

DZIAŁ TEMATYCZNY: PEDAGOGIKA OGÓLNA W POLSCE WOBEC CZASU MINIONEGO, EWOLUCJI I NOWYCH WYZWAŃ

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

Łódź

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 15.12.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.02

PEDAGOGIKA OGÓLNA W PONOWOCZESNYM ŚWIECIE

Streszczenie: Autor podejmuje problem teoretyczności pedagogiki ogólnej w ponowoczesnym świecie, która wyraża się w braku „jednej” teorii, jednego metafizyka do opisu i wyjaśniania podstawowych pojęć i procesów oraz do stworzenia teoretycznych fundamentów pod rozwój szczegółowych nauk pedagogicznych. Każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii oraz wolą zdobycia władzy. Żadna z pojedynczych ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszych” i „gorszych” teorii. Przedstawiam nowe podejścia do pedagogiki ogólnej jako:

- nauki nauk pedagogicznych (metapedagogiki);
- jako komparatystyki myśli pedagogicznej;
- jako metanauki, czyli nauki wszystkich nauk o wychowaniu i kształceniu.

Słowa kluczowe: pedagogika, metapedagogika, metanauka, teoria, naukoznawstwo, myśl pedagogiczna, metanarracja.

Wprowadzenie

Postmodernizm jest fenomenem kulturowym, którego istota wymyka się tradycyjnym formułom i strukturom. Dla jednych jest on określeniem zjawisk zrodzonych przez kryzys kultury cywilizacji, dla innych zaś nazwą pewnego myślenia o świecie, które obejmuje nie tylko problemy filozofii, sztuki czy nauki, ale i kreujące kulturę masową zjawiska społeczne. W latach 80. XX wieku stał się na świecie przedmiotem dyskusji zarówno w estetyce, filozofii, jak i naukoznawstwie, teologii, prawie, etyce i pedagogice. Wychodzi się tu z założenia, że społeczeństwo nie jest już jednolite, zwarte. Wszystko jest możliwe. Tracą swoje znaczenie takie pojęcia, jak: „progressywne” czy „konserwatywne”, gdyż nie jest już możliwe przyporządkowanie im w sposób wolny od wątpliwości określonych form zachowań i sposobów postępowania. Każdy krok może tu być inaczej interpretowany. Wszystko, co zostało zrobione, może oznaczać przeciwieństwo w stosunku do tego, czemu miało służyć. Zbyteczne

są pytania, na które można by udzielić odpowiedniej odpowiedzi. Owocne są tylko te pytania, które nie wymagają uzyskiwania trywialnych informacji, lecz otwierają przestrzeń do poszukiwania na nie odpowiedzi.

Każdy uczony może zatem określić własną charakterystykę postmodernizmu lub przyjąć już przez kogoś opisaną. W swojej analizie odwołam się do filozofii Wolfganga Welscha, dla którego postmodernizm jest „[...] tym etapem historii, w którym radykalny pluralizm jako podstawowa zasada społeczeństw staje się realny i uznany, a pluralistyczne wzory sensu i działania zyskują przewagę, a nawet stają się obowiązujące” (Welsch 1998, s. 8).

To dzięki temu, że świat nam współczesny cechuje pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć czy całkowicie pomijać, stał się on sam w sobie światem postmodernistycznym. Trzeba mu jednak wreszcie nadać teoretyczną i praktyczną ważność, ofensywnie broniąc tym samym mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmom, starym czy nowym monopolom, hegemoniom. Stąd ponowoczesność jest w istocie zasadniczo demokratyczna, do tej formy organizacyjnej państwa należy bowiem przeświadczenie o występowaniu w społeczeństwie różnych, w tym samym stopniu prawomocnych, ale ostatecznie niezgodnych roszczeń. W swojej treści i formie postmodernizm nie jest jednak ani anty-, ani transmodernistyczny, lecz jest skumulowaną formą przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu. Jego zamierzeniem nie jest przewyciężanie czy też wykluczenie nowoczesności, ideologii postępu, religii, potęgowania innowacji czy dynamiki projektowanych jako konieczne zmian, ale ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, z zaostrozonym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu. Postmodernizm rozwija wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens.

Tak rozumiany postmodernizm wychodzi niejako naprzeciw wyłaniającej się z modernizmu nowej epoce, ponowoczesności, która pozbawiona jest dystansu, uniwersalnych projektów, utopii społecznych, stabilności i jednoznaczności, nie afirmując przy tym bezmyślnie jakiegось *status quo* codziennego życia, teorii, koncepcji społecznych czy systemów orientacji (Szkudlarek, Śliwerski 1991). Uznaje się w niej prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania. Człowiek wpisany w postmodernistyczne społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Pedagogika (w) ponowoczesności

Każda teoria czy prąd pedagogiczny stanowią system względnie usystematyzowanych założeń na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji i działania określonych form prawdy. Nie będąc już odzwierciedleniem zewnętrznej wobec niej rzeczywistości, staje się praktyką społeczną, poprzez którą rzeczywistość nabiera nowych znaczeń i wartości. Nie ma też w tym kontekście kulturowym możliwości ostatecznego „odczytania” czy przeprowadzenia wobec teorii wychowania lub kształcenia ostatecznej krytyki, gdyż mają one charakter otwarty. Dysponujemy własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa habitusem myślenia i zachowania, a dzięki temu także polska myśl pedagogiczna jest w centrum ogólnoswiatowej debaty o wychowaniu i kształceniu. Rok 1990 uwolnił tak ważną dla tego dyskursu przestrzeń wolności do uprawiania badań i upowszechniania ich wyników. Zwrócił na to uwagę w tym czasie Zbigniew Kwieciński: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznović przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięte na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę k u n a m dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu” (red. Kwieciński, Witkowski 1990, s. 9).

Nauki humanistyczne i społeczne mają odwieczny problem ze swoją teoretycznością, gdyż nie są naukami ścisłymi. Uczeni przekonują, że nie ma „jednej” teorii, jakiegoś jednego metajęzyka, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk albo teorii oraz wolą zdobycia władzy. Żadna z pojedynczych ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszych” i „gorszych” teorii. Można jedynie zaakceptować istnienie osobistych, zdecentrowanych, heterologicznych i specyficznie lokalnych form prawdy, pośród których każda może być prawdą dla „innej wersji świata”. Podobnie w naukach socjologicznych nie można wskazać kryteriów, które pozwoliłyby uznać jedne teorie socjologiczne za lepsze, a inne za gorsze, jedne przyjąć, a inne odrzucić, gdyż zawodzą tu tak kryteria empiryczne, jak i logiczne (Sztompka 1985, s. 26 i n.). Tego typu kryterium naukowości nie jest akceptowane także przez teologów. Sądzi się tu bowiem, że różnice między dyscyplinami naukowymi są tak duże, iż nie może wśród nich obowiązywać jedno wspólne dla wszystkich szczegółowe kryterium naukowości.

