuohy, 2002, s. 88). Warto jednak pamiętać, że możliwe są także inne metafory szkoły, cytowany autor posługuje się na przykład – oprócz metafory fabryki – metaforą ogrodu i orkiestry.

Traktując pedagogikę jako dyscyplinę wykorzystującą filozoficzną teorię krytyczną, przedmiotem badania czynimy wychowanie pojęte jako fakt. Zakładamy wówczas, że „działalność wychowawcza jest nieodłącznym składnikiem społecznej formy życia człowieka. W każdym czasie i miejscu wspólnota ludzka musiała uporać się z problemem, który w świecie zwierząt skutecznie rozwiązała natura – z problemem zachowania ciągłości swego istnienia wbrew biologicznemu starzeniu się i wymieraniu jej członków. Tym rozwiązaniem jest właśnie wychowanie” (Konarzewski, 1982, s. 5).

Według Autorki *Pytania o pedagogikę* wychowanie nie jest statyczne, dzieje się, stąd konieczny jest rozumiejący wgląd w każdą sytuację wychowawczą, czyli „bycie w wychowaniu”. Z perspektywy hermeneutycznej wychowanie rozumiane jest jako zdobywanie tożsamości podmiotowej, tożsamości „ja”. Jest ono „pytaniem właśnie o to »ja«, o podmiotowość, o warunki możliwości podmiotu jako podmiotu świadomego, kształtującego się w samowiedzy” (Folkierska, 1990, s. 240).

Wyjaśnienia wymaga kwestia wielości znaczeń przypisywanych terminowi „fakt”. Filozofowie nauki wyróżniają przynajmniej trzy takie znaczenia: pozytywistyczne, neopozytywistyczne i konwencjonalistyczne. W ujęciu pozytywistycznym fakt to wynik obserwacji lub eksperymentu. Neopozytywiści ostro przeciwstawiali sobie zdania empiryczne i teoretyczne, przywiązując szczególną wagę do empirycznych zdań elementarnych, zdających sprawę z bezpośrednich doznań zmysłowych. W znaczeniu konwencjonalistycznym „faktyczność” pojmowana jest jako wspólnotowe doświadczenie, wtopione w dzieje z ich nieklarownością i wewnętrznymi napięciami. Jedyne w ostatnim ze znaczeń możliwe jest wyjście poza logikę cel – środek, poza model teleologiczno-instrumentalny,



poza rozumienie pedagogiki jako nauki praktycznej. Nie poprzestaje się wówczas na oddziaływaniach celowych, interesujące jest także to, co je poprzedzało, z czego wyrosły, jakie były ich wyniki (zarówno zamierzone, jak i niezamierzone), w jakich kontekstach funkcjonowały. Pedagogika czyniąca przedmiotem swoich badań wychowanie pojęte jako fakt opisuje przestrzennie i czasowo zróżnicowane praktyki wychowawcze występujące w realnym życiu.

Przyjmując, że pojęciu wychowanie – ze względu na jego zakres – mogą być przypisywane trzy znaczenia: szerokie, wąskie i najwęższe (zob.: Hejnicka-Bezwińska, 1989) można założyć, że wychowanie pojmowane jako fakt to wychowanie w znaczeniu szerokim. Tak pojmowane wychowanie (jako czynność, proces i efekt tego procesu) określane jest obecnie jako edukacja. W erudycyjnie opracowanym haśle „edukacja” zamieszczonym w *Wielkiej Encyklopedii PWN* S. Wołoszyn (2002, s. 41) zauważa, że „określenie »edukacja« zaczęło być powszechnie używane w Polsce w XVIII i w pocz. XIX w., aby następnie zaniknąć na przeł. XIX i XX w. Popularnym i wręcz dominującym terminem pedag. stało się ponownie pod koniec XX w.”. Rozwijając wątek dotyczący popularności pojęcia edukacja od końca XX wieku cytowany Autor stwierdza: „Termin e. – upowszechniany współcześnie w skali międzynarod. (ostatni raport UNESCO nosi tytuł: *Edukacja: jest w niej skarb ukryty*, 1996, wyd. pol. 1998) – opanował także terminologię pedag. w Polsce. Raport oświat. z 1989 został zatytułowany *Edukacja narodowym priorytetem*. Wszystkie raporty oświat. i wiele publikacji nauk. z lat 90. XX w. w tytule zawierają pojęcie e. Pod tym hasłem odbywają się też liczne zjazdy i sympozja pedagogiczne. Obecnie termin e. wypiera takie tradycyjne pojęcia jak: pedagogika, oświata, system oświat., wychowanie, kształcenie i pochodne. (...) Nawet tradycyjny termin »pedagogizm« (przeświadczenie, że odpowiednie i odpowiednio stosowane metody wychowawcze i dydaktyczne decydują o efektywności pedag. procesu) zastępuje obecnie pojęcie »edukacjonizmu«” (Wołoszyn, 2002, s. 41). Sygnalizowane przez S. Wołoszyna dominowanie terminu „edukacja” w polskiej pedagogice począwszy od lat 90. XX wieku sugeruje przyjrzenie się procesowi nazywanemu przez językoznawców „zawłaszczaniem języka”. Zjawisko to nie będzie jednak przedmiotem mojego zainteresowania.

