

Jarosław Gara
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Konceptyjne ujęcie zamysłu i eksplikacji problemu¹

Nawarstwianie się kultury, które nadaje naszym gestom i słowom oczywiste wspólne tło musiało uprzednio być szeregiem dokonań spełnionych przez te same gesty i słowa; i wystarczy lekkie zmęczenie, by przerwać tę najgłębszą łączność. Nie możemy tutaj powoływać się już na naszą przynależność do tego samego świata, by wyjaśnić komunikowanie się, bowiem właśnie przynależność ta jest poddana w wątpliwość i trzeba z tego zdać sprawę (Merleau-Ponty, 1976a, s. 73).

Racjonalność, zgoda umysłów nie wymagają, byśmy wszyscy osiągnęli tę samą ideę tą samą drogą albo żeby znaczenia mogły być zamknięte w definicjach, ale aby wszelkie doświadczenie zawierało punkty zaczepienia dla wszystkich idei i żeby «idee» miały pewną konfigurację (Merleau-Ponty, 1976a, s. 75).

Punktem odniesienia dla tytułowego problemu są trzy nierozłączne idee, określające kondycję współczesności oraz przynależną jej *praxis*. Umownie można je określić mianem etosów polisemiczności i pluralizmu kulturowego, demokratyzacji i transparentności społecznej, a także praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki. Owe etosy, zgodnie z przyjętym punktem widzenia, określają nieprzekraczalne granice myśli pedagogicznej, która pretenduje do tego, by być myślą współczesną. Dookreślanie myśli jako współczesnej z punktu widzenia granic jej dyskursywności światopoglądowej wymaga odróżnienia dwóch podstawowych

¹ Niniejszy tekst jest pierwotną, całościową wersją opublikowanego z konieczności w wersji zasadniczo skróconej, artykułu pod nazwą *Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej* (zob. Gara, 2018c).

sposobów rozumienia tego, co współczesne. W tym też kontekście ujęta zostaje swoistość myśli pedagogicznej, taktowanej jako jedna z perspektyw poznawczych pedagogiki ogólnej oraz sformułowane zostają formalne kryteria oceny wartości naukowej współczesnej myśli pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pedagogika teoretyczna, pedagogika ogólna, myśl pedagogiczna, analiza fenomenologiczna, polisemiczność epistemologiczno-metodologiczna.

Wprowadzenie do przedmiotowego pola analizy

Zasadnicza teza przyjęta w kontekście tytułowego problemu, o czym będzie jeszcze mowa, wydawać się może tyleż oczywista, co i prosta, niemniej usytuowana zostaje w kontekstach problemowych oraz towarzyszących im argumentatywnych racjach dowodzenia, które za tak oczywiste uznane już być nie mogą. W tym też względzie wprowadzam istotne dystynkcje dla niniejszego rozumowania oraz artykułowanych w jego obrębie przesłanek². Przedmiotowe pole zainteresowanie pedagogiki ogólnej rozpatruję tu, zgodnie z tytułową formułą, przez pryzmat kategorii myśli pedagogicznej.

Nastawienia poznawcze, które określać będą niniejszą problematyzację, należy wiązać z nastawieniami właściwymi dla filozofii wychowania i zasadniczo wpisującymi się w warsztat analizy fenomenologicznej, a z punktu widzenia rozpatrywania samej myśli pedagogicznej posiadającymi charakter metateoretyczny. Struktura wywodu, składającego się na analizę podjętego zagadnienia, obejmuje: 1. heurystyczne określenie problemu granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej, 2. heurystyczne dookreślenie pojęć „granica” i „współczesna myśl” pedagogiczna, 3. dookreślenie kategorii myśli pedagogicznej jako optyki dyskursu pedagogiki ogólnej, 4. dookreślenie *casusu* dwupodmiotowości myśli pedagogicznej jako antropologii praktycznej, 5. dookreślenie historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowego zapośredniczenia oraz światopoglądowości myśli pedagogicznej, 6. dookreślenie przesądów implikowanych światopoglądową totalnością myślenia i działania pedagogicznego, 7. dookreślenie racjonalności roszczenia totalności w kontek-

² Niniejsza problematykacja nie ma charakteru systematycznego przeglądu określonych stanowisk na gruncie pedagogiki, nieznany jest mi bowiem taki lub przynajmniej zbliżony sposób wyodrębnienia i ujęcia związanego z tym przedmiotem zainteresowania. Zarówno sam sposób dookreślenia poszczególnych problemów, jak i ich związków z innymi problemami formułowany jest tu w nastawieniu *in abstracto* i ma charakter pierwszoosobowego namysłu/oglądu tytułowego zagadnienia. W zdecydowanej mierze tekst poświęcony jest zatem autorskiemu ujęciu i rozumieniu tak wyodrębnianego przedmiotu zainteresowania. W warstwie zasadniczych założeń, które czynię punktem odniesienia, podążam więc własną drogą rozumowania na rzecz sformułowania przyczynków dla tak ujmowanego problemu. W tym też względzie autor daje sobie prawo, by poddać autonomicznemu przemyśleniu tytułowe zagadnienie, zgodnie z własnymi punktami widzenia i własną optyką poznania, jak również własną metodą dochodzenia określonych racji, nawiązując do fenomenologicznej analizy refleksyjnej. Wychodzę zatem nie tylko od specyficznych punktów poznawczego oparcia, ale również od tego, co jest jeszcze bardziej prymarne w tej sytuacji, mianowicie, od uznania samego prawa do mówienia we własnym imieniu oraz własnym językiem — z głębi własnych sposobów rozumowania i dowodzenia oraz w kontekście własnych przeżytych dróg i zasobów doświadczenia jako podmiot, który przedmiotem swoich dyskursywnych odniesień i zainteresowań w ogólności czyni współczesną myśl pedagogiczną.

ście uprawomocnień polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej myśli pedagogicznej, 8. dookreślenie kryterialności orzekania o granicach dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej.

Jednym z podstawowych aksjomatów, który czyni punktem odniesienia swoich analiz, jest to, że aktualność i adekwatność określonej myśli pedagogicznej, która ukazuje się – jak w ogólności powiedziałby to Maurice Merleau-Ponty – „we własnym horyzoncie historycznym” (1976b, s. 231; por. także: Barbaras, 2001, s. 26, 27)³, nie tylko musi być ściśle skorelowana z odnośnikiem się do szeroko rozumianych realiów i zjawisk otaczającego świata, ale również musi uwzględniać, respektować lub czynić ramami swoich skonkretyzowanych reprezentacji światopoglądowych oraz towarzyszących im projektów dziejowe zdobycze i stabilizujące osiągnięcia, mierzone w skali procesów i przemian historycznych, kulturowych, społecznych czy pokoleniowych. W tym też kontekście należy stwierdzić, że w kręgu cywilizacji zachodniej bezpowrotnie wygasły uprawomocnienia, stojące u podstaw racjonalności, symbolicznie reprezentowanej przez takie wzorce jak: hegemonia silniejszego starożytnych Spartan, prawomyślność średniowiecznej Inkwizycji, imperializm nowożytnego kolonializmu czy dwudziestowieczne totalne wizje światopoglądowe, ideologiczne, społeczne czy kulturowe.

Określone reprezentacje poznawcze myśli pedagogicznej, które nie odnotowują tej faktyczności doświadczenia współczesnego człowieka oraz świata ludzkich spraw lub w ogóle nie przyjmują tego do wiadomości, kreśląc w tym względzie swoje ahistoryczne światopoglądowo projekty (tzn. takie, które są oparte na roszczeniu, zgodnie z którym określonym faktom lub zjawiskom nadawane są znaczenia w oderwaniu od określonych uwarunkowań rozwoju historycznego), same stawiają się więc poza własnym, immanentnym kontekstem doświadczenia współczesności⁴. Z tego względu – jak ujmują to Jean-François Lyotard – trzeba „odróżnić od siebie warunki wytwarzania wiedzy naukowej od wytwarzanej wiedzy” (1997, s. 161). Takie rozróżnienie jest też niezbędne, by wyodrębnić tytułowy problem granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej oraz sformułować, ujmując rzecz paradoksalnie, kryteria kompatybilności/niekompatybilności z tym, „co współczesne” we współczesnej myśli pedagogicznej.

Bez wątpienia do takich dziejowych zbcoczy i stabilizujących osiągnięć, które określają poczucie godności, sposób życia oraz formy partycypacji współczesnego człowieka cywilizacji zachodniej, należy to, co umownie można określić mianem: 1. etosu polisemiczności i pluralizmu kulturowego, 2. etosu demokratyzacji i transparentności społecznej oraz 3. etosu praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki. Oczywiście pomijam w tym miejscu kwestię dyskusyjności, niejednoznaczności lub płynności określonych praktyk, które w różnej

³ Założenie to można zestawić z czterema podstawowymi *egzystencjaliami* (wolnością, językowością, historycznością i cielesnością) w fenomenologicznym projekcie kategorii pedagogicznych Eugena Finka, gdzie kategorię historyczności i historycznego *factum*, odnieść należy do wyróżnionych przez Dietricha Dennera koegzystencjalnych form ludzkiej *praxis* (ekonomia, etyka, pedagogika, polityka, sztuka i religia), a w tym kontekście problemowym w szczególności do tego, co właśnie wyraża się w myśleniu i działaniu pedagogicznym (por. Benner, 2015, s. 27, 13, 14).