Kontrowersje dotyczące opcji teoretycznej i praktycznej w całej sferze „zaangażowania” badaczy wychowania w świecie były niezależne od podziałów politycznych i ustrojowych. Tak rozumiany kryzys dotknął w tym samym okresie nauki

społeczne na Zachodzie, tyle że tam spowodowany był zmianą paradygmatu badań obowiązującego instytucjonalnie w naukach o wychowaniu, poprzez epistemologiczne „odcięcie się” od dominującej w nich problematyki czy metodologii badań (Witkowski 1988). To, co jest nieustannie potrzebne pedagogice, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych.

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się ze sobą pogodzić, mimo iż przy przyjęciu właściwej motywacji, mogą być uznane w społeczeństwie za rozumne. Jeśli uznajemy prawo społeczeństwa do pluralizmu, otwartości, różnic, to jego funkcjonowanie jest możliwe na bazie sprawiedliwego i stabilnego „[...] systemu kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny” (Wróbel 2006, s. 13).

W wyniku rewolucji naukowej nastąpiła zmiana paradygmatu. Rewizji podlegają więc obowiązujące kryteria naukowości. Wiedza o wychowaniu i kształceniu, jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, powstaje zarówno w sposób kumulatywny, jak i dialogowy, zarówno ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Jednak „[...] samo istnienie nauki i jej ewolucja stawiają wielki problem wartości – problem wieloaspektowy, bo nie chodzi tylko o etyczność niektórych zastosowań nauki, lecz przede wszystkim o naukę jako wartość dla ludzkości i o naukę jako dziedzinę twórczości człowieka” (Heller 2013, s. 7–8).

Pluralizm pedagogiki stał się w okresie III Rzeczypospolitej dla młodego pokolenia naukowców czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym i niezbyt chętnie przyjmowanym przez wszystkich przedstawicieli nauk pedagogicznych. Jeszcze nie wszyscy są przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-politycznej. Niewątpliwie, część nowego pokolenia badaczy wykorzysta tę szansę, aby natychmiast ujawnić i przekazać społeczeństwu wiedzę zdobywaną w zaciszu osobistych penetracji naukowo-badawczych, w wyniku nawiązywanych od lat kontaktów międzynarodowych z naukowcami krajów wolnych od różnego rodzaju reżimów czy totalitaryzmów. Nie można przy tym zapomnieć o dorobku minionych pokoleń, o wkładzie w rozwój nauki tych, których dzisiaj określamy mianem jej klasyków. Nie ma dyscyplin naukowych, którym byłoby obojętne to, jak dokonania minionych epok i czasów obecnych odpowiadają swoistym skupieniom myśli, idei i teorii w najbardziej charakterystyczne dla danego czasu nurty, kierunki, prądy, a więc – w przypadku pedagogiki – najbardziej adekwatne do morfologii procesów socjalizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych wszystkich pokoleń. Ten właśnie zakres badań, mający w każdej nauce

wyraźnie metateoretyczny (metafizyczny) charakter, pozwala na porównywanie, porządkowanie, syntetyzowanie, a także wartościowanie wytwarzanej przez naukowców wiedzy. Od prawie stu lat podejmowane są w łonie nauk pedagogicznych rozważania na temat rozwoju pedagogiki teoretycznej.

W zależności od stopnia i zakresu usytuowania pedagogiki ogólnej wewnątrz pedagogiki, jak i w relacjach z naukami z nią współdziałającymi wyróżniam pięć jej koncepcji.

Pedagogika ogólna jako nauka teoretyczna – fundament poszczególnych subdyscyplin nauk pedagogicznych

Pedagogika ogólna stanowi w tym podejściu odpowiednik pedagogiki teoretycznej jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych, w której prowadzący badania jakiegoś wycinka rzeczywistości według zasad naukowych tworzą zbiór prawidłowości. W wyniku przyjętego w XX wieku pozytywistycznego podejścia do pedagogiki, a w ślad za tym jej wewnętrznej dyferencjacji nie spełniło się scjentystyczne oczekiwanie o możliwości usamodzielnienia się tej dyscypliny naukowej jako suwerennej wiedzy o (samo-)wychowaniu i (samo-)kształceniu. Pedagogika nie stworzyła jednego, spójnego systemu wiedzy, generując w ostatnim stuleciu rozwój rozproszonych szkół naukowo-badawczych bez podejmowania przez nie współpracy czy dążenia do integracji. Stefan Wołoszyn zwrócił uwagę na brak możliwego utworzenia kompleksu wiedzy jako jednej całości, jakiegoś systemu z tego pierwszego powodu: „Praktyka wychowawcza, wyspecjalizowane działy i funkcje wychowania oraz odpowiadające im formy organizacyjne i instytucje edukacyjne, jak również rozwój poznania naukowego oraz specjalizacja technik i narzędzi badawczych wymagają wyspecjalizowanego „systemu nauk o wychowaniu”. System ten nie jest dziś spójną i konsekwentnie logiczną klasyfikacją – można mieć wątpliwości, czy może być i czy zachodzi potrzeba budowania takiego logicznie konsekwentnie rozczłonkowanego systemu” (Wołoszyn 1988, s. 175).

Każda z subdyscyplin pedagogicznych może autonomicznie rozstrzygać o tym, o ile przyjmuje scjentystyczny paradygmat nauk, co jest istotą, swoistością przedmiotu jej badań (w tym także jej metod), tak aby nie powiełały lub nie wykluczały się stanowiska, które zostały przyjęte w ich obrębie. To zrozumiałe, że będą się one zmieniać wraz z rozwojem stanu wiedzy pedagogicznej, ale kontrowersyjne jest odwoływanie się przez każdą z dyscyplin do odmiennych założeń epistemologicznych, ontologicznych i aksjologicznych oraz do odmiennie definiowanych pojęć. Tę samą rzeczywistość społeczno-wychowawczą czy edukacyjną bada się z różnych punktów (miejsc) widzenia, różnymi metodami, technikami, które są pochodną odrębnych, a przeciwstawnych sobie paradygmatów badań. W ich wyniku otrzymujemy nie tylko specyficzny sposób widzenia interesujących nas zjawisk, osób czy wydarzeń, lecz także ich opisu, interpretacji i możliwości wykorzystania w praktyce.