## 2. Status i rola przypisywane pedagogice

Ze względu na to kryterium możemy wyróżnić dwa przeciwstawne sposoby rozumienia pedagogiki: nauka o wychowaniu – wiedza o edukacji. Pierwszy człon sugerowanej opozycji odnosi się do wychowania pojętego jako zadanie.

Gdy przeanalizujemy trzy definicje pedagogiki:

- autorstwa S. Wołoszyna (1958, s. 11), zamieszczoną w *Zarysie pedagogiki*, zgodnie z którą „pedagogika jest nauką o wychowaniu dorastających pokoleń, o celach, treści, metodach, środkach i formach organizacyjnych tego procesu”;
  - autorstwa W. Okonia (1975, s. 222), głoszącą że pedagogika to „nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”;
  - zamieszczoną w *Leksykonie PWN. Pedagogika*, głoszącą, że jest to „dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144);
- to mimo wielu różnic, jakie cechują te trzy określenia, można wskazać na jedną wspólną im właściwość. Jest nią pojmowanie pedagogiki jako nauki.

Czym jest nauka? „Pulsowanie” (w znaczeniu nadanym temu terminowi przez J. Rutkowiak) kategorii nauka w wymiarze historycznym przedstawia praca Alana Chalmersa (1993) zatytułowana *Czym jest to, co zwiemy nauką*. Zawiera ona opis oraz krytykę indukcjonizmu i falsyfikacjonizmu – dwóch najważniejszych stanowisk w filozofii nauki.

Jak można zdefiniować naukę współcześnie? Nie miejsce tu na wyczerpujący przegląd stanowisk dotyczących statusu tego rodzaju aktywności człowieka. Ograniczę się jedynie do zasygnalizowania opozycji wyrażonej terminami: Wielka Narracja – lokalny paradygmat. Ujmując naukę jako Wielką Narrację, dążymy do odkrycia logiki poznawanej rzeczywistości, jedyne prawdziwego języka, który odzwierciedla świat i który artykułuje społeczne działanie, konflikt i zmianę. Nauka pojmowana jako Wielka Narracja uosabia dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki. Prowadzi to do pomijania dwuznaczności i kontrolowania znaczeń, przez narzucanie standardów i stanowisk dla interpretacji niezależnej od czasu, w którym nauka zaistniała.

Przeciwstawne rozumienie nauki oznacza pojmowanie jej jako lokalnego paradygmatu. Jej najistotniejszą właściwością stanowi imperatyw samoograniczenia. Nauka to zinstytucjonalizowana forma świadomości społecznej, która programowo odżegnuje się od wielu pytań i rezygnuje z wielu źródeł poznania. Jak zauważa K. Konarzewski (1995, s. 120), „gorset krępujących reguł, które nauka na siebie wkłada, nie wynika z odkrycia królewskiej drogi do prawdy; środkami naukowymi uzasadnić ich nie sposób. Jest to raczej suwerenna decyzja rozumu praktycznego, wybór moralny, który okazuje się przynosić błogosławione owoce – dokładność i użyteczność wiedzy”.