⁴ Jednym z wyrazistych przykładów takiego ahistorycznego projektu i towarzyszących mu nastawień poznawczych jest dla mnie próba wskrzeszania kategorii *arete* w jej średniowieczno-religijnych konkretyzacjach/znaczeniach i zastosowaniach w odniesieniu do aksjologicznych wymiarów postulowanej *praxis* kulturowej, społecznej i edukacyjnej (zob. K. Śleziński, 2016, s. 93).

postaci oraz w różnym zakresie wpisują się w racjonalność owych etosów. Tak czy inaczej zawsze, w moim przekonaniu, są one wyrazem afirmacji idei symetryczności oraz równoważenia się podmiotowych praw na linii: Ja (swojskość/tożsamość) – Ty (inność/różnica). Z każdym z tych etosów związane są również określone kwestie, odnoszone do poszczególnych obszarów *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej⁵, tj. dywergencyjność, generatywność, transgresyjność, praworządność, samorządność, partycypacja, emancypacja, samorealizacja czy antycypacja⁶.

Kwestie te ujmuję w kategoriach specyficznych dla współczesności procesów, zjawisk i tendencji, które odgrywają istotną rolę w różnych obszarach *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej. Przywołuję je również w ich podstawowych znaczeniach dla uwyrażenia owych procesów, zjawisk i tendencji jako istotnych przesłanek w określaniu tego, co współczesne. Oczywiście nie sposób w pełni rozwinąć tej myśli w tym miejscu. Dla potrzeb tego wywodu pozwolę sobie więc powiedzieć, że kwestie te utożsamiam z uznaniem/dowartościowaniem roli i znaczenia w różnych obszarach *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej: 1. doświadczenia rozbieżności – w przypadku dywergencyjności; powoływania do życia tego, co nowe – w przypadku generatywności; przekraczania limitów i zastanych ograniczeń – w przypadku transgresyjności (etos polisemiczności i pluralizmu kulturowego); 2. uznania zasad równości wobec prawa i jego obowiązywalności – w przypadku praworządności; dowartościowania oddolnych społecznościowych inicjatyw – w przypadku samorządności; powstawania nowych form współuczestnictwa i aktywizmu – w przypadku partycypacji (etos demokratyzacji i transparentności społecznej); 3. uzyskiwania/potwierdzania/wywalczania własnego podmiotowego statusu – w przypadku emancypacji; uznania prawa do samourzeczywistniania – w przypadku samorealizacji; odpowiedzialności za projektowanie własnej przyszłości – w przypadku antycypacji (etos praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki). Wszystkie te kategorie, w odniesieniu do określonych etosów i we wskazanych zakresach znaczeniowych, konstruktywnie rzecz ujmując, traktuję jako wzajemnie się warunkujące i równoważące, a zatem zakładam, że powinny one stanowić dla siebie nawzajem zarówno przesłankę wzmacniającą (wspierającą), jak i przesłankę ograniczającą (limitującą).

Z tego punktu widzenia sformułować można przewodnią tezę, zgodnie z którą myśl pedagogiczna, która nie wykazuje się respektem dla tychże etosów lub kreśli swe własne projekty, dokonując ich marginalizacji lub wręcz je dezawuuując, przestaje być reprezentatywna, by tak rzec, dla historyczoficznego statusu współczesności. W takim znaczeniu rozumiem też tytułowe granice dyskursywności światopoglądowej myśli pedagogicznej, która jest myślą na miarę współczesności. Rozumowanie lub logiczne wyprowadzanie wniosków i implikacji z określonych doktryn lub reprezentacji światopoglądowych myśli pedagogicznej w ogólności

⁵ W sposób pośredni nawiązuję tu do formuły „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” Bennera, ale właśnie z punktu widzenia owej historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej *praxis*, dostępnej w intersubiektywnym doświadczeniu sobie współczesnych aktorów (por. Benner, 2015, s. 11-16), którzy w tej samej mierze określani są horyzontem świata życia codziennego wraz przynależnymi mu kodami, rytuałami, rytami i standardami (zob. Goffman, 2008).

⁶ Z tak problematyzowanym zagadnieniem skorelować można również wyróżnione przez Józefa Górniewicza kategorie pedagogiczne (2001). Ich deklaratywną lub faktyczną afirmację w myśli pedagogicznej, która dookreśla horyzonty dla projektów pedagogicznych i formacji pedagogicznej, w ogólności należy bowiem wiązać z rzeczywistą afirmacją wyróżnionych tu etosów.

nie może zatem naruszać tych dziejowo i intersubiektywnie ukonstytuowanych granic respektu i uznania dla zasad pluralizacji przestrzeni kulturowej (implikującej uznanie wartości polisemiczności), demokratyzacji przestrzeni społecznej (implikującej uznanie wartości transparentności) oraz upodmiotowienia przestrzeni relacji interpersonalnych (implikującego uznanie praw człowieka). Oczywiście jeśli tylko ma to być myśl określana emancypacyjnymi miarami i pryncypiami współczesności oraz przejściem od ortodoksji do heterodoksji. I choć wśród współczesnych czołowych polskich pedagogów uniwersyteckich okresu potransformacyjnego kwestie te nie budzą wątpliwości, to jednak śledząc literaturę przedmiotu, można odnotować również i takie tendencje, zgodnie z którymi *implicite* lub *explicite* wartości stojące u podstaw wskazanych etosów w mniejszym lub większym stopniu podlegają światopoglądowej deprecjacji lub degradacji, co znajduje też odzwierciedlenie w sposobie ujmowania i rozpatrywania różnych problemów, określających przedmiotowe pole zainteresowania pedagogiki ogólnej oraz samej myśli pedagogicznej.

Heurystyczne dookreślenie pojęcia „granica” i „współczesna myśl”

Odnotować należy specyficzną tendencję współczesności, tę mianowicie, że żyjemy w czasach zatarcia się ostrości, a co za tym idzie stosowalności samego pojęcia granicy, co oczywiście może być rozpatrywane zarówno w kategoriach negatywnych, jak i pozytywnych. Choć, ujmując rzecz precyzyjniej, właściwie nie tyle na plan pierwszy wysuwa się tu zatarcie owych granic, ile ich zastępowanie zbliżaniem się i przenikaniem, dosłownie i w przenośni, tradycyjnie rozumianych obszarów pogranicznych/przygranicznych, co też uwidacznia się w zjawisku swoistej neutralizacji ostrości i jednoznaczności, a zarazem rozmywania się i płynności samych granic w percepcji, świadomości i doświadczeniu współczesnego człowieka.

Samą granicę w jej pozytywnych aspektach można określać jako coś, co odgradza — stwarza zabezpieczenie przed tym, co niepożądane (funkcja prewencyjna) lub wytycza miejsca przejścia/wykraczania — stwarza szansę na zbliżenie do tego, co pożądane (funkcja transgresyjna), zaś w jej negatywnych funkcjach jako coś, co stanowi przeszkodę — stwarza utrudnienia w sposobie radzenia sobie z czymś (funkcja obstrukcyjna) lub stanowi ograniczenie — stwarza limity i ogranicza możliwość naszych wyborów (funkcja redukcyjna). W ten sposób uwidaczniają się, zarówno w znaczeniu dosłownym, jak i przenośnym, cztery kluczowe aspekty sensu granic oraz ich egzystencjalnych funkcji w życiu człowieka. Współczesny świat cywilizacji zachodniej zdecydowanie zaś podkreśla, pomijając aktualną geopolityczną problematyczność masowych migracji, sensotwórczą, kulutorwórczą i teoriiotwórczą wartość przekraczania lub znoszenia granic. Unaocnienie tych tendencji dostrzec można w różnych obszarach kulturowo-społecznego doświadczenia, tj. rynek pracy i zbytu, mobilność i komunikacja, edukacja czy turystyka. Mimo to człowiek, wbrew pozorom, w różnym stopniu i na różne sposoby niezmiennie doświadcza na co dzień granic w każdej z wyróżnionych tu funkcji, co więcej, każda z tych funkcji ma swoje sytuacyjne znaczenie i określa nieredukowalność określonych granic oraz ich egzystencjalnych rang w obrębie historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowych form życia. Współczesny człowiek przede wszystkim, jak się wydaje, myśli i działa jednak na pograniczach, z jednoczesną świadomością

mością zatarcia znaczenia tradycyjnych i konwencjonalnych granic jako ponadczasowych, niedyskursywnych i nieprzekraczalnych punktów odniesienia.