Podjęcie kompleksowe, interdyscyplinarne zaciera wyłączność badań w ramach tylko danej subdyscypliny, na rzecz wspólnoty dociekającej prawdy, niezależnie od tego, jaką sam badacz reprezentuje dyscyplinę naukową i jaki jest przyjęty przez niego paradygmat badań. Właśnie dlatego przedstawiciele niektórych już dyscyplin wiedzy pedagogicznej przyjmują własny punkt widzenia, i w ten sposób penetrują interesującą ich rzeczywistość pedagogiczną czy jej idee. Dalsze rozwijanie każdej z subdyscyplin wiedzy pedagogicznej prowadzi do doskonalenia metod badań i uzyskiwania wiedzy o procesach, które są kluczowym dla nich przedmiotem dociekań empirycznych i hermeneutycznych, prowadzenia w ich obrębie zarówno badań podstawowych, jak i stosowanych. Andrzej Michał de Tchorzewski uważał, że rolę pedagogiki teoretycznej powinno być wypracowanie takich kryteriów metanaukowych, dzięki którym przedstawiciele szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych rozróżnialiby myślenie mityczne i potoczne o wychowaniu od myślenia *stricte* naukowego, bazującego na metodach fenomenologicznych, logiczno-lingwistycznych czy hermeneutycznych. Metody te powinny służyć „[...] oglądowi i opisowi tego, co dane w poznaniu wychowania jako wychowania (w rozumieniu bytu i zadania), a także ujęciu w odpowiednią aparaturę pojęciowo-językową, uporządkowaniu, interpretacji i wyjaśnieniu przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Metanaukowość pedagogiki ogólnej służyć ma eksplikacji sensu twierdzeń formułowanych na gruncie subdyscyplin pedagogicznych, odsłonięciu ich założeń, ustalaniu konsekwencji ich rozwoju i dalszej dyferencjacji, przeprowadzeniu dyskusji oraz konstruowaniu i ocenie argumentacji prowadzących do ważnych uogólnień, odnoszących się do szeroko rozumianych zjawisk wychowania, przybierających postać społecznych procesów oświatowych czy edukacyjnych” (Tchorzewski 1995, s. 156).

Pedagogika teoretyczna (ogólna, refleksyjna) powinna czuwać nad poprawnością i ścisłością natury ontologicznej i epistemologicznej w definiowaniu przez teorie wychowania treściowo-zakresowego znaczenia wychowania (edukacji) jako ich przedmiotu poznania oraz nad tym, aby jego definicja odpowiadała warunkom ścisłej ogólności. Dzięki temu zagwarantuje poprawność metodologiczną współczesnym subdyscyplinom pedagogicznym w budowaniu przez nie „[...] zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną oraz heurystyczną” (Tchorzewski 1995, s. 157).

Można zatem mówić o ogólnej pedagogice społecznej, ogólnej pedagogice dorosłych, ogólnej dydaktyce, ogólnej pedagogice wczesnoszkolnej itd. Wielorakim i po dzień dzisiejszy odczuwalnym wpływem subdyscyplin na pedagogikę było między innymi przyczynienie się do ich autonomii jako szkół badawczych i przedmiotów kształcenia na uniwersytetach i w szkołach wyższych. W połowie lat 60. XX wieku nauki o wychowaniu weszły w fazę heterogenicznego rozwoju, co wyrażało się w interdyscyplinarnych i wielostronnych analizach zjawisk, przekraczających tradycyjne podziały między subdyscyplinami i naukami pomocniczymi pedagogiki.

Ze względu na dyscyplinaryzację pedagogiki, rozwój jej wielu subdyscyplin (zob. Marynowicz-Hetka 2006) nie ma już dzisiaj żadnego uzasadnienia w tym, aby pedagogika ogólna odpowiadała na pytanie w obrębie subdyscyplin, jakie są jej podstawowe pojęcia i jak powinny być w niej rozumiane. Rozwój współczesnej nauki osiągnął już taki poziom, że zaczyna rozwijać się w obrębie każdej z nauk refleksja nad refleksją, teoria teorii, modele modeli, wiedza o wiedzy, czyli metawiedza.

Podtrzymywanie rozwoju specjalizacji nauk pedagogicznych nie prowadzi do powstania pedagogiki globalnej, określanej w innych krajach jako pedagogika syntetyczna. Najsilniejsze tendencje do ekskluzji mają miejsce wśród pedagogów specjalnych, którzy od lat zabiegają o to, aby rozwijać własną pedagogikę obok nauk pedagogicznych. Także pedagodzy ogólni są bardziej zainteresowani rozwijaniem „swojej” pedagogiki jako najwyższej stojącej w hierarchii wszystkich subdyscyplin kierunkowych nauki ze względu na jej filozoficzną legitymizację.

Pedagogika ogólna jako autonomiczna subdyscyplina wśród nauk szczegółowych w pedagogice

Ten rodzaj pedagogiki ogólnej wyłonił się już w okresie II Rzeczypospolitej i ma największe tradycje oraz dokonania. Najwięcej czerpie z filozofii oraz z historii myśli społecznej i humanistycznej. Dyskusja wokół pedagogiki ogólnej skupiła się na jej relacjach z całością nauk o wychowaniu oraz z ich pojedynczymi subdyscyplinami. Uważano, że powinna ona obejmować swoim zakresem podstawowe problemy antropologiczne oraz stanowić naukowo-teoretyczne przesłanki dla pozostałych dyscyplin pedagogicznych (np. dyskurs w zakresie filozofii kształcenia, definiowanie pojęć itp.). Tocząca się od początku lat 90. XX wieku szeroka debata na temat znaczenia pedagogiki w coraz bardziej pluralistycznym świecie wpisała się w ogólnoświatową debatę naukowców na temat „pluralizacji” nauk humanistycznych i społecznych. Słusznie wiązał nadzieje z jej rozwojem Tadeusz Lewowicki. Pisał: „Pedagogika ogólna (pedagodzy ją uprawiający) ma wreszcie do spełnienia ważną rolę subdyscypliny ułatwiającej przepływ myśli między różnymi subdyscyplinami pedagogiki oraz między pedagogiką a innymi naukami czy dyscyplinami nauki. Na gruncie pedagogiki potrzebne jest przenoszenie wielu wątków podejmowanych w pedagogice ogólnej do innych subdyscyplin pedagogiki, które są w większym stopniu nastawione na praktykę społeczną” (Lewowicki 2005, s. 51).

Stanisław Palka postulował budowanie pedagogiki teoretycznej, która „[...] powinna być (piszę «powinna być», gdyż jest ona dopiero w sferze projektów):

- **metateorią wychowania**, kształcenia, samokształcenia człowieka, zatem powinna poddawać analizie teoretycznej różne teorie procesów pedagogicznych oraz różne odmiany pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych;
- dyscypliną odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka – względnie

- nieograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach, innych kręgach kulturowych i cywilizacyjnych);
- dyscypliną analizującą i porządkującą dorobek naukowy pedagogik praktycznie zorientowanych [...], projektującą kierunki głównych badań pedagogicznych i wyrażającą stanowisko pedagogów w ważnych kwestiach społecznych (społeczna funkcja);
 - dyscypliną względnie niezależną od doraźnych sytuacji światopoglądowych, kulturowych, ideologicznych, od których uzależniane bywają: praktyka pedagogiczna i pedagogiki praktycznie zorientowane” (Palka 1987, s. 21–22).