Można jednak pomyśleć pedagogikę jako wiedzę o edukacji. Historyczny wymiar pulsowania kategorii „wiedza” odzwierciedlają m.in. prace z zakresu socjologii wiedzy. Opisując współczesny wymiar jej pulsowania, ograniczę się do dychotomii przeciwstawiającej sobie stanowiska, zgodnie z którymi: z jednej strony występuje utożsamianie wiedzy i nauki (jedyny rodzaj wartościowej, cennej wiedzy to wiedza naukowa), z drugiej natomiast zakłada się bogactwo dróg i rezultatów ludzkiego poznania, a tym samym równoprawny status różnych rodzajów wiedzy. Przyjmując drugie z wyróżnionych stanowisk, można stwierdzić, że „w znaczeniu szerokim, może nawet najszerszym, pedagogika jest synonimem społecznego dyskursu na temat edukacji. Obejmuje ona wszelkie formy wypowiediania się (i wypowiedzi) dotyczące zjawiska rozwoju i wychowania człowieka. Obejmuje wszelkie czynności formułowania sądów, artykułowania poglądów o świecie wychowania, o zjawiskach edukacyjnych; sądów formułowanych w języku potocznym, w języku literatury pięknej, w języku opinii publicznej, w specjalistycznym języku zawodowych wychowawców i nauczycieli, w języku organów administracji oświatowej, w języku rozpraw filozoficznych, w języku teorii wychowania, w języku pedagogiki empirycznej itp. Oprócz czynności generowania twierdzeń, pedagogika oznacza też – jak się wydaje – cały system obiegu (wymiany) oraz odbioru komunikatów zawartych w tych twierdzeniach” (Schulz, 2001, s. 21).

Sytuując pedagogikę (w tym pedagogikę ogólną) w perspektywie krytycznej (teorii krytycznej, filozofii krytycznej) należy zauważyć, że nie kreuje ona „żadnej przedmiotowości, nie może więc być uznana za przedsięwzięcie naukowe *par excellence*. Nie szuka sobie autonomicznej specjalizacji przedmiotowej i nie musi starać się o naukową legitymizację swego własnego statusu. A to, co już jest, to określony sposób myślenia przejawiający się między innymi w teoretycznych przedsięwzięciach pedagogów pragnących unaukować pedagogikę, w tym także pedagogikę ogólną. To dopiero rezygnacja z intencjonalnego unaukowania pedagogiki ogólnej pozwala pytać o naukowość pedagogiki w jej całości, co oznacza możliwość uznania za wcale nieoczywiste przesądzenie, że pedagogika jest nauką” (Folkierska, 1991, s. 45).

### 3. Preferowany model poznania

Rekonstruując założenia leżące u podstaw analizowanych tu sposobów pojmowania pedagogiki, mające na celu ujawnienie preferowanego modelu poznania odwołam się do nieklasycznej koncepcji socjologii wiedzy, zaproponowanej przez A. Zybertowicza (1995). Wyróżnione w niej zostały dwa modele poznania: obiektywistyczny i konstruktywistyczny. Obiektywistyczny model poznania ma charakter fundamentalistyczny,



realistyczny, empirystyczny, pozytywistyczny, reprezentacjonistyczny, lustrzany, ku-  
belkowy, racjonalny, ahistoryczny, epistemologiczny, filozoficzny lub modernistyczny.  
W modelu tym przyjmuje się „ahistoryczną i indywidualistyczną koncepcję autonomicz-  
nego podmiotu poznającego. Podmiot jawi się jako w swej istocie niezależny od kultury  
(tradycji), w jakiej funkcjonuje, w tym od wszelkich lokalnych okoliczności, w jakich prze-  
biegają jego akty poznawcze. Podmiot traktowany jest jakby sam bytował poza światem,  
stanowiącym przedmiot jego uwagi, jakby wyniki przezeń uzyskiwane nie zależały ani  
od jego gatunkowej konstytucji, ani od przyrządów, z których korzysta, ani od aparatu-  
ry pojęciowej, w której je formułuje, ani od sytuacji historycznej, w której przyszło mu  
żyć” (Zybertowicz, 1995, s. 73). Warto zauważyć, że tylko w ramach obiektywistyczne-  
go modelu poznania możliwe jest podejmowanie problemów, „które mają powszech-  
ny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg i skuteczność procesu wychowania”.

