

I. STUDIA I ROZPRAWY

ROMAN LEPPERT

ORCID 0000-0002-4809-5163

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

SPÓR O KONCEPCJE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

ABSTRACT. Leppert Roman, *Spór o koncepcje pedagogiki ogólnej* [Debate on the Conceptual Foundations of General Pedagogy] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 7-18. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 12.05.2025. Accepted: 10.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.1

Taking the common meanings of the term “concept” as a starting point, the author analyzes the concepts of general pedagogy that emerged in the last decade of the 20th century and then considers the consequences of their simultaneous co-occurrence. In the second part, the subject of the analysis is one of the concepts that assigns general pedagogy a privileged position among other pedagogical subdisciplines.

Key words: concept, general pedagogy, discipline capital, models of cognition

Koncepcje pedagogiki ogólnej w przeszłości i obecnie

Słowem – kluczem właściwym pierwszej części artykułu jest „koncepcja”. Termin ten w *Małym słowniku języka polskiego* zdefiniowano jako „ogólne ujęcie, obmyślany plan działania, rozwiązania czego; teoria czego; pomysł, projekt” (Sobol, 1993, s. 333). W niniejszym opracowaniu odwołuję się do drugiego i trzeciego z wyróżnionych znaczeń. Koncepcję można lokować na tym samym poziomie, co teorie naukowe i wizje, przyjmując, że stanowi ona spójny zestaw twierdzeń dotyczących danego obszaru, obiektu, przedmiotu (tak czyni np. J. Kozielecki (1987), przedstawiając transgresyjną koncepcję człowieka); można też traktować ją jako pewien projekt, z założenia niedokończony, będący przedmiotem sporów, refleksji, poddawany modyfikacjom pod wpływem pojawiających się coraz to nowych argumentów.

Koncepcje pedagogiki ogólnej, które pojawiły się w przeszłości, przybierając postać zestawu (mniej lub bardziej) spójnych przekonań, przedstawiłem w innych tekstach (zob. np. Leppert, 1995). Tutaj chciałbym przeanalizować znaczenia przypisywane „pedagogice ogólnej” współcześnie, po „wielkiej zmianie” – używając określenia P. Sztompki (1999), kryzysie przejścia (Schulz, 1995b) czy też jednoczesnym wystąpieniu kryzysu – załamania i kryzysu – przełomu (Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Wyróżnikiem swoistości miejsca i roli tej dziedziny (subdyscypliny) w całej pedagogice może być wielość określeń używanych na oznaczenie prowadzonych w jej ramach dociekań. Jak zauważa R. Schulz (2001), obecnie obok „pedagogiki ogólnej” znajdują się w obiegu takie nazwy, jak: „prolegomena do pedagogiki”, „wprowadzenie do pedagogiki”, „propedeutyka pedagogiki”, „filozofia wychowania i pedagogiki”, „podstawy pedagogiki”, „pedagogika teoretyczna” (zob. także: Palka, 1995; Materne, 2001). Mimo owej wielości – według R. Schulza:

Cechą wspólną wszystkich wymienionych określeń 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 (Schulz, 2001, s. 23).

Poszukując odpowiedzi na pytanie: „czym jest pedagogika ogólna?”, S. Palka (1999) zauważył, że można na nie odpowiedzieć poprzez wskazanie przedmiotu zainteresowania osób uprawiających tę dyscyplinę („pedagogika ogólna jest tym, co uprawiają pedagodzy ogólni”). Przyjmując taki punkt widzenia, można ustalić, że pedagodzy ogólni

swoimi dociekaniami poznawczymi obejmują następujące elementy i działy tematyczne:

- a) Pedagogika jako nauka, tożsamość pedagogiki.
- b) Przedmiot pedagogiki, funkcje i problemy pedagogiki, epistemologia pedagogiczna, teleologia pedagogiczna, aksjologia pedagogiczna.
- c) Język pedagogiki, podstawowe pojęcia, terminologia.
- d) Prawidłowości pedagogiczne.
- e) Nauki współdziałające z pedagogiką, interdyscyplinarne podstawy pedagogiki (wychowania).
- f) Prądy, kierunki, doktryny, koncepcje, ideologie pedagogiczne.
- g) Teoria pedagogiczna: istota, struktura, budowa; teoria a praktyka pedagogiczna.
- h) Praktyka pedagogiczna.
- i) Pedagogika a problemy współczesności, pedagogika a edukacja.
- j) Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych” (Palka, 1999, ss. 49-50).