Pedagogika ogólna miała zatem rozwijać się jako subdyscyplina pedagogiki, która wyprowadziłaby tę naukę z panującego chaosu badawczego i nadała jej jednolity charakter naukowy. „Jej zbudowanie służyłoby zarówno podniesieniu pedagogiki na wyższy poziom naukowy, uczynieniu z niej dyscypliny równorzędnej innym naukom humanistyczno-społecznym, jak i służyłoby praktyce, dając jej szerszy – w wymiarze przestrzennym i czasowym – wgląd w zjawiska wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka” (Palka 1987, s. 22).

Tak pojęta pedagogika ogólna staje się epistemologicznie i metodologicznie samodzielną subdyscypliną nauk pedagogicznych, jeśli formułuje ogólne sądy i teorie, umiejętnie (selektywnie?) czerpiąc wiedzę z zakresu innych subdyscyplin pedagogiki. Stefan Wołoszyn postulował przed laty tworzenie pedagogiki teoretycznej jako nauki globalnej, rozwijającej się obok systemu wyspecjalizowanych subdyscyplin nauk pedagogicznych w wyniku ich atomizacji i dyferencjacji. Tak metarefleksyjną, analityczno-syntetyczną rolę pedagogiki ogólnej widział także w naukach pedagogicznych Zbigniew Kwieciński. „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” (red. Kwiatkowska 1994, s. 28).

Pedagogika teoretyczna miała mieć – co także podkreślał S. Wołoszyn – status nauki krytycznej. W wyniku jej badań możliwe byłoby odejście od pedagogiki ortodoksyjnej, fundamentalistycznej, jakiej doświadczyliśmy w okresie PRL. Tak też postrzegała rolę pedagogiki ogólnej Andrea Folkierska, uważając, że jej rolą powinno być „[...] uogólnianie, syntetyzowanie, scalanie „częstkowych” wyników, do jakich dochodzą poszczególne subdyscypliny naukowe” (Folkierska 1990, s. 43).

Pedagogika ogólna byłaby zatem „[...] naukowym zwieńczeniem, ukoronowaniem badań prowadzonych w różnych naukach pedagogicznych, wyznaczając sposób myślenia pedagogów o pedagogice” (Folkierska 1990).

Pedagogika ogólna jako nauka nauk pedagogicznych (metapedagogika)

Stanisław Palka uważał, że przed pedagogiką ogólną staje zadanie wypracowania najpierw metapedagogiki pedagogik szczegółowych, pedagogiki subdyscyplin pedagogicznych, aby na tej bazie mogła powstać pedagogika ogólna jako metapedagogika (Palka 1987; Palka 1999). W nawiązaniu do tego zaproponowałem następujące rozumienie metapedagogiki przez analogię do metapsychologicznej teorii motywacji Kristena Benta Madsena (Madsen 1980). „Metapedagogika – (gr. *meta* – to wszystko, co jest «poza» czymś) to teoria nadrzędna w stosunku do pedagogiki jako nauki o wychowaniu, wychodząca poza jedną teorię pedagogiczną, pedagogika wyższego stopnia, zajmująca się słownictwem (pojęciami) i językiem (teoriami) pedagogiki. Badania metapedagogiczne są czysto empiryczne lub opisowe, hermeneutyczne, polegając na analizie i porównywaniu różnych teorii procesów pedagogicznych oraz różnych odmian pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych. Można wyróżnić w metapedagogice: warstwę opisową (mniej lub bardziej abstrakcyjne i ogólne opisy obserwowanych zjawisk lub przedmiotów), warstwę hipotetyczną (eksplikacja przyczynowego czy funkcjonalnego związku między dwoma lub więcej obserwowanymi faktami) i metawarstwę (twierdzenia metodologiczne, reguły koordynacji systemu hipotez i modelu oraz twierdzenia epistemologiczne dotyczące warunków i możliwości uzyskania „prawdziwej” wiedzy pedagogicznej)” (red. Milerski, Śliwerski 2000, s. 121).

Niemiecki pedagog Dieter Lenzen opowiada się za pewnym typem pedagogiki ogólnej, który określa mianem „refleksyjnej nauki o wychowaniu” jako syntetyzującej wiedzę o wielości pedagogicznych teorii (Lenzen 1992). Refleksyjna nauka o wychowaniu jest zatem zwrotem w kierunku innych pedagogii oraz projektów wychowania, którymi zajmowały się (sub-)dyscypliny pedagogiczne oraz inne nauki badające wychowanie i kształcenie. Tak rozumiana nauka nauk o wychowaniu nie byłaby nauką stosowaną, która dawałaby wskazania, jak można przyczynić się współcześnie do wychowywania w warunkach społeczno-kulturowych, ale zakładałaby metaogląd i realną ocenę funkcjonalnych oraz intencjonalnie kreowanych procesów edukacyjnych. Refleksyjne zajmowanie się tymi fenomenami ma miejsce w trzech sferach wiedzy, które od ponad 30 lat przeszły przez swój realistyczny i krytyczny przełom. Jest ona ukierunkowana nie na wychowanie rozumiane jako metoda oddziaływania na innych i korespondujące z nią instrumentalne rozumienie nauki, ale na sens filozoficzny, który będzie prowadził do rozumienia istoty, funkcji oraz zadań wychowania i kształcenia.

Tym, co miałyby odróżniać pedagogikę od innych dyscyplin jej pokrewnych, np. socjologii czy psychologii, jest jej praktyczność związana z koniecznością interweniowania w określonej rzeczywistość, orientowania aktów i działań pedagogicznych na osoby, grupy społeczne i/lub na przetwarzanie środowisk socjalizacyjnych, środowisk życia i zróżnicowanych form aktywności tych podmiotów. Pojawia się w związku z tym pytanie, czy możliwe jest powstanie i rozwój tak rozumianej

pedagogiki ogólnej, jeśli nie powstaną najpierw teorie ogólne subdyscyplin pedagogicznych? Czy rzeczywiście może pedagogika ogólna stać się teoretycznym fundamentem dla wielu subdyscyplin pedagogicznych jako swoistego rodzaju aprioryczna dla nich metapedagogika?

Pedagogika ogólna jako komparatystyka myśli

To podejście do pedagogiki ogólnej wiąże się z rozwojem pedagogiki porównawczej w ujęciu historycznym (Dziekoński 2004; Kunowski 2000; Kupisiewicz 2011; Marek 1994; Możdżeń 2001; red. Kostkiewicz 2012; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej 1995–1998*) i jako komparatystyki współczesnej myśli o wychowaniu i kształceniu (Berner 2006; Brezinka 2005; Krüger 2005; Nowak 2008; Śliwerski 2015; Śliwerski 2011; Witkowski 2013; Wołoszyn 1998). Mało jest rozpraw analityczno-syntetycznych współczesnych kierunków i prądów wychowawczych, toteż częściej spotykamy w literaturze pedagogicznej rekonstrukcje myśli pedagogicznej wybranego pedagoga, filozofa wychowania czy określonego prądu pedagogicznego¹. Mają one – mimo wszystko – istotne znaczenie w odczytywaniu map koncepcji pedagogicznych, w reinterpretacji i w uobecnianiu ponadczasowego wymiaru każdej pedagogii. Mimo że rozwój nauki może prowadzić do unieważnienia teorii czy koncepcji minionych epok, to jednak w prowadzeniu badań nad ich ewolucją i upowszechnianiem się lub zanikiem trzeba kierować się prawdą. Podjąłem aspekt tworzenia metapedagogiki w 1992 roku, dostrzegając w niej szansę na wyjście polskiej pedagogiki z początkiem lat 90. XX wieku z etapu orto- i heterodoksji pedagogicznej myśli ku jej heterogenii (Hejnicka-Bezwińska 1997).