Charakteryzując model konstruktywistyczny wskazuje się, że jest on antyfundamen-  
talistyczny, relatywistyczny, antyrealistyczny, postempirystyczny, postpozytywistyczny,  
pragmatyczny, poststrukturalistyczny, historyczny, konwencjonalistyczny, socjologiczny  
lub postmodernistyczny. Leżący u podstaw tego modelu konstrukcjonizm zakłada, „że  
faktem jest to, iż wiedza postrzegana jako obiektywna nie jest neutralna. Ani społecznie,  
ani indywidualnie, ani moralnie, ani materialnie. Że niezależnie od tego, na ile pewne  
systemy wiedzy można uznać za – w jakimś sensie – obiektywne bardzo często stanowią  
one tylko jedną z możliwych interpretacji danego kontekstu rzeczywistego” (Zyberto-  
wicz, 1995, s. 112). W ramach tego modelu można wyodrębnić przynajmniej cztery  
odmienne rodzaje poznania. Poznanie z tej perspektywy może być: 1) odtwarzaniem  
treści doświadczenia społecznego; 2) odkrywaniem zawartości istniejących gier kultu-  
rowych; 3) redefiniowaniem istniejących gier w następstwie kontaktów z innymi grami  
kulturowymi; 4) projektowaniem nowych obszarów doświadczenia kulturowego.

Próbę zastosowania konstruktywistycznego modelu poznania do problematyki eduka-  
cyjnej odnaleźć można w pracy: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*  
(Cylkowska-Nowak, 2000). Jak można przeczytać we wstępie do tej książki, jej najważniej-  
sza teza zawarta już w tytule „odwołuje się do założenia, iż zarówno idee, jak i rzeczywistość  
edukacyjna stanowią społeczne i historyczne konstrukcje” (Cylkowska-Nowak, 2000, s. 21).

#### **4. Standardy racjonalności obowiązujące w wytwarzaniu wiedzy o wychowaniu (edukacji)**

Rekonstruując założenia leżące u podstaw wyodrębnionych sposobów pojmo-  
wania pedagogiki, dotyczące przyjmowanych standardów racjonalności odwołam się do

wyróżnionych przez J. Habermasa interesów konstytutywnych dla poznania. Habermas stwierdza, że różne interesy człowieka wymagają różnych form wiedzy, a te z kolei różnych metodologii naukowych (procesów poznawania) opartych na różnych, lecz wewnętrznie spójnych formach racjonalności. Warto zauważyć, że „według Habermasa »racjonalność« związana jest nie tyle z posiadaniem wiedzy, co ze sposobem, w jaki wypowiadające się i działające podmioty *uzyskują i wykorzystują tę wiedzę*” (Evert, 1993, s. 122).

Jeżeli przyjąć, że pedagogika ma do spełnienia prawodawczą rolę, czyli określa ona, jakie powinno być wychowanie, to w takim jej rozumieniu pobrzmiewa wyróżniony przez J. Habermasa interes techniczny i odpowiadająca mu racjonalność instrumentalna. Dotyczą one „manipulowania i kontrolowania środowiskiem, przewidywania możliwych do zaobserwowania wydarzeń fizycznych lub społecznych, a także rzeczywistości opartej na wiedzy empirycznej i rządzonej przez zasady techniczne oraz kryteriów efektywnej kontroli tej rzeczywistości, przesądzających o tym, czy działanie jest właściwe” (Evert, 1993, s. 123). Z tej perspektywy wychowanie zostaje sprowadzone do umiejętnego posługiwania się standaryzowanymi celami i środkami, których „tworzeniem” i „dostarczaniem” zajmuje się pedagogika. Proces ten (wychowanie) postrzegany jest „jako system typu wejście – wyjście, na początku którego znajdują się zasoby i nieobrobione materiały, na końcu natomiast – ukończony produkt, tzn. zdolny do osiągnięcia, »wykształcony« uczeń. W ramach tego systemu »doręczenia« problemy edukacyjne widziane są w kategoriach przeszkód, spowodowanych nieodpowiednim zachowaniem się nauczyciela, nieadekwatnością ucznia lub niewydajnym wykorzystaniem zasobów” (Evert, 1993, s. 126).

Jeżeli przyjąć propozycję rozumienia pedagogiki jako myślenia o wychowaniu, zakładając jednocześnie, że mówimy o myśleniu w horyzoncie krytycznym, hermeneutycznym, to stajemy przed koniecznością odwołania się do interesu praktycznego i odpowiadającej mu racjonalności interpretacyjnej. Interesy praktyczne ludzi znajdują swoje odzwierciedlenie w używanym przez nich języku, który służy wzajemnemu zrozumieniu oraz zaspokojeniu ich potrzeb i interesów przez skoordynowane działania społeczne. Nauki interpretacyjne i hermeneutyczne dostarczają odpowiedniej metodologii dla wiedzy praktycznej. Rozpatrują one wiedzę w kontekście intersubiektywnych znaczeń opartych na społecznie uzgodnionych normach i oczekiwaniach.