Ujmując rzecz historiozoficznie, należy więc stwierdzić, że zawsze istnieją jakieś względnie jednoznaczne i intersubiektywnie podzielane lub oczekiwane granice, określające warunki i gwarancje, które fundują nasz status i możliwości działania w określonym czasie i miejscu. Granice na miarę świata, który jest naszym własnym światem, ponieważ określa i warunkuje *hic et nunc* nasze egzystencjalne doświadczenie i swoistość naszej świadomości historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej. W takim też znaczeniu będę odnosił się do problemu granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Owe granice rozważam więc z punktu widzenia doświadczenia i świadomości historycznej, kulturowej, społecznej czy pokoleniowej współczesnego człowieka Zachodu. Co więcej, granice, o których będzie tu mowa, paradoksalnie, mogą być lub są zazwyczaj naruszane/nadwątlane w nastawieniu, domeną którego jest właśnie bezkrytyczne – ahistoryczne, ideologiczne, dogmatyczne lub fundamentalistyczne⁷ – przeświadczenie o istnieniu instytucji określonych granic jako sposobu zabezpieczenia i podtrzymywania trwałości wykoncypowanego jako jedynie prawowiernego i prawdziwego lub ideowo wyobrażonego i upragnionego świata ludzkich spraw. Zgodnie z takim epistemologiczno-normatywnym nastawieniem reprezentacje te traktowane są jako jedynie uprawnione i uznawane postacie oczekiwanego światopoglądu, pozbawionego skazy herezji i błędu nieortodoksji. Reprezentacje takie zawsze w sposób oczywisty same uznają i proklamują siebie za w pełni ponadczasowe, uniwersalne i niedyskursywne w zetknięciu czy konfrontacji z innymi reprezentacjami światopoglądowymi.

Przymiotnikowe określenie tego, co „współczesne”, a co za tym idzie również „współczesnej” myśli pedagogicznej ze względu na jej szczególnie, projektujący i aplikacyjny charakter w odniesieniu do historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej *praxis*, dookreślane i rozpatrywane może być, jak się wydaje, w dwóch podstawowych znaczeniach.

Pierwsze znaczenie, utralone w środowiskowym obiegu klasyfikacyjnym, ujmowane jest przez pryzmat definicji, które można określić mianem *empirycznych i historiograficznych*. Mówimy tu zatem o porządkującym podejściu odnotowywania, wypunktowywania i wylizania wszystkich tych nurtów myśli pedagogicznej, które zgodnie z kryterium temporalnym są tworzone, rozwijane i reprezentowane w umownie dookreślonym przedziale czasu. Tym samym bierzemy pod uwagę ogół reprezentacji myśli pedagogicznej o formalnie dookreślonej przynależności historycznej. Można zatem przyjąć, że logika typologizowania określana jest tu rozstrzygnięciami zgodnymi z *kryterium temporalno-ilościowym*, we właściwym sobie znaczeniu.

Drugie znaczenie, istotne z punktu widzenia podejmowanego tu problemu granic dyskursywności światopoglądowej, można ujmować przez pryzmat definicji, które formułowane są w nastawieniu *eidetycznym i historiozoficznym*. Zgodnie z tą optyką klasyfikacyjną, mówiąc o współczesnej myśli pedagogicznej, bierzemy pod uwagę te jej konkretyzacje, które są reprezentatywne dla ducha czasów oraz odzwierciedlają historyczne, kulturowe, społeczne czy pokoleniowe, a zatem intersubiektywnie ukonstytuowane tendencje

⁷ Każde z tych nastawień jest dla mnie reprezentacją zarówno przeświadczeń poznawczych, jak i odniesień do otaczającej świata, których wspólną cechą jest totalność myślenia i działania.

współczesności, które określają granice światopoglądowości. Problem tego, co współczesne rozpatrujemy tu zatem w kontekście rozważań nad procesami dziejowymi, które doprowadziły do ukształtowania się prawidłowości, tendencji i standardów czasów, w których żyjemy. Co więcej, określenie tego, co współczesne oznacza tu wtedy, że myśl taka odnosi się do wszystkich przewodnich tendencji, problemów i wyzwań czasów sobie współczesnych, podejmując zarazem próbę redefiniowania kondycji współczesnego człowieka oraz projektowania adekwatnych/przystających do ducha tychże czasów rozstrzygnięć, które w sposób aktualny antycypują procesy jego socjalizacji, przystosowania, inkulturacji, wychowania, kształcenia czy w ogóle rozwoju. Można zatem przyjąć, że w tym podejściu logika typologizowania określana jest rozstrzygnięciami zgodnymi z *kryterium temporalno-jakościowym*, w swoistym tego słowa znaczeniu.

Biorąc pod uwagę wskazane rozróżnienie klasyfikacyjne odniesione do przymiotnikowego określenia tego, co „współczesne”, a ściślej rzecz ujmując, reprezentatywności określonej myśli do kondycji współczesności, logika mojego wywodu punktem wyjścia uogólnionego oglądu i analizy czyni zakres definicyjny właściwy dla definicji empirycznych i historiograficznych. Cały wywód zmierza jednak w kierunku uargumentowania rozstrzygnięć oraz wskazania uprawomocnień właściwych dla ejdetycznej i historiozoficznej optyki dookreślenia tego, co odzwierciedla podmiotową świadomość, przynależną współczesności oraz wpisuje się w charakter doświadczeń współczesnego człowieka cywilizacji zachodniej.

Kategoria myśli pedagogicznej jako optyka dyskursu pedagogiki ogólnej

Współczesna pedagogika ogólna, zgodnie z ujęciem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, może obejmować co najmniej kilka podstawowych perspektyw czy też optyk dookreślenia swojego przedmiotu zainteresowania – obszarów eksploracji oraz powiązanych z tym specyficznych nastawień poznawczych⁸. Pośród różnych perspektyw – zdaniem Romana Schulza – jedną z tych optyk, którym w uprawianiu pedagogiki ogólnej należy przypisać szczególne miejsce, jest myśl pedagogiczna, ponieważ „pedagogika ogólna to w głównej mierze teren uprawiania myśli pedagogicznej, odnoszącej się do świata edukacyjnego jako całości” (2016, s. 30)⁹. Owa myśl, co należy podkreślić i na co zwraca również uwagę Bogusław Śliwerski, genetycznie

⁸ Teresa Hejnicka-Bewińska w swym definicyjnym dookreśleniu wyróżnia następujące kompleksy tematyczne, które określają przedmiot zainteresowania pedagogii ogólnej: „a) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne, b) filozofia edukacji, c) aksjologia wychowania, d) metodologia badań nad procesami edukacyjnymi i dyskursami edukacyjnymi, e) ontyczne podstawy edukacji i jej funkcje społeczne, f) język pedagogiki («pulsujące kategorie pojęciowe»), g) tożsamość pedagogiki w procesie przechodzenia od ortodoksji do heterogeniczności, h) metateoria pedagogiki (ewolucja ogólności w pedagogicznym myśleniu o edukacji), i) relacje pomiędzy wiedzą pedagogiczną a praktyką edukacyjną; j) miejsce pedagogiki w kontekście przemian edukacyjnych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 496).

⁹ Trzy pierwsze rozdziały tejsze pracy (*Pedagogika, myśl pedagogiczna, pedagogika ogólna, O kategorii ogólności w pedagogice ogólnej* oraz *Czy pedagogika ma swoje „wielkie pytania”?*) są nie do przecenienia z punktu widzenia teoretycznej, ale i syntetycznej systematyzacji i uporządkowania różnych zagadnień związanych z przedmiotowym polem zainteresowania pedagogiki ogólnej.

wyrasta ze źródeł szeroko rozumianej humanistyki oraz w sposób nieredukowalny pozostaje z nią w tak czy inaczej dookreślonej relacji i sprzężeniu zwrotnym (Śliwerski, 2009, s. 43; por. Wojnar, 2000, s. 136-146).