Od tego czasu tylko nieliczni pedagodzy ogólni sięgali po tę kategorię, aby spojrzeć na pedagogikę syntetycznie bez wikłania w ten ogląd własnych preferencji teoretycznych i/czy światopoglądowych (Leppert 2005). Tymczasem tak rozumiana metapedagogika mogłaby się stać bezstronnym „mediatorem” i „czytnikiem” w pluralistycznej pedagogice, przywracać myślenie kategoriami wspólnej mądrości, racjonalności, nie negując wewnętrznego zróżnicowania i autonomii subdyscyplin pedagogicznych. Stwarzałyby tym samym szansę na dalszy rozwój różnorodnych nurtów, kierunku, modelu czy orientacji teoretycznej, stawiając zarazem zaporę bezmyślnemu zaślepieniu, aby trwać przy swoim czy zapalczywie dążyć do rugowania innych. Mogłaby sprzyjać także temu, aby mniej rozwinięte teoretycznie subdyscypliny nauk pedagogicznych miały szansę na wyrównanie swojej obecności w nauce i debacie publicznej. Tak rozumiana metapedagogika mogłaby sprzyjać opisowi, rekonstruowaniu, porównywaniu tego, co łączy przedstawicieli szczegółowych nauk pedagogicznych, a nie koncentrować się tylko na tym, co je dzieli. Mogłaby odsłaniać negatywność zarówno nadmiaru, jak i niedomiaru pewnych prądów czy teorii myśli obecnych już w innych dziedzinach nauk.

¹ Interesująca analiza ma miejsce w rozprawie: Ryk 2012.

Faza heterogeniczności w naukach pedagogicznych w Polsce przypadła dopiero na lata 90. XX wieku, kiedy to straciły one monopol na „urządzenie” człowieka i świata poprzez edukację i wychowanie socjalistyczne. Pojawiły się w polskiej pedagogice teorie należące do tradycji subiektywistycznych – teorie radykalnego humanizmu (teorie krytyczne) i interpretatywizmu (teorie fenomenologiczne i hermeneutyczne), promujące antypozytywizm i preferujące metody idiograficzne. To także charakterystyczny dla pedagogiki intertekstualny, warunkowy, całościowy, refleksyjny, pragmatyczny i eklektyczny styl uprawiania nauki. To okres dyskutujących ze sobą i przeplatających się, ale komplementarnych wobec siebie różnych teorii i szkół naukowych, okres pomieszania języków (nauki i idei), pluralizmu teorii i dyskursów wychowania. W latach 90. XX wieku pojawiły się w literaturze przedmiotu pierwsze pełne mapy teorii pedagogicznych, choć jeszcze niemające swoich aplikacji w rozwiązaniach społeczno-edukacyjnych.

O ile w badaniach pedagogicznych komparatystka myśli i teorii jest od XIX wieku traktowana jako odrębna dyscyplina i metodologia badań, o tyle we współczesnym językoznawstwie ma być odpowiedzią na postępującą globalizację świata, obejmując przedmiotem swoich badań fundamenty myślenia i działania oraz wychulając uczonych na różnice kulturowe teorii naukowych. Tego typu podejście badawcze jest potrzebne, nie ma bowiem możliwości poradzenia sobie z kategoriami różnicy, wielości, wymieszania, wielojęzyczności w sytuacji otwartego dostępu do wspólnego dziedzictwa humanistyki światowej, rozpoznawania w nim tego, co jest wspólne w myśli, teoriach, ideach i wartościach, oraz tego, co różni, generuje obawy, lęki czy spory. Przenikanie do Polski stylów, wzorów, idei, teorii czy modeli kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń wymusza w naturalny sposób zainteresowanie nimi, które w wyniku braku zrozumienia może rodzić ich negację, nietolerancję, brak poszanowania czy przyzwolenia na ich zaistnienie w naszej strefie kulturowej.

To dzięki komparatystyce w naukach humanistycznych nauki pedagogiczne są nie tylko intradyscyplinarne, lecz także interdyscyplinarne oraz transdyscyplinarne. Badacze muszą śledzić zarówno to, co dzieje się w obrębie własnej dyscypliny, jak i w szerokim świecie, bowiem „[...] komparatystyka jest dyscypliną w ruchu, dyscypliną, która stale przekracza i dekonstruuje samą siebie, [...] ta dyscyplina nie tylko poszukuje kolejnych pól badawczych, ale i zajmuje się sobą, swoim stanem, słabymi punktami, systemami naprawczymi i melioracyjnymi, dostosowaniem języków do wymagań współczesnej humanistyki. Jest dyscypliną żywo reagującą na wyzwania nowoczesnego świata” (red. Dąbrowski 2011, s. 11).

Wiedza o paradygmatach pedagogicznych, o prądach i kierunkach ma także znaczenie dla współczesnych badaczy rzeczywistości kulturowej, którzy dokonują ich odczytania i interpretacji w wymiarze intertekstualnym i interdyskursywnym oraz w wymiarze ich zakorzenienia się w praktykach kulturowych, w stylach życia, wzorach oddziaływań czy w relacjach instytucjonalnych. Każda synteza określonego kierunku czy ich wielości staje się źródłem i płaszczyzną zarazem do

rekonstruowania konfliktu o znaczenia. Znakomicie ukazują ten aspekt badań socjopedagogicznych tacy autorzy, jak: Agnieszka Gromkowska (2002), Zbyszko Melosik (1995; 1996; 2013), Tomasz Szkudlarek (1993), Hanna Zielińska-Kostyło (2005) czy Lucyna Kopciewicz (2003; 2005; 2007). Być może wciąż jeszcze nie radzimy sobie z pluralizmem nie tylko nauk pedagogicznych, wielością idei, teorii i filozofii wychowania, które przeciskają się do centrum, aby zmusić pedagogów do aktywności poznawczej, do przemieszczania się przez kolejne narracje i dyskursy będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych. Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich konieczne jeszcze rozproszenie sprawiają, że niektórzy tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji.