Z tej perspektywy „procesy edukacyjne zachodzą w złożonych sytuacjach społecznych, których płynność uniemożliwia systematyzację. Jedyne, niewielką możliwość kontroli dają mądre procesy decyzyjne praktyków. Cele pedagogiczne nie są ani jasne, ani definitywne. Charakteru takiego nie mają również techniki używane dla ich

osiągnięcia. Praktyka edukacyjna powinna być poddawana profesjonalnej ocenie, opartej na kryteriach ustanowionych dla rozważanego procesu samego w sobie. Wymykają one z doświadczenia i wiedzy, przy czym istotną rolę odgrywa tu rozróżnienie procesów pedagogicznych od niepedagogicznych oraz oddzielenie praktyki »dobrej« od »obojętnej« lub »złej«. Proces pedagogiczny widziany jest w kategoriach »powtarzania«. Nie uważa się go za rzemiosło, lecz za praktykę, kierowaną przez złożone, niekiedy konkurujące ze sobą i modyfikowane w świetle nowych okoliczności, intencje» (Evert, 1993, s. 128).

## 5. Przyjmowana koncepcja człowieka i świata

Problem koncepcji człowieka i świata odnosi się m.in. do zakresu pojęcia wychowanie jako terminu konstytuującego badania i refleksję pedagogiczną. Jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska (1989, s. 225), o zakresie tym decydują „uznawane założenia dotyczące: a) stopnia zdeterminowania rozwoju świata społecznego, b) uznania wolności jednostki, c) uznania jednostki jako rozumnego i aktywnego twórcy świata i siebie. Te założenia mają charakter filozoficzny”.

Niemożliwe jest przedstawienie w tym opracowaniu wyczerpującego przeglądu koncepcji człowieka, a tym bardziej świata, leżących u podstaw odmiennych sposobów myślenia o pedagogice. W tym celu warto sięgnąć na przykład do prac B. Suchodolskiego (1963, 1967, 1974): *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, *Kim jest człowiek?* Na napisanie czeka „Zmierzch nowożytnej filozofii człowieka”.

Osobiście bliskie jest mi przyjmowane przez B. Suchodolskiego (1990) przeświadczenie, „iż człowiek jest istotą wewnątrznie sprzeczną, to znaczy, iż każda z właściwości, jakie posiada, bywa zaprzeczana przez właściwość przeciwstawną”. Charakteryzując „dwa bieguny ludzkiej egzystencji”, wyodrębnił on następujące przeciwieństwa:

- transcendencję – immanencję,
- irracjonalizm – racjonalizm,
- posiadanie prawdy – szukanie prawdy,
- kochać – poznawać,
- wiedzę dla wspólnoty – wiedzę dla panowania,
- człowieka – obywatela,
- adaptację do rzeczywistości – bunt wobec niej,
- być samotnym – być we wspólnocie,
- działania społeczne – działania „ludzkie”,



- człowiek jednowymiarowy – człowiek pełny,
- życie jako służba – życie w szczęściu,
- praca – życie w czasie wolnym,
- orientacja wertykalna – orientacja horyzontalna,
- być – mieć,
- człowiek w masce – człowiek szczery,
- coś czynić ze światem – coś czynić z sobą samym,
- być w drodze – żyć według tego, co osiągnąłem,
- być wciąż tym samym – być nowym,
- bierność – twórczość,
- żyć w ekspresji – być opanowanym,
- działać żywiołowo – działać refleksyjnie,
- człowiek wiary – człowiek nadziei,
- być tutaj – być daleko,
- żyć w czasie – żyć w wieczności,
- człowiek cierpienia – człowiek radości,
- świat rzeczywisty – świat symboliczny.

Problem dwoistości (w tym również dwoistości koncepcji człowieka) w pedagogice B. Suchodolskiego dostrzegł ostatnio L. Witkowski (2001).

Dla potrzeb niniejszego wywodu chciałbym zaproponować inne rozróżnienie, zaproponowane przez K. Obuchowskiego (1993, 2000), związane z rewolucją podmiotów, która „pojawiła się jako zjawisko masowe w drugiej połowie XX wieku i trwa nadal, obejmując coraz to nowe obszary życia ludzi” (Obuchowski, 2000, s. 12).