Zakreślone przez S. Palkę pole problemowe pedagogiki ogólnej jest zaskakująco zbieżne z definicją tej dziedziny zamieszczoną w *Leksykonie PWN. Pedagogika*. Według tego źródła, pedagogika ogólna to

dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoret.; w skład zagadnień p.o. wchodzi następujące kompleksy tematyczne: 1) współcz. kierunki i ideologie pedag., 2) filozofia wych., 3) aksjologia wych., 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki, 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społ., 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne, 7) tożsamość pedagogiki, 8) metateoria pedagogiki, 9) relacje pomiędzy teorią i praktyką edukacyjną, 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych (Milerski, Śliwerski, 2000, ss. 154-155).

Mimo stwierdzonej wyżej zbieżności, brakuje wśród badaczy zajmujących się pedagogiką ogólną zgodności w kwestii tożsamości uprawianej przez nich dziedziny (subdyscypliny). Oprócz wspomnianej wielości określeń używanych na oznaczenie tego obszaru dociekań, wskazać można także wielość znaczeń przypisywanych terminowi „pedagogika ogólna”. Wyodrębniając najczęściej stosowane ujęcia tej subdyscypliny J. Gnitecki (1999) w *Zarysie pedagogiki ogólnej* doliczył się dwudziestu znaczeń w odmienny sposób określających jej przedmiot. Wiele z nich zostało przywołanych w tekstach zamieszczonych w książce *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów* (Leppert, 2002). Taki stan skłonił R. Schulza (do sformułowania następującej konkluzji:

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).

Jeżeli przyjąć, że zmiany w sposobie pojmowania i uprawiania pedagogiki w Polsce po roku 1989 wpisują się w szerszy proces poszukiwania przez nauki społeczne innych (odmiennych, nowych) reguł i zasad swego funkcjonowania, będący konsekwencją zakwestionowania oświeceniowej idei postępu (zob. Krasnodębski, 1991), to proces ten można opisać, wyodrębniając następujące przesunięcia (za: Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 9):

- 1) w koncepcji nauki następuje przesunięcie zainteresowań od projektowania, „urządzania” człowieka i świata „lepszego” jakości ku opisowi i wyjaśnianiu realności jako podstawy różnorodnych możliwych interpretacji oraz płaszczyzny społecznego dyskursu o edukacji;
- 2) w koncepcji wiedzy zaobserwować można przesunięcie od szczególnej estymy dla wiedzy instrumentalnej ku uznaniu praktyczności wiedzy służącej interesowi rozumienia oraz roli wiedzy w realizacji interesów emancypacyjnych;
- 3) w koncepcji uczonego obserwuje się przesunięcie od roli prawodawcy do roli interpretatora (tłumacza);

- 4) w koncepcjach metodologicznych ujawnia się przejście od dominacji jednego paradygmatu ku wieloparadygmatyczności dyscyplin naukowych.

Patrząc z tej perspektywy na zarejestrowaną przez J. Gniteckiego wielość znaczeń przypisywanych „pedagogice ogólnej” (od pojmowania jej jako „wprowadzenia do pedagogiki” do uznania, że stanowi ona „scalony, realistyczny obraz refleksji nad edukacją, oparty na perspektywie transcendentarno-universalistycznej oraz uniwersalnym stanie świadomości i uniwersalnych realnie istniejących prawach” – Gnitecki, 1999, s. 124), można ją postrzegać – używając kategorii P. Bourdieau – jako kapitał tej dziedziny. Taki pogląd formułuje T. Hejnicka-Bezwińska (2001, s. 49) w odpowiedzi na pytanie o „kapitał” i wkład pedagogiki ogólnej w tworzeniu warunków ograniczania i likwidowania zakłóceń w społecznym dyskursie o edukacji. Według niej,

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** (Hejnicka-Bezwińska, 2001, s. 49).