Każdy z pojawiających się w dziejach myśli pedagogicznej paradygmatów, nurtów, prądów czy kierunków był bezwzględny w stosunku do pozostałej wiedzy, ale historycznie i systematycznie względny w stosunku do innych, podobnych mu teorii czy teoretycznych konstruktów. Niezwykle przekonywająca jest konstatacja Karla Jaspersa, który tak napisał w jednej ze swoich rozpraw o sensie prowadzenia tego typu badań naukowych: „Jeśli skierujemy spojrzenie na to, co uniwersalne, znajdziemy zgodność w rzeczach istotnych i zrozumiemy odrębności jako lokalne, sprzęgając je z miejscem i czasem. Ta uniwersalność nie może stanowić właściwej jedności ludzkości. Wprost przeciwnie. Jeśli skierujemy spojrzenie na głębię objawiającej się prawdy, znajdziemy w obrębie partykularności to, co historycznie wielkie, w obrębie uniwersalności zaś to, co pospolite, niehistoryczną stałą, która jest niejako wodnym środowiskiem faktyczności i poprawności. Jeśli między najodleglejszymi kulturami takie wspólne posiadanie stanowi sam substrat człowieczeństwa, jest przecież czymś zdumiewającym i ważnym, że wciąż istnieją i odchylenia, nawet tam, gdzie spodziewaliśmy się znaleźć absolutną uniwersalność – że gdzieś brakuje tego, co skądinąd jest znamienne dla człowieka, i że absolutna uniwersalność zawsze ma abstrakcyjny charakter, jest pewną jednolitością” (Jaspers 2006, s. 243).

Nie tylko pedagodzy, lecz także filozofowie oraz historycy nauk psychologicznych czy socjologicznych wskazywali w swoich dociekaniach, że nie ma możliwości wypracowania przez poszczególne nauki wspólnego dla nich metakryterium do analiz porównawczych, gdyż za każdą teorią czy kierunkiem myśli kryją się *implicit*e przesłanki natury ontologicznej, epistemologicznej, antropologicznej i aksjologicznej. „Żeby móc porównywać hipotezy dwóch niewspółmiernych teorii, trzeba by dysponować albo jakąś trzecią teorią, do której można by sprowadzić obydwie konkurencyjne teorie, albo też konfrontować każdą z nich z doświadczeniem” (Folkierska 1990, s. 44).

Podobnie uważa socjolog Piotr Sztompka, mianowicie, że nie można wskazać kryteriów, które pozwoliłyby uznać jedne teorie socjologiczne za lepsze, a inne za

gorsze, jedne przyjąć, a inne odrzucić, gdyż zawodzą tu tak kryteria empiryczne, jak i logiczne (Sztompka 1985, s. 26).

Pedagogika ogólna jako metanauka, nauka nauk o wychowaniu i kształceniu (edukacji)

Jest to najbardziej utopijny projekt myślenia o pedagogice jako nauce nauk o wychowaniu, która będzie integrować wiedzę z wszystkich dziedzin nauk, a więc humanistycznych, społecznych, technicznych, o kulturze fizycznej, medycznych, o sztuce i przyrodniczych w takim zakresie, w jakim czyni ją przedmiotem swoich badań szeroko rozumiane (samo-)wychowanie i (samo-)kształcenie. Heliodor Muszyński proponował, aby pedagogika stała się integralnym systemem nauk o wychowaniu, nauką nauk o wychowaniu, która integrowałaby wiedzę o tym przedmiocie badań z wszystkich nauk o człowieku. „Potrzebny jest integralny system nauk o wychowaniu, w powiązaniu z naukami wyjaśniającymi rzeczywistość wychowania. Dzięki temu badacz będzie miał świadomość metodologiczną do wyjaśniania i modyfikowania zjawisk wychowawczych” (Muszyński 1982, s. 9).

Nic z tego nie wyszło, nie dlatego że głos tego uczonego nie został dostrzeżony, tylko – jak się wydaje – z powodu zbyt niskiego poziomu i zakresu integracji wyspecjalizowanych, szczegółowych nauk pedagogicznych i nauk z nimi tylko jednokierunkowo współdziałających, których przedstawiciele starają się za wszelką cenę utrzymać ich pozytywistyczną odrębność, wyjątkowość i samodzielność. Ostatnia zatem z koncepcji pedagogiki ogólnej ma w tym sensie utopijny charakter, że usiłuje rozwijać pedagogikę jako naukę nauk o wychowaniu, a zatem pedagogikę holistyczno-systematyczną o charakterze zarazem metahumanistycznym, metaspołecznym, metaprzyrodniczym (ekologia życia człowieka), metamedycznym, metatechnicznym i metaartystycznym itp. Tak rozumiana metapedagogika miałaby bardzo szeroki zakres i znaczenie także w relacjach z innymi dziedzinami oraz dyscyplinami ich nauk. Kreowałaby zatem konieczność podporządkowania innych nauk tak rozumianej pedagogice, niejako wypierającej tak właśnie funkcjonującą przez wieki filozofię jako metanaukę. Psycholog społeczny, kliniczny, wychowania czy kształcenia, socjolog rodziny, sportu czy kultury, medyk, biolog czy genetyk, podobnie jak filozof, antropolog, etyk czy kognitywista nie powierzą wyników swoich badań pedagogom, żeby to oni nadali wiedzy o wychowaniu i kształceniu metadeskrypcyjny, metaeksplikacyjny i metanormatywny status nauki nauk o wychowaniu.

Wiedzy o wychowaniu nie da się skumulować, nadać jej wspólnej, wszechogarniającej etykiety, gdyż „[...] każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się” (Melosik 1995, s. 20).

Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że właśnie w pedagogice podejście inter- i intradyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych wymaga wykorzystywania wiedzy z różnych nauk, aby prowadząc analizę interesujących nas zjawisk, wydarzeń czy procesów, które są złożone, wielowymiarowe i trudno uchwytnie, zbadać je i zintegrować ze sobą na podstawie wiedzy o nich z wielu nauk. Jak pisze Piotr Oleś, „[...] chcąc wyjaśniać problemy rozwojowe i zaburzenia zachowania w szkole, z pewnością warto sięgnąć do teorii wychowania i medycyny, nie poprzestając na samej psychologii” (Oleś 2010, s. 44).

Pedagogika, jako nauka integrująca wiedzę z innych nauk, badających także wychowanie, kształcenie czy opiekę, musiałaby jednak wystrzegać się tego, aby podejścia interdyscyplinarne nie zastąpił eklektyzm metodologiczny, czyli bezrefleksyjne, pozbawione jakichkolwiek kryteriów metanaukowych łączenie ze sobą wiedzy o badanym zjawisku z innymi naukami, oraz nie pominął leżących u ich podłoża (często wykluczających się) teorii i przesłanek z wszystkich nauk. „Inną pułapką „interdyscyplinarne myślenia” są nieuprawnione uogólnienia, które nie korespondują ani z uzyskanymi wynikami, ani z teorią, na gruncie której są interpretowane” (Oleś 2010, s. 46).