Dla ludzi – podmiotów charakterystyczny jest podmiotowy standard waluacji, zgodnie z którym człowiek spostrzega:

- siebie jako źródło swego postępowania,
- cele własne jako przedmiot swoich intencji,
- świat wokół jako szansę swoich możliwości.

Przedmiotowy standard waluacji właściwy ludziom – przedmiotom zakłada, że spostrzegamy:

- siebie jako spełniających kryteria przypisanej im roli,
- cele nasze jako zgodne z naszymi zobowiązaniami,
- świat wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy.

Nietrudno dostrzec związek pomiędzy wyróżnionymi przez K. Obuchowskiego koncepcjami człowieka – podmiotu i człowieka – przedmiotu a pojmowaniem wychowania w znaczeniu szerokim i wąskim.

## 6. Rola, jaką ma do spełnienia nauka

Dla zrekonstruowania ostatniego z założeń leżących u podstaw analizowanych sposobów rozumienia pedagogiki odwołam się do rozróżnienia naturalizm – antynaturalizm. Pierwsza z tych orientacji zakłada jedność teoretyczną i metodologiczną wszystkich nauk. Odwołuje się ona do epistemologii pozytywistycznej. Pozytywizm, według L. Kołakowskiego (1966, s. 10), jest „stanowiskiem normatywnym regulującym sposób używania terminów, takich jak »wiedza«, »poznanie«, »informacja«; tym samym reguły pozytywistyczne odróżniają w pewien sposób spory filozoficzne i naukowe takie, które prowadzić warto, od takich, które nie mają szans rozstrzygnięcia i nie zasługują wobec tego na uwagę”. Do reguł pozwalających rozstrzygać wspomniane spory można zaliczyć:

- regułę fenomenalizmu, nakazującą akceptację jedynie wiedzy empirycznej;
- regułę nominalizmu, kwestionującą wartość wiedzy ogólnej, jeśli nie odnosi się ona do tego, co jednostkowe i konkretne;
- zaprzeczanie wartości poznawczej sądów oceniających i wypowiedzi normatywnych;
- wiarę w zasadniczą jedność metod zdobywania wiedzy.

Pozytywistyczna zasada jedności poznania zawiera przekonanie o zasadniczej jedności myślenia potocznego i naukowego.

Z tej perspektywy zadaniem pedagogiki jako nauki jest „poszukiwanie najskuteczniejszych sposobów realizacji określonych celów wychowania” (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 179).

Orientacja antynaturalistyczna, określana też jako humanistyczna, zakłada nie tylko istnienie pewnych wewnętrznych stanów i dyspozycji (postaw, motywacji, wartościowania, orientacji) w jednostkach ludzkich, lecz także traktuje je jako ważne czynniki sprawcze określonych wyborów, zachowań, działań, zmian itp. Według antynaturalistów właśnie te stany i dyspozycje współokreślają naturę i przebieg zjawisk i procesów społecznych oraz szanse i kierunek zmian. Proces edukacji w ujęciu antynaturalistycznym „jest tylko jednym z wielu procesów społecznych. Procesy te wzajemnie na siebie oddziałują, a wszystkie razem są historycznie uwarunkowane i przynoszą określone społeczne skutki. Badanie uwarunkowań, procesów, zależności i skutków musi być tak samo złożone jak są złożone procesy społeczne, inaczej uzyskujemy wiedzę zafałszowaną” (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 180).

W ramach tej orientacji „przedmiotem badań pedagogicznych jest opisanie i wyjaśnienie szans i barier tkwiących w społecznych warunkach, które umożliwiają określony poziom realizacji celów wychowania, określanych w kategoriach bardzo ogólnych

i uniwersalnych, np. rozwój jednostki czy rozwój społeczny lub jeden i drugi” (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 180–181).

Warto w tym miejscu zasygnalizować, że z punktu widzenia teorii krytycznej do orientacji antynaturalistycznej nie sposób zaliczyć naiwnej (sentymentalnej) pedagogiki humanistycznej. Teoria krytyczna przypisuje jej świadomość fałszywą, ponieważ „nadanie godności i najwyższej wartości każdej jednostce, z góry założone »otwarcie się na innego« maskuje rzeczywisty »interes« – podporządkowanie sobie innego po to, by zmusić go do uznania nas samych” (Folkierska, 1990, s. 242). Pedagogika instrumentalna (praktyczna) „jest o tyle bardziej »uczciwa«, iż dążenie do zniewolenia i podporządkowania jest w niej bardziej widoczne, bardziej jawne, zwłaszcza wtedy, gdy pedagogika ta nie twierdzi, że usiłując sterować zachowaniami, prowadzi do ogólnoludzkiej szczęśliwości” (Folkierska, 1990, s. 242).