Zgodnie z porządkującym ujęciem autora *Szkiców z pedagogiki ogólnej* za nadrzędną kategorię w rozważaniu dyscyplinarnej tożsamości pedagogiki ogólnej należy uznać pedagogikę teoretyczną. Pedagogikę teoretyczną z założenia należy dookreślać jako „składową umysłową kultury symbolicznej”, a co za tym idzie – reprezentację dyskursu edukacyjnego, który „zasadniczo posługuje się teoretycznymi systemami symbolicznymi”. Twórców lub przedstawicieli pedagogiki teoretycznej należy zaś postrzegać jako „zawodowych intelektualistów”, zdolnych do „zdyscyplinowanej pracy umysłowej” (Schulz, 2016, s. 15)¹⁰. Jednym z nieredukowalnych aspektów pedagogiki teoretycznej jest też dyskurs światopoglądowy, który, zgodnie z tym ujęciem, odnoszony jest do trzech podstawowych obszarów problemowych: „ontologii wychowania, aksjologii wychowania oraz epistemologii pedagogiki” (s. 17). W tym znaczeniu dyskurs edukacyjny w mniejszym lub większym stopniu zawsze dotyczy również podstaw światopoglądowych (s. 20). Celem pedagogiki teoretycznej jest „przekształcanie jednostkowych doświadczeń edukacyjnych w wiedzę ogólną”, „racjonalizacja pedagogicznego doświadczenia” oraz „racjonalne porządkowanie” składowych wiedzy ogólnej. Efekty pedagogiki teoretycznej wyrażane są w „złożonych wypowiedziach”, takich jak: „ideologie pedagogiczne, doktryny pedagogiczne, koncepcje filozoficzne, teorie pedagogiczne, teorie naukowe itp.” (s. 15). Sama pedagogika ogólna, zgodnie z kryterium przedmiotowym, jest traktowana w tej relacji jako jeden z trzech podstawowych działów – obok subdyscyplin ogólnopedagogicznych (np. historii wychowania) i subdyscyplin szczegółowych (np. pedagogiki specjalnej) – pedagogiki teoretycznej (s. 16-17). Z kolei przyjmując kryterium określonych „operacji intelektualnych” (metod i nastawień pracy umysłowej) stosowanych w pedagogice teoretycznej, należy wyróżnić w tym względzie trzy podstawowe optyki: „myśl pedagogiczną”, „pedagogikę prakseologiczną” i „pedagogikę scjentystyczną” (s. 17-18). W końcu wskazując na podstawowe własności i charakter samej myśli pedagogicznej, należy powiedzieć, że wyraża się ona w „formułowaniu oraz rozstrzygnięciu pytań światopoglądowych dotyczących edukacji” (s. 17). Z tego też względu myśl pedagogiczna jako ta, która koncentruje się na „formułowaniu ideowych założeń, podstaw światopoglądowych (ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych)” może być również określana mianem „pedagogiki światopoglądowej”. Obok tego określenia w sposób synonimiczny możemy też, rozkładając na różne sposoby akcenty epistemologiczne i metodologiczne z tym związane, posługiwać się takimi formułami, jak: „filozofia wychowania”, „pedagogi-

¹⁰ Odwołuję się w tym miejscu do wszystkich tych autorskich ustaleń Schulza nie jako ostatecznych i niedyskursywnych, bo i sam autor tak ich nie traktuje. Nawiązania te traktuję jako egzemplifikację jednej z konkretnych koncepcyjnych prób poddania namysłowi kwestii stosunków i zależności pomiędzy zakresami znaczeniowymi takich kategorii jak: pedagogika teoretyczna – pedagogika ogólna – myśl pedagogiczna – światopoglądowość myśli pedagogicznej. Oczywiście nie wyklucza to również w żadnej mierze odwoływań do innych tego typu prób systematyzacji lub krytycznego namysłu nad ich kompletnością. Z punktu widzenia zasadniczego przedmiotu zainteresowania niniejszego artykułu i towarzyszących mu celów, nie jest to jednak miejsce, w którym podjęcie takiej dyskusji byłoby czymś zasadnym. Choć sam fakt odwołania się do tego typu prób ustalania stosunków i zależności pomiędzy owymi zakresami znaczeniowymi wyróżnionych tu kategorii można traktować jako poznawcze uprawomocnienie dla podjęcia tytułowego zagadnienia w ramach współczesnego dyskursu pedagogicznego.

ka filozoficzna”, „pedagogika ideologiczna”, „pedagogika ideałów” itp. Samych przedstawicieli myśli pedagogicznej należy też traktować jako twórców i propagatorów idei, ideologii i doktryn pedagogicznych (s. 21).

Ostatnia z ważnych własności myśli pedagogicznej – zgodnie z tym dookreśleniem – wyraża się w tym, że nie jest ona bezpośrednio zaprzęgnięta w realizację bieżących i konkretnych zadań praktyki wychowania i kształcenia. Nie na tym też polega jej zasadnicza optyka jako reprezentacji uogólnionego i teoretycznego dyskursu edukacyjnego, ponieważ przede wszystkim ma ona na za zadanie wydobywać, wyrażać, określać, redefiniować lub na nowo wytyczać perspektywiczny (strategiczny, dalekosiężny, długodystansowy) horyzont dla myślenia i działania pedagogicznego (s. 23). Teleologiczny horyzont oraz sens i znaczenie samego działania są tu określane lub wyrażane w obrębie projektu myśli pedagogicznej, która obejmuje swym namysłem to, co wykracza poza doraźnie i akcydentalnie definiowane uwarunkowania, presję, potrzeby i interesy praktyki pedagogicznej. Działanie samo z siebie, z założenia, nie jest bowiem w stanie antycypować teleologicznego horyzontu przedsięwziętych oddziaływań ani też jego sensów, ujmowanych w swej perspektywności i perspektywiczności. Dlatego też zawsze, w większym lub mniejszym stopniu, jego uzasadnienia wyprowadzane są z jakości dookreślonej podstawy, która funduje ową perspektywność i perspektywiczność oraz towarzyszące temu racje i przesłanki światopoglądowe. Temu służy i taką funkcję spełnia w swej teoretyczności i ogólności myśl pedagogiczna.

Dyscyplinarna swoistość formacji intelektualnej myśli pedagogicznej

Odwołując się zatem do kategorii myśli pedagogicznej, należy również podkreślić jej swoistość/osobliwość¹¹ w zestawieniu z analogicznymi formacjami/konstrukcjami intelektualnymi, tj. myśl filozoficzna, myśl historyczna, myśl socjologiczna, myśl psychologiczna czy nawet myśl teologiczna. Poza wspólnymi, formalnymi funkcjami myśli humanistycznej i społecznej (np. funkcja identyfikacyjna, orientacyjna, diagnostyczno-ewaluacyjna, regulacyjna), na co zwraca uwagę Schulz (2016, s. 23), można bowiem wskazać również pewne specyficzne własności, które w rozpatrywaniu myśli pedagogicznej czynią niezbędnym uwzględnienie jej własnej tożsamości oraz związanej z tym nieredukowalnej swoistości/osobliwości. Każda z tych sprofilowanych dyscyplinarnie formacji intelektualnych może być bowiem uprawiana sama dla siebie i w obrębie siebie, bez konieczności wieloaspektowego, wielopłaszczyznowego czy wielodzielzowego wykraczania ku konkretnemu człowiekowi w trajektoriach jego zindywidualizowanych (podmiotowo, społecznie, kulturowo) losów urzeczywistniania miary siebie samego. Nie stanowi to zatem dla tych formacji intelektualnych immanentnego

¹¹ Warto podkreślić w tym miejscu, że podejmowanie zagadnienia dyscyplinarnej swoistości czy też tożsamości myśli pedagogicznej, zgodnie z moim podejściem, w żadnej mierze nie przeczy zasadności odwoływania się do epistemologiczno-metodologicznych idei interdyscyplinarności lub transdyscyplinarności. Myśl pedagogiczna, niezależnie od tego, w jakim nastawieniu epistemologiczno-metodologicznym nie byłaby uprawiana, musi bowiem odznaczać się swoją dyscyplinarną tożsamością. W innym przypadku nie ma bowiem w ogóle potrzeby posługiwania się taką formułą jak „myśl pedagogiczna”, ponieważ w pełni wystarczająca staje się wtedy sama formuła „myśl”. Oczywiście, osobiście stoję na stanowisku, że myśl pedagogiczna, ujmowana zarówno *in abstracto*, jak i *in concreto*, posiada swoje specyficzne rysy i swoją dyscyplinarną tożsamość.

i koniecznego ukierunkowania samego ruchu myśli w sposobach dookreślenia ich powagi egzystencjalnej czy deontologicznych zobowiązań.

Każda z tych myśli, wyrażona w dyscyplinarnie dookreślonej formacji intelektualnej, potwierdza więc swą powagę i zobowiązania już poprzez sam fakt eksploracyjno-eksplanacyjnego sięgania (odkrywania, wyjaśnienia, porządkowania, tematyzowania) poznawczego obiektu swojego zainteresowania. Żadna z tych myśli dla zachowania swojej tożsamości nie musi, choć oczywiście zawsze może, być powodowana konstytutywnym imperatywem urzeczywistniania dobra przystosowawczego i rozwojowego człowieka¹², rozpatrywanego w jego wszechstronnych kontekstach/aspektach (podmiotowych, społecznych, kulturowych). Tak więc każda z tych myśli może spełniać się i potwierdzać miarę swej naukowej wagi i doniosłości w samej kognitywnej pasji lub określonym interesie poznania przedmiotowego pola badań – w racjonalnym obejmowaniu swojego obiektu jako poznawczego problematu, poddanego oglądowi, namysłowi, racjonalizacji i uprzedmiotowiającej tematyzacji.

Z myślą pedagogiczną jest jednak inaczej. Zawsze bowiem ostatecznie potwierdza ona swą dyscyplinarną tożsamość w intencji, która musi brać pod uwagę wymiar apliacyjno-projektujący, odniesiony do biegu życia i trajektorii losu konkretnego człowieka, w jego przystosowaniu i rozwoju oraz związanych z tym zagrożeń lub możliwości, wyzwań lub konieczności. Myśl pedagogiczna potwierdza swą dyscyplinarną tożsamość poprzez koncentrowanie się na szeroko rozumianym dobru przystosowawczym i rozwojowym człowieka, choć oczywiście sama kategoria dobra może być tu różnie dookreślana i rozumiana¹³. Konstytutywnym i nieredukowalnym wzorcem tożsamości myśli pedagogicznej jest zatem afirmacja dobra człowieka jako podmiotu, a co za tym idzie, wykroczenie „poza” i niepoprzestawanie „na” jego uprzedmiotawiającej tematyzacji jako *obiectum* zrationalizowanych i systematycznych form poznania.