Być może powinniśmy, tak jak czynią to współcześnie socjologowie, odejść od koncepcji pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki czy nauki nauk o wychowaniu na rzecz pedagogiki wiedzy czy pedagogiki bez granic, lub – jak proponował to Zygmunt Bauman – „dyskursu bez formacji” (za: Sojak 2004, s. 35). W humanistyce i naukach społecznych nie można bazować na traktowaniu dyscyplin naukowych jako rozwijających się jedynie dzięki kumulatywnemu rozwojowi wiedzy i uzyskiwaniu powszechnej zgody co do podstawowych problemów i metod badawczych. Pojawiają się bowiem w nauce anomalie, których nie potrafią wyjaśnić istniejące teorie, co prowadzi do rewolucji naukowych. To właśnie w wyniku odrzucenia dotychczasowego paradygmatu badawczego i ukonstytuowania nowej tradycji badawczej oraz stylu badań dochodzi do zmian, które naruszają tradycję i generują nowe podejścia badawcze.

Tym samym pojawia się nowy paradygmat uprawiania nauki, który określany jest jako: „[...] «nauka post-akademicka» (J. Ziman), «potrójna helisa» (H. Etzkowitz i L. Leydesdorff), «technonauka» (B. Latour), «nauka post-normalna» (P. Weingart), «nauka dla zwykłych ludzi» (*grassroots science*, T. Hansen), «akademicki kapitalizm» (S. Slaughter i L. Lesie). Różnice między wymienionymi koncepcjami nie mają jedynie charakteru terminologicznego, ale także merytoryczny” (Lekka-Kowalik 2010, s. 79).

Rozwój współczesnej nauki osiągnął już taki poziom, że zaczyna rozwijać się w obrębie każdej z nauk refleksja nad refleksją, teoria teorii, modele modeli, wiedza o wiedzy, czyli metawiedza.

Badania naukowe nie są już „obiektywnym” badaniem świata przyrodniczego czy społecznego przez wyizolowany podmiot poznający, gdyż nastąpiło otwarcie

granic między naukami oraz zanikają hierarchicznie funkcjonujące wspólnoty badawcze na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, które realizują krótkotrwałe projekty naukowe, oraz ma miejsce włączanie się w rozwiązywanie formułowanych w nich problemów badawczych także nowego typu organizacji typu *think thank*. „Kształtują się inne formy kontroli jakości badań, kryteria teoretyczne jakości wiedzy stapiają się z kryteriami praktycznymi. Tradycyjnie jakość badań i wyników była oceniana przez kolegów z tej samej dyscypliny za pomocą takich mechanizmów, jak recenzowanie (*peer Review*); [...] nie ma stabilnej taksonomii dyscyplin, z których mieliby pochodzić oceniający «fachowcy», a ponadto znane formy kontroli jakości nie mogą być łatwo zaaplikowane do problemów, w rozwiązywaniu których biorą udział rozmaici «producenci» wiedzy, ale także «dyrygenci», «sprzedawcy wiedzy» czy jej «dystrybutorzy». Nie ma jasnych kryteriów, które mogłyby służyć do oceny jakości badań i zdobytej wiedzy, ponieważ jest wiele wymiarów jakości” (Lekka-Kowalik 2010).

Pedagogika ogólna może zatem – w dobie ponowoczesności, integracji wiedzy nauk pogranicza dla poszczególnych dyscyplin naukowych – zostać wzbogacona o tak rozumianą metapedagogikę, dzięki której możliwe stałoby się określenie węzłowych problemów nauk o wychowaniu w ich rozlicznych rejestrach. W żadnej mierze nie może to prowadzić do jakiejś nowej formy usuwania z pola wiedzy teorii czy prądów naszej dyscypliny naukowej z powodów ideologicznych czy metodologicznych, gdyż rozwój humanistyki i nauk społecznych w sposób naturalny generuje tak głębię, jak i płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur”, także w zakresie teorii kształcenia i wychowania.

Każdy z kierunków czy prądów myśli pedagogicznej ma wiele odmian w zależności od tego, czy źródłem jego rozwoju stała się myśl filozoficzna, socjologiczna, psychologiczna czy politologiczna. Badania metateoretyczne mogą służyć odczytaniu ich wartości i znaczeń oraz sprzyjać prowadzeniu badań empirycznych, które pozwolą na zweryfikowanie zasadności czy adekwatności przyjmowanych w nich założeń antropologicznych, społecznych, kulturowych czy psychologicznych. To dzięki nim można stwierdzić, czy konstruowany proces (samo-)kształcenia i/lub (samo-)wychowania osoby jest adekwatną do ich fundamentalnych przesłanek „[...] wędrówką ku prawdzie, dobru i pięknu we współodczuwaniu i dążeniu do współrozumienia” (Rynio 2004, s. 356) wychowawcy i wychowanka. Wymaga to jednak nowego języka, innej struktury narracyjnej, co wcale nie oznacza, że lepszej lub wykluczającej pozostałe, jakie są obecne w naukach humanistycznych. Mam tu na uwadze potrzebę pisania i mówienia o pedagogice adekwatnej do danego prądu myśli, ale i zarazem myślenia i działania zgodnie z tą pedagogiką.

Powinniśmy chyba porzucić marzenie o konstruowaniu metapedagogiki jako doskonałej i absolutnie pewnej nauki nauk o wychowaniu, która bazowałaby na rygorystycznie rozumianej *episteme*, na rzecz rozwijania pedagogiki ogólnej o rozluźnionych pozytywistycznych regułach *doksa*, a zatem wiedzy niepewnej, która odznaczałaby się nie pewnością, lecz prawdopodobieństwem, adekwatnie

wyrażanym do realnie i jedynie możliwych w jej zakresie sądów probabilistycznych. Bliski jest mi pogląd Józefa Życińskiego na temat skutków metanaukowej rewolucji w XX wieku, której „[...] istotną cechą jest porzucenie epistemetycznej teorii jednej, pewnej, wszechobejmującej wiedzy oraz przyjęcie doksatycznej nauki napiętnowanej pluralizmem poznawczym, zasadniczą niedoskonałością i rozwojem w czasie. Obszar metanaukowej rewolucji mieści się pomiędzy nieosiągalną **episteme** a uchwytną **doksa**” (Życiński 2013, s. 23).

Zakończenie

Pedagogika ogólna – niezależnie od tego, w którym z powyższych zakresów miałyby się mieścić – jest nauką teoretyczną czy teoretyczną pedagogiką formującą, konstytuującą myślenie pedagogiczne, pobudzającą intuicję i pogłębiającą racjonalność pedagogiczną. Badanie myśli pedagogicznej zobowiązuje zarazem do sformułowania kryteriów, które w świetle naszej recepcji mogły rzutować na powstanie danej teorii. Badane przez nią fenomeny nie są traktowane jako jedynie prawdziwe czy słuszne, jeśli są lokowane w teorii przynależnej do centrum czy dominującego paradygmatu, gdyż człowiek jest istotą wielowymiarową, wielowarstwową, może więc być kształcony i wychowywany nie tylko tak, jak określa to tradycja, ale i inaczej. Dziś już nie ma wątpliwości, że wszystkie nauki humanistyczne i społeczne są konfrontowane z pluralizmem idei, teorii, ideologii i filozofii wychowania czy kształcenia. Rozwój pedagogik systematycznych w ramach poszczególnych nurtów czy paradygmatów dokonuje się w złożonych warunkach, ale mobilizuje przedstawicieli każdego z nich do konstruowania własnych drogowskazów wychowania czy kształcenia.

Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, super-projektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującej na rzecz wielości i różnorodności. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji” (Bauman 1995, s. 19).

Już żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania całej rzeczywistości społecznej. Jej pluralizm i społeczno-kulturowa wielowymiarowość nie pozwalają na to, aby dyskurs postmodernistyczny odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę teorii modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro bowiem postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka

artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymaga potraktowania pedagogów jako transformatywnych intelektualistów pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności.

W pedagogice nadal będzie miała miejsce nieustanna potrzeba tkwienia w antagonizowaniu teorii pedagogicznych, aby dzięki temu zabiegowi manipulować ich percepcją i pozyskiwać dla zwolenników, protagonistów czyjejs lub jakiejś pedagogiki (Dziewiecki 2002; Gizowski 2015; Kiereś 2009). Wynika to jednak z angażowania się w III RP części naukowego środowiska, także pedagogicznego, w polaryzowanie z udziałem naukowej argumentacji sceny politycznego poparcia dla rządzących lub dla opozycji. Kategoria dwoistości zamiast dychotomii ma kluczowe znaczenie dla rozwoju nauk społecznych, o ile nie jest ona zawężona do synergii dwóch teorii, dwóch podejść, orientacji poznawczych, ale stwarza szansę na wyjście poza nie (Witkowski 2001).

Przed nami zatem rozwijanie pedagogiki ogólnej w jej możliwych postaciach, których źródłem są wszystkie dziedziny i dyscypliny nauk zajmujące się człowiekiem i jego funkcjonowaniem w społeczeństwie. Ich intra-, inter- i transdyscyplinarny rozwój jest warunkiem koniecznym istnienia pedagogiki jako nauki. Rozwój pedagogiki ogólnej domaga się pluralizmu naukowego, otwartego dialogu i otwartości na prawdę, aby nie służyła ona doraźnym celom politycznym, gospodarczym czy technicznym, lecz także celom pozornie nieużytecznym, do których należy realizacja w życiu każdej osoby wartości transcendentnych, kulturowych, humanistycznych. Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji *humanum*, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale także światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w świecie realnym, z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie.

Bibliografia

- Bauman Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. „Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce”. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Berner H. (2006). *Współczesne kierunki pedagogiki*. W: Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Brezinka W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. *Podręcznik akademicki*, tłum. Kochanowicz J. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dąbrowski M. (red.). (2011). *Komparatystyka dla humanistów*. *Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziekoński S. (2004). *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Dziewiecki M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: „Jedność”.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Gizowski M. (2015). *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Gromkowska A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Heller M. (2013). *Wstęp. Episteme i doksa* W: Życiński J. *Struktura rewolucji meta-naukowej*. Warszawa: CC Press.
- Jaspers K. (2006). *O źródle i celu historii*. tłum. Marzęcki J., „Biblioteka Europejska”. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki
- Kiereś B. (2009). *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*. Lublin: Fundacja Servivere Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Kopciwicz L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003.
- Kopciwicz L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków–Gdańsk: Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Uniwersytet Gdański.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kostkiewicz J. (2012). *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krüger H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. tłum. Sztobryn D., wstęp i oprac. Śliwerski B. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. „Idee, Metody, Inspiracje”. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C. (2011). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. „Pedagogika Nauce i Praktyce”. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowska H. (red.). (1994). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lekka-Kowalik A. (2010). *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*. W: Walczak M. (red.). *Metodologia. Tradycja i perspektywy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lenzen D. (1992). *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?* „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 29.
- Leppert R. (2005). *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*. W: Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

- Lewowicki T. (2005). *O „ogólności” pedagogiki ogólnej. Kilka uwag pod rozwagę.* W: Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych.* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Madsen K. B. (1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza.* tłum. Jakubczyk A., Łapiński M., Szustrowa T. „Biblioteka Myśli Współczesnej”. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marek Z. (1994). *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990.* Kraków: Wyd. WAM Księża Jezuici.
- Marynowicz-Hetka E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki.* T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji.* Toruń–Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne.* Poznań–Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika.* „PWN Leksykon”. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Możdżeń S. (2001). *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku.* Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Muszyński H. (1982). *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu.* „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania.* „Pedagogika Wobec Współczesności”. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oleś P. (2010). *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność.* „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- Palka S. (1987). *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje.* W: Palka S. (red.). *Teoretyczne podstawy pedagogiki.* „Skrypty Uczelniane”, nr 562. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Instytut Pedagogiki.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia.* Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ryk A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych.* „Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, nr 601. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rynio A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sojak R. (2004). *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa.* „Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej”. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szkudlarek T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (1985). *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego* W: Turner J. H. *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski A. M. de (1995). *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* W: Hejnicka-Bezwińska T. (red.). *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Welsch W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. tłum. Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski L. (1988). *Tożsamość i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego. (Z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*. Kraków–Toruń: WIT-GRAF.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2, poszerzone. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Wróbel S. (2006). *Wstęp*. W: Wróbel S. (red.). *Uniwersytet w opałach. „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”*. T. 6. Kalisz–Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Życiński J. (2013). *Struktura rewolucji metanaukowej*. Warszawa: CC Press.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1995–1998). wybór i oprac.: Wołoszyn S. T. 1–3. Kielce: Wydawnictwo „Strzelec”.

„GENERAL” PEDAGOGY IN THE POST-MODERN WORLD

Summary: The author presents the problem of theoretical „general” pedagogy in the post-modern world. It is expressed in the absence of “one” theory, one meta-language which is used to describe and explain basic concepts and processes. Moreover, it creates theoretical foundations for the development of detailed pedagogical sciences. Each attempt to set up a universal project or meta-narration becomes an unreasonable interpretation of phenomena or theories and the will to gain power. None of the individual interpretations can be superior to any others. There are no ‘better’ and ‘worse’ theories. I present new approaches to pedagogy as:

- a science of pedagogical sciences (metapedagogy);
- as comparative pedagogical thoughts;
- as a meta-science, or the science of all sciences about upbringing and education.

Key words: pedagogy, metapedagogy, meta-science, theory, science, pedagogical thought, metanarrative.

Bogusław Śliwerski – pedagog, prof. dr hab., *doctor h.c. multi*, profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, prof. honorowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego; przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2011 roku). Ostatnio wydał m.in.: *Książki (nie)godne czytania?* (Kraków 2017), *Meblowanie szkolnej demokracji* (Warszawa 2017), *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty* (Kraków 2017). Blog: www.sliwerski-pedagog.blogspot.com. Adres e-mailowy: boguslawsliewski@gmail.com.