## 7. Konkluzja

Przeanalizowane powyżej dwa sposoby rozumienia pedagogiki i związane z nimi znaczenia przypisywane pedagogice ogólnej nie wyczerpują bogactwa, albo – używając terminu P. Bourdieu – kapitału tej dziedziny. Można zatem przyjąć tezę sformułowaną przez T. Hejnicką-Bezwińską (2001, s. 49) głoszącą, iż „przyjmując poznawczą perspektywę współczesnej humanistyki, możemy założyć, że w sensie merytorycznym kapitałem pedagogiki ogólnej jest pluralizm możliwych orientacji poznawczych w odniesieniu do »edukacji« jako zjawiska społecznego”. W sytuacji przechodzenia w myśleniu o edukacji od stanu ortodoksji ku heterogeniczności, sankcjonującej pluralizm edukacyjny i społeczny dyskurs o edukacji jako metodę (sposób) tworzenia rzeczywistości edukacyjnej, dostrzeżony przez R. Schulza (2001) nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny status pedagogiki ogólnej wydaje się czymś normalnym. Można by spytać wręcz, czy w sytuacji istnienia wielu pedagogik (nurtów, orientacji, ideologii, kierunków (zob: Milerski, Śliwerski, 2000) możliwa jest jedna pedagogika ogólna? Problemem, przed którym stajemy obecnie, są konsekwencje rzeczywistej różnorodności pedagogiki ogólnej. Czy grozi nam „paraliż pluralizmu”?

## Bibliografia

Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa, PWN.



- Cylkowska-Nowak M. (red.) (2000), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań, Wyd. Wolumin.
- Chalmers A. (1993), *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki*, Wrocław, Wyd. Siedmioróg.
- Evert G. (1993), *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Część III.* (red.) Z. Kwieciński, Wyd. UMK. Toruń.
- Folkierska A. (1990), *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, Wyd. UW.
- Folkierska A. (1991), *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (1995), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz, Wyd. WSP
- Hejnicka-Bezwińska T. (2001), *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, (red.) A. Bogaj, Warszawa – Kielce, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Kolakowski L. (1966), *Filozofia pozytywistyczna (od Hume'a do Koła Wiedeńskiego)*, Warszawa.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa, PWN.
- Konarzewski K. (1995), *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Kraków, IMPULS.
- Kwieciński Z. (1994), *Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, Warszawa, PTP.
- Leppert R. (1997), *Recenzja: Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne)*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz, Wyd. WSP, 1995, ss. 329, *Biuletyn Historii Wychowania*, 1–2.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa, WN PWN.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa, WN PWN.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej.

- Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN.
- Rutkowiak J. (1994), *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, Warszawa, PTP.
- Rutkowiak J. (1995), *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Schulz R. (2001), *O potrzebie perspektywy antropologicznej w pedagogice ogólnej*, [w:] *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, (red.) A. Pluta, Częstochowa.
- Skrzypczak J. (2002). *Pedagogika*, [w:] *Britanica. Edycja Polska*, Tom 31 (pa – pi), Poznań, Wyd. Kurpisz.
- Sobol E. (red.)(1993), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa, WN PWN.
- Suchodolski B. (1963), *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa, PWN.
- Suchodolski B. (1967), *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa, PWN.
- Suchodolski B. (1974), *Kim jest człowiek?* Warszawa, WP.
- Suchodolski B. (1990), *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa, WSiP.
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa, WN PWN.
- Tchorzewski A. (1995), *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz. Wyd. WSP.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa, WN PWN
- Turos L. (1999), *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, (red.) L. Turos, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (2000), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków, Wyd. WIT-GRAF.
- Wołoszyn S. (1958), *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Zarys pedagogiki*, (red.) B. Suchodolski. Tom pierwszy, Warszawa, PWN.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wołoszyn S. (2002), *Edukacja*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 8 (Dziami – fenianie), Warszawa, WN PWN.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń, Wyd. UMK.