W sytuacji przechodzenia w myśleniu o edukacji od stanu ortodoksji ku heterogeniczności, sankcjonującej pluralizm edukacyjny i społeczny dyskurs o edukacji jako metodę tworzenia „rzeczywistości edukacyjnej”, dostrzeżony przez R. Schulza nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny status pedagogiki ogólnej wydaje się czymś normalnym. Można by spytać wręcz, czy w sytuacji istnienia wielu pedagogik (zob. np.: Śliwerski, 1998; Milerski, Śliwerski, 2000) możliwa jest jedna pedagogika ogólna?

Jako przykład (ilustrację) „pluralizmu możliwych orientacji poznawczych” przywołać można koncepcje pedagogiki ogólnej powstałe w ostatniej dekadzie XX wieku. Są to chociażby:

- propozycja pojmowania jej jako ideowego, światopoglądowego, filozoficznego komponentu pedagogiki teoretycznej autorstwa R. Schulza (1992, 1995a, 1996);
- pedagogika ogólna pojmowana jako humanistyczna refleksja edukacji i jej kultury – propozycja A. Pluty (1996, 1997, 1999);
- koncepcja pedagogiki ogólnej otwartej M. Nowaka (1999, 2001);
- pojmowanie pedagogiki ogólnej jako pedagogiki teoretycznej – propozycja S. Palki (1999, 2001);
- zwątpienie w sens wyodrębniania pedagogiki ogólnej jako części pedagogiki, dostrzeganie natomiast jej ogólności jako całości w postaci wiedzy o edukacji a nie pedagogiki jako nauki – tak czyni J. Rutkowiak (1995).

Podczas I Zjazdu Pedagogicznego w 1993 roku pojawiło się zalecenie

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).

Realizacja tego postulatu zaowocowała ujawnieniem wielości nurtów, teorii wychowania (edukacji). Na przykład, w *Leksykonie PWN. Pedagogika* znajdujemy charakterystyki następujących jej rodzajów (pomijając subdyscypliny pedagogiczne): antyautorytarna, behawioralna, dialogu, empiryczna, Gestalt, hermeneutyczna, humanistyczna, krytyczna, kultury, niedyrektywna, personalistyczna, pogranicza, ponowoczesna, postkolonialna, pragmatyzmu, psychodynamiczna, reformy, religijna. Zaowocowała ona także wielością sposobów rozumienia samej pedagogiki ogólnej. W rezultacie, jak stwierdza T. Hejnicka-Bezwińska:

Fakt przetrwania pedagogiki ogólnej i jej zintensyfikowany rozwój po roku 1989 traktowane być mogą jako czynniki sprzyjające procesowi ponownego otwierania się polskiej pedagogiki współczesnej na wielość możliwych perspektyw poznawczych, ujawniających się w różnorodności przyjmowanych orientacji światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych, teoretycznych i pragmatycznych. Gwałtowność tego otwarcia – bliższa typowi zmiany rewolucyjnej niż typowi zmiany ewolucyjnej (...) zasadną czyni obawę i troskę o to, aby pluralizm możliwych orientacji poznawczych nie przekształcił się w chaos, którego skutkiem może być stan nazwany przez Zygmunta Baumana **paraliżem pluralizmu**, w którym pedagogika i głos pedagogów traci znaczenie i sens w społecznym dyskursie o edukacji, przestaje być słyszalny i słuchany. Stan taki dobrze też opisuje metafora „kakofonii głosów” (Hejnicka-Bezwińska, 2001, ss. 48-49).