Casus dwupodmiotowości myśli pedagogicznej jako antropologii praktycznej

Myśl pedagogiczna, oprócz intencji eksploracyjno-eksplanacyjnych, w oparciu o które tematyzuje, wyjaśnia i racjonalizuje swój przedmiot zainteresowania, musi zatem lokować się również w egzystencjalnie nieredukowalnym horyzoncie implikowania określonych pożytków aplikacyjno-projektujących na rzecz afirmacji dobra przystosowawczego i rozwojowego człowieka. Dlatego też myśl pedagogiczna z natury rzeczy zakłada

¹² W tym kontekście problemowym kategorii dobra przystosowawczego i rozwojowego traktuję jako równoważące się siły, które do pewnego stopnia i w pewnych względach mają charakter opozycyjny. W tym znaczeniu pojęcie „dobra przystosowawczego” łączę ze społeczno-kulturowymi procesami adaptacji (umiejętności dostosowania się i funkcjonowania w kontekście istniejących układów odniesień), a pojęcie „dobra rozwojowego” łączę ze społeczno-kulturowymi procesami emancypacji (umiejętności dążenia do autonomii i zdobywania podmiotowej pozycji i znaczenia w powiązaniu „z” utrwalonymi układami odniesienia, niezależnie „od” nich lub „wbrew” nim).

¹³ Cechą specyficzną każdego światopoglądu jest też specyficzny system przekonań dotyczących tego, „co”, „w jakim zakresie” i „w jakiej postaci” może zostać uznane za dobro wyższego lub niższego rzędu lub czy w ogóle może zostać uznane za jakąkolwiek postać owego dobra.

antropocentryczną perspektywę, wyrażającą się w koncentracji na człowieku w jego konkretnych, egzystencjalnych trajektorii sposobów bycia i istnienia. W tym znaczeniu każda myśl pedagogiczna, która potwierdza swą dyscyplinarną tożsamość, przybiera postać antropologii praktycznej¹⁴, w swoistym tego słowa znaczeniu, ponieważ jest nakierowana na konkretnego człowieka, który ujmowany jest jako podmiot relacji jaka wydarza się w wychowaniu i kształceniu. Tak więc myśl pedagogiczna, która nie czyniłaby samego człowieka w jego konkretności istnienia, *hic et nunc*, centralnym problemem — wprost lub pośrednio, *sensu stricto* lub *sensu largo* — wyrażałaby się ze swych własnych deontologicznych zobowiązań oraz dyscyplinarnej tożsamości.

Trajektoria losu człowieka — jego przystosowania i rozwoju — zawsze jednak uwikłana/uwarunkowana jest dziejowo, a formą dziejowości jest czasoprzestrzeń. Dlatego też konstytucja losu człowieka musi być rozpatrywana zarówno w aspekcie subiektywnym, jak i obiektywnym. Co więcej sama subiektywność i obiektywność kwestii świata ludzkich spraw — paradoksalnie i wbrew logice nieprzekraczalnych dystynkcji — przenikają się, wzajemnie się warunkują i nawzajem się zawierają. Nie ma w tym względzie subiektywności bez obiektywności i obiektywności bez subiektywności. Uwidacznia się to w trzech podstawowych aspektach egzystencji człowieka: podmiotowym, społecznym i kulturowym. Aspekt podmiotowy wyraża się w kondycji związanej z wymiarem somatycznym, psychicznym i intelektualnym życia człowieka. Aspekt społeczny w kondycji związanej z internalizacją i eksternalizacją reguł społecznego współżycia oraz partycypacji w sukcesji społecznej i w przygotowaniu do pełnienia ról społecznych lub też ich rewizji. Aspekt kulturowy również wyraża się w kondycji związanej z internalizacją i eksternalizacją kodów kulturowych jako punktów odniesienia dla własnej tożsamości oraz zdolności do poruszania się w świecie symbolicznych kodów kulturowych, a ostatecznie w samoobiektywizacji pod postacią własnych podmiotowych śladów, które podtrzymują¹⁵, redefiniują lub negują, afirmują lub poszerzają przestrzeń kulturowego uniwersum symbolicznego.

Tak rozumiana myśl pedagogiczna może być rozpatrywana, biorąc pod uwagę zobowiązania względem własnej dyscyplinarnej tożsamości, w dwóch zasadniczych aspektach, które określają swoistość jej horyzontów. Aspekty te uwyrażane są w *casusie dwupodmiotowości myśli pedagogicznej*. Myśl pedagogiczna zawsze bowiem musi wyjść poza schemat uprzedmiotawiającej tematykacji o charakterze eksploracyjno-eksplanacyjnym, choć z drugiej strony, schematu tego nie może też odrzucić i pominąć w swych aspiracjach naukowych. Myśl pedagogiczna jako antropologia praktyczna musi przywracać swojemu przedmiotowi poznania (dziecku, wychowankowi, uczniowi, ale również dorosłemu, wychowawcy, nauczycielowi) status nieredukowalnych

¹⁴ W kwestii koncepcyjnych prób dookreślenia idei pedagogiki jako antropologii praktycznej w ogólności i bez rzeczowych odniesień warto wskazać na pracę Wandy Kaczyńskiej, prawie w ogóle nieznaną w szerszym obiegu, która w moim przekonaniu jest egzemplifikacją, już nie tyle błyskotliwej i zwracającej na siebie uwagę erudycji, ile etosu intelektualnej wnikliwości i rozległości perspektyw, gruntownych studiów i interdyscyplinarnych horyzontów, stojących u podstaw konceptualizacji własnego warsztatu poznawczo-badawczego myśli, która przybiera postać pedagogiki teoretycznej (zob. Kaczyńska, 1992, s. 485-511). Praca ta ukazała się drukiem w nakładzie 100 + 15 egzemplarzy, ss. 593. Samą ideę antropologii praktycznej można też traktować jako swoistego rodzaju sprofilowaną antropologicznie transkrypcję idei filozofii praktycznej, którą wyeksponował już w swoich *Zarysach wykładów pedagogicznych* Johann Friedrich Herbart (1967, s. 26-26).

¹⁵ Refleksyjną problematykę fenomenu samoobiektywizacji podjąłem w innym miejscu (Gara, 2018b).

w swej niepowtarzalności podmiotów – status egzystencjalnych *podmiotów własności tego, co jednorazowe*. Każde podmiotowe indywiduum, poza tym, że nie poddaje się ostatecznej tematyzacji w formach swego istnienia i zawsze jest czymś więcej niż to, co ujęte i odsłonięte w aktach racjonalizacji, jest jednorazowe i dlatego niepowtarzalne. Z tego też względu w tożsamość myśli pedagogicznej wpisany jest normatywny imperatyw afirmacji dobra przystosowawczego i rozwojowego człowieka jako podmiotu, choć samo przystosowanie i rozwój w swych historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowych odsłonach przybierać może różną postać, np. przystosowanie paradoksalnie może polegać na zdolności do nonkonformizmu i innowacyjności, a rozwój na zdolności do dyskontynuacji i dekonstruowania określonych rytuałów i rytów oraz emancypacyjne zrywania więzów doktrynerskiej (ortodoksyjnej, ideologicznej) czy mainstreamowej hegemonii.

Człowiek ujmowany jest tu zatem nie tylko jako kognitywny przedmiot zainteresowania (bezosobowy i tematyzowany obiekt), ale przede wszystkim jako podmiot (indywiduum i podmiot troski), którego życiowe koleje i los muszą być w owej myśli antycypowane. W myśli pedagogicznej, w odróżnieniu od innych dziedzinowych formacji intelektualnych myśli, złożona jest więc antycypowana odpowiedzialność za powodzenie lub niepowodzenie, efektywność lub nieefektywność, stabilność lub niestabilność zdolności przystosowawczych i rozwojowych człowieka w otaczającym go świecie i na miarę tegoż świata. Z tego punktu widzenia horyzont *dwupodmiotowości myśli pedagogicznej*, potwierdzając swą dyscyplinarną tożsamość i swoistość oraz intencje zobowiązania względem samego człowieka jako podmiotu implikuje problemy zarówno natury epistemologicznej, jak i ontologicznej. *Aspekt epistemologiczny* można sprowadzić do problematu *bezpośredniego podmiotu obejmującego myślą*, a co za tym idzie podmiotu, który w swym działaniu warunkuje w akcie namysłu i refleksji konstruowanie określonego projektu myślenia i działania pedagogicznego. Z kolei *aspekt ontologiczny* można sprowadzić do problematu *bezpośredniego podmiotu obejmowanego myślą*, a co za tym idzie podmiotu, który w swym doznawaniu¹⁶ warunkowany jest dookreślaniami przez innych samych form i horyzontów przystosowania i rozwoju. Każdy z tych aspektów horyzontu *dwupodmiotowości myśli pedagogicznej* pociąga za sobą odmienne kwestie, które wymagają wyeksponowania zarówno odmiennej optyki rozpatrywania, jak i metodologicznych pryncypiów samej analizy na drodze bardziej „precyzyjnej rozdzielczości” różnicowania i dystynkcji. W tym miejscu wyeksponują zatem tylko dwie istotne kwestie, z których każda jest ściśle powiązana z tak rozumianymi aspektami horyzontu *dwupodmiotowości myśli pedagogicznej*.