Analizując koncepcje pedagogiki ogólnej ze względu na leżący u ich podstaw model poznania, można stwierdzić, że ujawnia się poprzez nie spór pomiędzy zwolennikami „obiektywizmu” i zwolennikami „konstruktywizmu”. Obiektywistyczny model poznania (i związana z nim koncepcja wiedzy) ma charakter fundamentalistyczny, realistyczny, empirystyczny, pozytywistyczny, reprezentacjonistyczny, lustrzany, kubelkowy, racjonalny, ahistoryczny, epistemologiczny, filozoficzny lub modernistyczny. Zgodnie z tym modelem, pedagogika ogólna jest zorientowana „na udzielanie ogólnych, podstawowych odpowiedzi w kwestii istnienia oraz istoty porządku edukacyjnego oraz kwestii sposobów poznawania tego porządku”, poszukuje ona odpowiedzi na pytanie,

na czym polega wychowanie 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 (Schulz, 2001, s. 24, s. 30).

Charakteryzując model konstruktywistyczny (zob. Zybertowicz, 1995), wskazuje się, że jest on antyfundamentalistyczny, relatywistyczny, antyrealistyczny, postempirystyczny, postpozytywistyczny, pragmatyczny, poststrukturalistyczny, historyczny, konwencjonalistyczny, socjologiczny lub postmodernistyczny. Z perspektywy tej nie istnieje jakiś jeden punkt widzenia na pedagogikę ogólną; model konstruktywistyczny dotyczy raczej

całej pedagogiki w jej ogólności, bez wyodrębniania takiej jej części, która byłaby owej ogólności specjalnym zaświadczeniem. Przy wyodrębnianiu bowiem pedagogiki ogólnej – tak czy inaczej interpretowanej – powstaje pytanie o resztę i o charakter wiedzy o wychowaniu, w szczególności o jej ogólność/szczegółowość (Rutkowiak, 1995, s. 183).

Spór pomiędzy „obiektywistami” i konstruktywistami” można potraktować jako jeden z przejawów walki o tożsamość polskiej pedagogiki, w której ścierają się różne podejścia, teorie, ideologie i koncepcje. W walce tej można wyróżnić – według Z. Melosika (2001, ss. 339-340) – dwie orientacje, dwa nurty (stanowiska):

- pierwsza z nich charakteryzuje się dążeniem do „zamykania się w tożsamości”;
- druga opiera się na próbie tworzenia pedagogiki „otwartej” nieustannie w trakcie stawania się.

Uogólniając wątek dotyczący zmian, jakie dokonały się w pedagogice ogólnej w ostatniej dekadzie XX wieku, można stwierdzić, że zaowocowały one akceptacją stanowiska głoszącego uprawnioną wielość orientacji, nurtów, podejść, ideologii, teorii i innych konstruktów będących przedmiotem zainteresowania badaczy reprezentujących tę dyscyplinę. Problemem następnych dekad są konsekwencje rzeczywistej różnorodności pedagogiki ogólnej. Dotychczas bowiem,

w odróżnieniu od sytuacji istniejącej w innych naukach humanistycznych, pedagogika czyni niezwykle mało, by od nieustannej, niczym nie skrępowanej i bezkrytycznej produkcji nowych idei przejść do odpowiedzialnego, bezstronnego badania stanu swej „kultury umysłowej” (Schulz, 2001, ss. 28-29).

Egzemplifikacja – studium przypadku

W tekście poświęconym możliwym sposobom pojmowania „ogólności” pedagogiki (Leppert, 1995) wspominałem o właściwej ponowoczesności antynomii, polegającej na odżywaniu pomysłów odzwierciedlających nowoczesną

ideę postępu. Przykładem ilustrującym wspomnianą antynomię może być sposób pojmowania pedagogiki ogólnej przez L. Turosa. Według tego Autora,

Powstanie pedagogiki naukowej wiąże się z próbami precyzyjnego i adekwatnego do zmieniającej się rzeczywistości określenia celów, treści, metod, form i technik wychowania realizowanych przez różne instytucje i środowiska wychowawcze (Turos, 1999, s. 14).