Pierwsza kwestia, związana z problematem epistemologicznym, wyrażona zostaje w pytaniu o to jaki status epistemologiczny ma aktywność *podmiotu obejmującego myślą*. Ów podmiot nigdy nie może być bowiem wyobrażony/wykoncypowany jako zdystansowany – bezstronny i neutralny, obiektywny i zewnętrzny obserwator. Każdy podmiot zawsze jest bowiem uwikłany w historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowy

¹⁶ Posługując się określeniem „podmiotu, który warunkuje w swym działaniu” oraz „podmiotu, który jest warunkowany w swym doznawaniu”, w pewnej mierze nawiązuję do generalnej dystynkcji Jacka Filka, zgodnie z którą myślenie i działanie pedagogiczne w swym antropologicznym wymiarze odnoszone jest do dwóch podstawowych figur: „podmiotu działania” oraz „podmiotu doznawania” (zob. Filek, 2001, s. 85-94).

horyzont oraz w swój własny, indywidualny „skręt poznawczy”¹⁷, który określa przestrzeń subiektywnych przesądów i przedzałożeń. Hermeneutyczną władzę pełnomocności podmiotu poznania należy więc definiować jako dyspozycję do uświadamiania sobie własnego dziejowego i czasoprzestrzennego umiejscowienia oraz własnych subiektywnych punktów widzenia, własnych „skrętów poznawczych” – ich odczarowywania i dekonstruowania lub dyskursywnego dowodzenia i argumentowania na rzecz określonych racji, miast wnosić je do rangi obiektywnych oraz niedyskursywnych rozszczeń poznawczych czy kognitywnych niezmienników.

Druga kwestia, związana z problematem ontologicznym, wyrażona zostaje w pytaniu o to jaki status ontologiczny ma *podmiot obejmowany myślą*. Ów podmiot nie może być bowiem wyobrażony/wykoncypowany jako nasze własne alter ego, do którego mamy dostęp przez proste analogie, oparte na introspekcji i projekcji poznania. *Podmiot obejmowany myślą* musi być traktowany jako ktoś niepowtarzalny (niepodmiennalny, nieporównywalny, nietematyzowalny), o statusie innego podmiotowego świata z własnym systemem egzystencjalnych wyobrażeń, wrażliwości i skłonności. Każdy człowiek zawsze jest bowiem swoistym „mikrokosmosem”, ostatecznie i w całości niepoddającym się uprzedmiotawiającej władzy poznawczej tematyzacji. Dlatego też *podmiot obejmowany myślą* w sposób konstytutywny zawsze określany jest indywidualnym systemem orientacji w otaczającym świecie oraz swoistą „ontologiczną nadwyżką”¹⁸, owym „więcej”, którego racjonalna władza i rozszczenie tematyzacji nie są w stanie ująć jako czegoś ostatecznego w swej statyczności, dopełnieniu i skończoności. *Podmiot obejmowany myślą*, konkretny człowiek, jest podstawowym i otwartym w swym ontologicznym horyzoncie bycia problemem, który wciąż na nowo musi konstituować myśl pedagogiczną w jej specyficznych kulturowych, społecznych i podmiotowych kontekstach.

Historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowe zapośredniczenie oraz światopoglądowość myśli pedagogicznej

Myśl pedagogiczna w swych refleksyjnych i teoretycznych intencjach posiada wiele możliwych źródeł i punktów intelektualnego oraz koncepcyjnego oparcia¹⁹. Należy jednak wyartykułować jej dwie nieredukowalne właściwości/własności, zgodnie z którymi:

1. Myśl pedagogiczna jest pochodną dziejowych warunków wytwarzania wiedzy. Na dziejowość tę składają się, ujmując rzecz najogólniej, aspekty historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowe. Osobliwością myśli

¹⁷ Używając tej formuły, nawiązuję do takich określeń Józefa Tischnera, jak: „indywidualny, wewnętrzny skręt”, „skręt patrzenia na świat”, „skręt przeżywania świata” oraz związanych z tym znaczeń (2004, s. 21-23).

¹⁸ Kwestię „ontologicznej nadwyżki” podmiotowej struktury egzystencji ludzkiej poddaję namysłowi w innym miejscu (Gara, 2018a).

¹⁹ Idąc za klasyfikacją Schulza w kwestii rzeczonych źródeł jako genetycznych punktów odniesienia myśli pedagogicznej, można wyróżnić: 1. doświadczenie wynoszone z praktyki edukacyjnej, 2. asymilację lub aplikację myśli pozapedagogicznej (społecznej, gospodarczej, politycznej) oraz 3. wydobywanie implikacji pedagogicznych z koncepcji filozoficznych, teologicznych czy antropologicznych (2016, s. 23).

pedagogicznej jest bowiem szczególnie, oparte na negacji lub afirmacji, powiązanie z określonym czasem i miejscem oraz wytwarzanymi w ich obrębie rytami, skryptami, praktykami oraz towarzyszącymi im pryncypiami historycznymi, kulturowymi, społecznymi, pokoleniowymi czy też religijnymi, etnicznymi i narodowymi.

2. Myśl pedagogiczna z natury swej jest ugruntowana, uwikłana lub brzemienna światopoglądowo. Zawsze chodzi tu bowiem o wyobrażenia i reprezentacje: a) tego, kim jest, kim może być i kim powinien być człowiek ze względu na siebie samego, zakładaną lub stwierdzaną gatunkową naturę lub drzemiące w niej potencjalności, b) tego jaki jest, jaki może lub powinien być otaczający świat, w swych środowiskowych, społecznych czy kulturowych ramach odniesienia i formach istnienia oraz c) tego, jakie są, jakie mogą lub powinny być przyjmowane apriorycznie źródła normatywne dla form życia zbiorowego, np. tradycja i tożsamość religijna, etniczna czy narodowa, wyobrażenia metafizyczne lub przekonania ideologiczne, prawo naturalne czy prawo stanowione. O swoistości myśli pedagogicznej zasadniczo decydują więc, jak się wydaje, rozstrzygnięcia w obrębie tych trzech reprezentacji, a implikowane przez nie rozstrzygnięcia zawsze są na miarę uznanego, wykoncypowanego lub postulowanego świata ludzkich spraw wraz z jego systemem rang i ważności oraz hierarchii i stratyfikacji.

W tym znaczeniu określona, ujmowana całościowo myśl pedagogiczna, podobnie jak myśl historyczna, *ex definitione* rzadko kiedy w sposób uniwersalistycznie uprawomocniony może mieć charakter internacjonalny i kosmopolityczny, choć i takich projektów nie można też wykluczyć. Ich racjonalność zazwyczaj opiera się jednak wtedy na rozszczeniu totalności, które wyraża się w abstrahowaniu lub chęci zacierania różnicy i odrębności w obrębie *praxis* świata życia codziennego, a zatem tego, co również określa swoistość tradycji i tożsamości kulturowej, społecznej czy narodowej myślenia i działania pedagogicznego. W większości przypadków określona myśl pedagogiczna w jednoznaczny sposób wykazuje się powiązaniem z określonymi ramami kulturowymi, społecznymi czy narodowymi²⁰. Z tak dookreślanych ram odniesienia zazwyczaj wyprowadzane są więc aktualne problemy myślenia i działania pedagogicznego. Z tego też powodu nie ma i nie może tu być prostych komplementarnych przejść, np. od tradycji angielskiej, niemieckiej, francuskiej, hiszpańskiej, amerykańskiej czy rosyjskiej myśli pedagogicznej do tradycji polskiej myśli pedagogicznej. W naturze myśli pedagogicznej, w sposób konstytutywny, pozostaje bowiem to, iż jest ona osadzona w określonej optyce narodowej czy społecznej. Znamienne w tym kontekście jest więc historiozoficzna refleksja hiszpańskiego myśliciela, snuta z pozycji pytania o tożsamość jego własnego narodu, zgodnie z którą: 1. każda epoka „dokonuje pewnej zasadniczej interpretacji człowieka”, a właściwie każda epoka „taką właśnie interpretacją po prostu jest” (Ortega y Gasset, 2008, s. 89), 2. każda jednostka zdobywa podstawową orientację w otaczającej rzeczywistości „jedynie za pośrednictwem własnego narodu, ponieważ jest weń zanurzona, niczym kropla w przepływającej chmurze” (s. 80), 3. każdy naród stanowi pewną „próbę nowego sposobu życia,

²⁰ Wymownym przykładem tego twierdzenia jest opracowana na podstawie zeszytów obozowych i uratowana od zapomnienia myśl pedagogiczna Andrzeja Niesiołowskiego. Została ona skonkretyzowana w egzystencjalnie granicznych dla Autora okolicznościach nazistowskiej niewoli, a co za tym idzie – wyrosła też z „refleksji zasadniczej” nad historycznymi „warunkami nowej rzeczywistości” narodu polskiego i właściwych dla tej sytuacji niewiadomych, przeżywanych przez Autora i jemu współczesnych (Niesiołowski, 2017, s. 77-78; 92).

nowej wrażliwości”, dlatego też „kiedy jakiś naród ponosi klęskę, wszystkie te potencjalne nowości i rozwój pozostają jakby nieodwołalnie niespełnione, ponieważ wrażliwość, której są tworem, jest nieprzekazywalna” (s. 82).