Tak pojmowana pedagogika ma zatem do spełnienia prawodawczą rolę i określa, jakie powinno być wychowanie. W rozumieniu tym pobrzmiewa wyróżniony przez J. Habermasa interes techniczny i odpowiadająca mu racjonalność instrumentalna, która dotyczy

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 osiągnięć, „wysztalony” uczeń. W ramach tego systemu „doręczania” problemy edukacyjne widziane są w kategoriach przeszkód, spowodowanych nieodpowiednim zachowaniem się nauczyciela, nieadekwatnością ucznia lub niewydałym wykorzystaniem zasobów (Evert, 1993, s. 126).

Czym jest pedagogika ogólna, jeżeli istotą pedagogiki są „próby precyzyjnego i adekwatnego określenia celów, treści, metod, form i technik wychowania”? Według L. Turosa,

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).

Nietrudno dopatrzeć się w takim znaczeniu przypisywanym „pedagogice ogólnej” przesłanek właściwych obiektywistycznemu modelowi poznania.

W modelu tym (zob. Zybortowicz, 1995) zakłada się, że rzeczywistość jest czymś przyczynowo zewnętrznym i niezależnym wobec poznania, a prawdziwość lub fałszywość naszych przekonań zależy od natury świata, do którego się one odnoszą. Prawda – zgodnie z tym modelem – znajduje się na zewnątrz (wiedzy, języka, kultury), słowo jedynie ją uobecnia. Fakty i prawidłowości z perspektywy obiektywistycznej są odkrywane, wiedza jest natomiast efektem relacji podmiot – przedmiot, jej kształt jest wyznaczony przez świat, do którego ją odnosimy. W modelu tym przyjmuje się

ahistoryczną i indywidualistyczną koncepcję autonomicznego podmiotu poznającego. Podmiot jawi się jako w swej istocie niezależny od kultury (tradycji), w jakiej funkcjonuje, w tym od wszelkich lokalnych okoliczności, w jakich przebiegają 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 aparatury pojęciowej, w której je formułuje, ani od sytuacji historycznej, w której przyszło mu żyć” (Zybortowicz, 1995, s. 73).

Tylko w ramach obiektywistycznego modelu poznania możliwe jest podejmowanie problemów, „które mają powszechny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg i skuteczność procesu wychowania”.

Uprzywilejowany status przypisywany pedagogice ogólnej sprawia, że – według L. Turosa – 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 autokreacji) pedagogiki szczegółowe mogą wyjaśniać te fakty empiryczne, które zostają ustalone w ramach badań prowadzonych przez te dyscypliny pedagogiczne (Turoso, 1999, s. 15).

Jakie znaczenie przypisuje Autor terminowi „teoria”? Jakie to teorie (np. wychowania) wypracowała pedagogika ogólna, które są używane przez pedagogiki szczegółowe do objaśniania ustalonych w ich ramach faktów? Jakie „ogólnoteoretyczne” i „metodologiczne” podstawy dla badań empirycznych potrafiłby wskazać Autor rozważanej tu koncepcji? W tekście, do którego się odwołuję, brak odpowiedzi na te pytania. Nie sposób je znaleźć także w innych lekturach z tego zakresu.

Z ujawnionego przez L. Turosa sposobu myślenia o pedagogice ogólnej można wywnioskować, że daje tu o sobie znać, dostrzegana już w starożytności, tęsknota do tworzenia pierwszych zasad. Jak zauważyła J. Rutkowiak,

Kilka wieków przed naszą erą próbowano szukać i określać pierwszą zasadę wszechrzeczy, a Arystoteles nie tylko **zasady rzeczy** tworzył i nazywał, ale całą filozofię pojmował jako wiedzę poszukującą właśnie pierwszych zasad i przyczyn, pytającą o principia (Rutkowiak, 1995, s. 178).

Usytuowanie pedagogiki ogólnej na szczycie (zajmuje się ona problemami, „które mają powszechny, uniwersalny zasięg”) sprawia, że konieczne jest wyodrębnienie jej *alter ego*, czyli pedagogik szczegółowych. Dla tych ostatnich

pedagogika ogólna jest, po pierwsze: źródłem wiedzy o najogólniejszych prawidłowościach i problemach wychowania człowieka; po drugie: źródłem inspiracji przy podejmowaniu badań dotyczących określonej dziedziny oświaty i wychowania; po trzecie: teoretycznym układem odniesienia umożliwiającym naukowe wyjaśnianie wykrytych przez te nauki faktów i zjawisk (Turos, 1999, s. 18).