Opotyki narodowe czy społeczne są tu zarówno punktami wyjścia, jak i punktami odniesienia w konstruowaniu określonych projektów myśli pedagogicznej, ponieważ to z nich wyprowadzane są uprawomocnienia aktualności i zasadności danej myśli pedagogicznej w określonych realiach życia zbiorowego. Na tym też polega zasadniczo odmienny status naukowy myśli pedagogicznej w porównaniu z innymi dyscyplinarnymi formacjami intelektualnymi, tj. myśli psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej czy nawet teologicznej. Te dyscypliny w konstruowaniu swojego przedmiotu zainteresowania oraz wskazywaniu jego aplikacyjnych wymiarów mogą bowiem w zupełności abstrahować od warstw problemowych, które w sposób specyficzny dookreślone są przez kwestie tradycji i tożsamości narodowej czy społecznej. Myśl pedagogiczna nie może tego zrobić bez jednoczesnego unieważniania własnych uprawomocnień użyteczności i stosowności w obrębie określonych form życia narodowego czy społecznego.

Z tego względu odnosząc się do myśli pedagogicznej, która wyrasta z innych źródeł tradycji i tożsamości narodowej czy społecznej, zawsze dokonujemy adaptacji poszczególnych jej składowych na rzecz własnych ram życia narodowego czy społecznego. W tym przypadku adaptacja polega zaś na recepcji określonych elementów myśli pedagogicznej o walorze uniwersalnym, przy jednoczesnym abstrahowaniu od elementów narodowo czy społecznie partykularnych, właściwych dla owych odmiennych tradycji narodowych czy społecznych. Brak tak rozumianej adaptacji w wielu przypadkach można traktować nie tylko jako recepcję samej myśli pedagogicznej, ale również jako recepcję odmiennej tradycji i tożsamości narodowej czy społecznej. Warto zatem przypomnieć w tym kontekście, że sednem kolonializmu, w jego różnych historycznych postaciach, było „zaszczepianie” i „przeszczepianie” podejść i rozwiązań, które nie tylko były wyrazem ochrony wymiernych interesów i korzyści, ale również odmiennych tradycji i tożsamości narodowych czy społecznych, a szerzej kulturowych. W ten sposób taki stan rzeczy godził lub też w ogóle zakładał metodyczną eliminację tradycji i tożsamości narodów oraz społeczeństw objętych polityką kolonialną. A jednym z zasadniczych narzędzi tejże polityki była edukacyjna *praxis* oraz konstruowane na jej rzecz intelektualne uprawomocnienia. Jeśli więc uznamy fakt, że żyjemy w czasach, w których tradycyjne postacie polityki kolonialnej bezpowrotnie utraciły swe geopolityczne uprawomocnienia, to musimy również uznać, że recepcja danej myśli pedagogicznej nie może służyć jako *instrumentarium* jawnej lub zawołowanej promocji odmiennych tradycji i tożsamości narodowych czy społecznych.

Dana myśl pedagogiczna nie tylko odzwierciedla więc określony „skręt” percepcyjno-poznawczy, związany z sposobem postrzegania otaczającej rzeczywistości, ale również implikuje, *sensu largo*, pewną identyfikację aksjologiczno-normatywną, która warunkuje pragmatyczno-teleologiczny charakter projektowanych wdrażeń, odniesień i nastawień względem pedagogicznej *praxis* w świecie życia codziennego. Jeśli zatem uznamy również i to, że kondycja współczesnego świata zachodniej cywilizacji ufundowana jest na programowo przywoływanych w tej pracy dziejowych zdobyczach i stabilizujących rudymencjach współistnienia ludzi, które określane są przez: 1. etos polisemiczności i pluralizmu kulturowego, 2. etos demokratyzacji i transpa-

rentności społecznej oraz 3. etos praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki, to nie pozostaje to również bez znaczenia dla tożsamości współczesnej myśli pedagogicznej, jeśli tylko ma ona sytuować się „we własnym horyzoncie historycznym”, a co za tym idzie, jeśli ma legitymizować i potwierdzać swój współczesny status i swoją kondycję.

Wskazane własności myśli pedagogicznej stanowią więc przesłankę dla prawomocności twierdzenia, zgodnie z którym podstawowym wyróżnikiem tożsamości i etosu współczesnej myśli pedagogicznej, w takim znaczeniu, o jakim tu mowa, powinno być uznanie owych dziejowych zdobyczy i stabilizujących rudymetów kondycji współczesnego człowieka i świata ludzkich spraw. To te rudymenty legitymizują i gwarantują bowiem tak teoretykowi, jak i praktykowi równouprawnione oraz nieobarczone „skandalem” światopoglądowej „apostazji i herezji” nawiązywanie do różnych tradycji i szkół naukowych. Gwarantują one również dostęp do obiegu naukowego poszczególnym dyskursom oraz swobodę tworzenia i popularyzowania, niezależnie od dominujących narracji światopoglądowych lub towarzyszących im tendencji do jawnego lub zawołowanego, symbolicznego lub strukturalnego zawłaszczania przestrzeni dyskursu jako społecznie lub środowiskowo nadreprezentowanych („uprzywilejowanych” lub dominujących), tzn. najczęściej dopuszczanych lub dochodzących do głosu ze względu na specyficzną konstelację wpływów i zależności, związanych, np. z polityką, religią, władzą.

Konstytytywną własnością tego, co legitymizuje się jako współczesne w określonej reprezentacji myśli pedagogicznej jest zatem nie tylko uznanie, ale i stanie na straży tego, co wyraża owe dziejowe zdobycze i stabilizujące rudymenty współczesności. W przeciwnym razie myśl taka z założenia pozbawia sama siebie podstaw prawomocności w obrębie tego, co należy określić mianem kondycji współczesności²¹. Jeśli więc określony profil światopoglądowy myśli pedagogicznej dezawuuje lub dyskredytuje uprawomocnienia innych dyskursów do równorzędności i równouprawnienia w obiegu dyskursu naukowego, społecznego czy kulturowego, i to nie w oparciu o formalne spełnianie warunku praworządności i transparentności lub merytoryczne spełnianie warunku wkładu i warsztatu naukowego, ale w oparciu o *sensu stricto* światopoglądowe kryteria, to znaczy, że taki sam los może spotkać każdą dyskursywną reprezentację światopoglądową. A zatem roszczeniu temu poddany może być i ten dyskurs, który sam z takimi roszczeniami występował, przypisując sobie prawo do kwalifikowania lub dyskwalifikowania odmiennych dyskursów miarą własnych zabsolutyzowanych kryteriów światopoglądowych. W ten sposób degradacji ulega sam status tego, co współczesne i wkraczamy,

²¹ Używając tego określenia, nawiązuję do klasycznej już pracy *Kondycja ponowoczesna* oraz związanych z nią filozoficznych kierunków rozumowania i ujmowania tytułowej ponowoczesności (Lyotard, 1997). Ze względu na obecne tu kierunki rozumowania oraz ich programowość z punktu widzenia tytułowego raportu o stanie współczesnej wiedzy lekturę tę należy uznać za doniosłą w kontekście podejmowanego problemu granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Oczywiście daleki jestem zarazem od popadania w płytki schematyzm pojęciowy w tym względzie oraz od wpasowywania się w koleiny upraszczających i powierzchownych recepcji filozofii postmodernistycznej. Warto dodać w tym miejscu, że Jean-François Lyotard znany jest również jako ceniony i kompetentny interpretator myśli fenomenologicznej, autor *La phénoménologie*. Nie ulega też wątpliwości, że w jego pracy *Kondycja ponowoczesna* uwidacznia się fenomenologiczny warsztat problematyzacji „rzeczy samych” oraz ryty rozumowania obecne już we wcześniejszym okresie jego twórczości filozoficznej (zob. Lyotard, 2000).

jak można by rzec, na drogę swoistych paradoksów praw historycznych: dyskurs, który w afirmacji swojego światopoglądu kieruje się roszczeniem totalności myślenia i działania (zawłaszczenia i kolonizacji), wcześniej czy później może się stać ofiarą tego samego usankcjonowanego roszczenia, choć traktowanego już jako instrumentarium afirmacji i promocji innego światopoglądu oraz zgodnie z innym układem sił, a zatem światopoglądu przyjętego jako bezwarunkowy wzorzec nowej ortodoksji, dogmatyzmu lub ideologiczności.