Jak uzasadnić ów uprzywilejowany – względem pedagogik szczegółowych – status pedagogiki ogólnej? Można to uczynić w jeden tylko sposób, scharakteryzowany przez J. Rutkowiak następująco:

Pedagogika ogólna sytuowana w charakterystyce struktury pedagogiki pod symbolicznym numerem pierwszym jest odbierana jako **wiedza pierwsza**, postawiona na szczycie układu pionowego, wyjściowa i podstawowa dla ogarniania pozostałych kwestii widzianych jako wtórne, będące **warunkiem** jednoznacznego ich podejmowania. Jej aczasowość objawia się w przyjęciu założenia, że wiedza ludzka (czyli nauka) musi **zawsze** opierać się na jakiejś aksjomatyce (Rutkowiak, 1995, s. 179).

Analizuję ten sposób rozumienia pedagogiki ogólnej jedynie jako ilustrację, potwierdzającą prawdziwość sformułowanej przez Z. Melosika tezy, głoszącej, że „walka o tożsamość polskich nauk o edukacji trwa nadal” (Melosik, 2001, s. 339). Jeżeli tak, to dostrzegany przez T. Hejnicką-Bezwińską (2001) kapitał pedagogiki ogólnej, którym jest pluralizm możliwych orientacji poznawczych w odniesieniu do „edukacji” jako zjawiska społecznego, może generować nowe problemy (używając określenia Z. Kwiecińskiego (1995) problemy „drugiej generacji”). Poprzestanę na spostrzeżeniu, że jednym z zadań, które stają przed polską pedagogiką w pierwszej dekadzie XXI wieku jest „»wejście« do publicznego dyskursu o edukacji, stanie się częścią życia codziennego” (Melosik, 2001, s. 338). Czy można zrealizować to zadanie, zakładając, że to pedagogika określa cele, treści, metody, formy i techniki wychowania? Czy pedagogika ma szansę „stania się częścią życia codziennego”, gdy uprawiające ją osoby „zachowują się jak geodeci”, wyznaczając ścisłe granice między pedagogiką ogólną a pedagogikami szczegółowymi?

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Evert, G. (1993). *Habermas i edukacja. (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną)*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część III*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Gnitecki, J. (1999). *Żarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo '69
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2001). *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Krasnodębski, Z. (1991). *Upadek idei postępu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Kwieciński, Z. (1994). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: MWN
- Leppert, R. (1995). *Możliwe sposoby pojmowania ogólności pedagogiki*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Leppert, R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej
- Materne, J. (2001). *Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Melosik, Z. (2001). *Kongresy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku – od „pedagogiki zamkniętej” do „pedagogiki pogranicza”*. W: A. Kicowska (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Milerski, B., Śliwowski, B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Nowak, M. (2001). *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy „pedagogiki otwartej”*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Palka, S. (1995). *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Palka, S. (2001). *Poznawcze impulsy rozwoju pedagogiki ogólnej*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Pluta, A. (1996). *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

- Pluta, A. (1997). *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej*. Część pierwsza: *Granice i pogranicza opowieści pedagogicznej a filozoficzno-kulturoznawcze współrządne refleksji humanistycznej*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Pluta, A. (1999). *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej*. Część druga: *Dziennik pedagogicznych peregrynacji (przed)szlakami edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Rutkowiak, J. (1995). *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Schulz, R. (1992). *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*. *Kultura i Edukacja*, 1
- Schulz, R. (1995a). *O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Schulz, R. (1995b). *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*. *Rocznik Pedagogiczny*, 18
- Schulz, R. (wybór) (1996). *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Schulz, R. (2001). *O potrzebie perspektywy antropologicznej w pedagogice ogólnej*. W: A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Sobol, E. (red.) (1993). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sztompka, P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Turos, L. (1999). *Pedagogika ogólna*. W: L. Turows (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