Przesądy implikowane światopoglądową totalnością myślenia i działania pedagogicznego

Współczesna myśl pedagogiczna rozpatrywana w kategoriach naukowych nie może więc opierać się na jawnym lub skrytym uprzywilejowywaniu jakiegokolwiek dyskursu światopoglądowego, choć oczywiście pewne nurty myśli pedagogicznej ze względu na swoją silną reprezentację mogą być uznane za bardziej wpływowe od innych nurtów lub też za bardziej reprezentatywne dla podtrzymywania określonych tradycji kulturowych, społecznych, narodowych czy środowiskowych. Samo kryterium pozostawania w nurcie mainstreamowego uznania, popularności i upowszechnienia myśli pedagogicznej o określonej proveniencji światopoglądowej nie może być jednak z założenia utożsamiane z kryterium wyższej wartości naukowej lub trafniejszej siły dowodzenia. Innymi słowy, atrakcyjność i popularność danego dyskursu nie jest bezsprzecznym dowodem jej walorów naukowych oraz warsztatowej siły dowodzenia i argumentowania. Wywód naukowy, jeśli tylko ma odznaczać się wartością naukową, z założenia nie może też być traktowany jako jawne lub zawołowane narzędzie obrony lub promocji światopoglądu, choć oczywiście zawsze w większym lub mniejszym stopniu jest on uwarunkowany przyjęciem określonych aksjomatów o walorze światopoglądowym lub też ów światopogląd w sposób pośredni implikuje. Z tego punktu widzenia figura rzetelnego badacza tym się różni od badacza nierzetelnego, że choć bezsprzecznie posiada on swój światopogląd, to jednak nie traktuje swojego wyводу jako paranaukowego uprawomocnienia samego światopoglądu, a to tym bardziej jeśli poszczególne elementy owego światopoglądu nie podają się szeroko rozumianej intersubiektywnej rozstrzygalności i weryfikacji (konfirmacji lub falsyfikacji).

W tym też względzie można wskazać na dwa odmienne/przeciwstawne przesądy, implikowane przez światopoglądową totalność myślenia i działania²², warunkujące charakter określonej myśli pedagogicznej lub też jej recepcji:

1. W uznanym za prawowiterny/nieprawowiterny światopoglądzie upatruje się walor przesądający o dobrej lub złej praktyce pedagogicznej. Jest to przesąd o charakterze deterministycznym.

²² Obie wyróżnione tu figury przesądów można również powiązać z wyróżnionymi przez Hejnicką-Bezwińską mitami „oświeceniowej idei postępu” (2008, s. 45-53). I choć jest to inna optyka rozpatrywania, skonkretyzowana i zegzemplikowana poprzez odwołanie się do kategorii nowoczesnego modelu nauki i racjonalności, to jednak ostatecznie chodzi tu właśnie o roszczenie totalności – przybierające postać wyłączności, uniformizacji, monolityczności, homogenizacji, monopolizacji, kolonizacji, dominacji, opresyjności, hegemonii, wywłaszczenia czy inkorporacji – myślenia i działania, które w kategoriach światopoglądowych i dla potrzeb niniejszego opracowania *sensu largo* odnoszę do trzech zasadniczych źródeł uprawomocniających owe nastawienia myślenia i racje działania. W tym też względzie mam na myśli różne postacie totalitaryzmów, fundamentalizmów oraz wszelkiego rodzaju szowinistyczne (rasistowskie, nacjonalistyczne, ksenofobiczne) reprezentacje światopoglądowe.

Żaden światopogląd sam z siebie nie daje gwarancji dobrej praktyki, choć oczywiście są światopoglądy, które z założenia określają konstruktywne ramy dla możliwości lub konieczności istnienia dobrych praktyk, a co za tym idzie – afirmacji dobra przystosowawczego i rozwojowego wychowanka, choć zawsze ma to charakter deklaracyjny. Sama deklaratywność często jednak, jak poucza nas o tym historia i doświadczenie, może w warstwie aplikacyjnej przybierać formy karykaturalne lub wręcz patologiczne. Nie raz bywa tak, że im bardziej określone stanowisko napawa się tym, że reprezentuje prawowitny światopogląd, pozbawiony błędów i oparty na jakiejś metafizycznej legitymizacji, tym mniej uwagi przykłada do gwarancji opartych na samych standardach i ich oddolnym urzeczywistnianiu w „pracy u podstaw”. Owe standardy każdego dnia są lub nie są urzeczywistniane od nowa, a etos ich ciągłości i utrwalania w praktyce pedagogicznej polega na tym, że każdego dnia są ożywiane uważną myślą i zaangażowanym działaniem faktycznych „depozytariuszy” (nauczycieli, pedagogów, opiekunów) dobra przystosowawczego i rozwojowego wychowanka. Gwarancją dobrych praktyk nigdy nie stają się więc światopoglądowo deklarowane, nawet najszlachetniejsze i najwznioślejsze intencje, ale tylko i wyłącznie intersubiektywnie wypracowywane standardy, na straży których stoją wszystkie instytucje społeczne od najwyższego do najniższego szczebla organizacji form życia społecznego. Przy czym rozstrzygające dla ugruntowania etosu dobrych praktyk jest selektywny wybór i formacja zawodowa tych, w rękach których oddolnie złożona jest władza myślenia i działania *in concreto*, zgodnie z współczesnymi standardami i wzorcami działania.

2. Uznaje się, że jeśli walor światopoglądowy myśli pedagogicznej nie jest *expressis verbis* werbalizowany lub jest świadomie przemilczany, to nie ma on wpływu na rozstrzygnięcia aplikacyjne i związane z nimi kierunki decyzyjne oraz nie wpływa w żaden sposób na dobrą lub złą praktykę pedagogiczną. Jest to przesąd o charakterze indeterministycznym.

Przyjąć należy, że wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jednoznacznie skonkretyzowanymi reprezentacjami światopoglądowymi, mamy też do czynienia z ich aplikacyjnym projektowaniem w odniesieniu do sfery *praxis*, co przede wszystkim wiąże się z „milczącym” (cichym, mimowolnym) systemem selekcji – preferowania lub deprecjonowania określonych rozwiązań i wdrożeń, które pozostają w stosunku odpowiedniości do samego systemu światopoglądowych przekonań. Współczesne standardy transparentności form życia społecznego oraz upodmiotowienia adresatów intencjonalnych oddziaływań wymagają zaś rzetelnego „odstaniania” kulaarów, związanych z przyjmowanymi założeniami oraz z celami, które dyscyplinują metodykę proponowanych rozwiązań i wdrożeń. Trudno więc zgodzić się już na samą myśl, że w ramach projektu oddziaływań pedagogicznych adresaci tychże oddziaływań poddawani są różnym parapedagogicznym socjotechnikom formacyjnym z naruszeniem ich statusu jako podmiotów, pozbawianych prawa do rzetelnej informacji i wyboru na miarę swojego wieku. Transparentność form życia społecznego i upodmiotowienie statusu adresatów projektu oddziaływań pedagogicznych zakłada więc wykluczenie praktyk sankcjonowanych na mocy wiedzy milczącej. Myśl pedagogiczna powinna więc w jednoznaczny sposób dookreślać faktyczną „ekonomię” myślenia i działania podmiotów sprawczych, a zatem to, jakie strategiczne cele są na wstępie zakładane oraz jakie wartości dodane określają horyzont oddziaływań pedagogicznych jako zwieńczonych sukcesem i spełnionych w swych konstruktywnych funkcjach, z punktu widzenia dobra przystosowawczego i rozwojowego człowieka.

Racjonalność roszczenia totalności versus uprawomocnienia polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej myśli pedagogicznej

Przywołane etosy jako dziejowe zdobycze i stabilizujące rudymenty kondycji współczesnego świata Zachodu nie tylko utorały drogę do naukowej legitymizacji polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej i równouprawnienia różnych dyskursów światopoglądowych, ale również podały w wątpliwość logikę konstataowania ostatecznych i niedyskursywnych rozstrzygnięć²³. Domeną tego, co współczesne, jest bowiem nieustanne ponawianie pytania o miary i kryteria swej własnej aktualności i adekwatności, a co za tym idzie – o swe własne uprawomocnienia w obliczu tendencji, wyzwań i procesów zachodzących w otaczającym świecie. Z tego też względu żadne z paradygmatycznych lub światopoglądowych podejść nie dysponuje legitymizacją do strukturalnego (administracyjnego) lub symbolicznego (opiniotwórczego) zawłaszczenia, kolonizacji lub monopolizacji (totalności) dyskursu pedagogicznego – narzucania mu swych własnych matryc poznawczych czy aksjologicznych jako czegoś oczywistego i niedyskursywnego, urastającego do rangi raz na zawsze określonych aksjomatów. Takie aksjomaty, z naukowego punktu widzenia, nieustannie poddawane są aktualizacji i weryfikacji racji dostatecznych w kontekście zachodzących w otaczającym świecie zjawisk i procesów.

Kategorię totalności (wszystkości, całości) ujmuję w nawiązaniu do dwóch znamienitych filozofów oraz ich projektów filozoficznej dekonstrukcji i delegitymizacji logiki „całości i jedności”, Franza Rosenzweiga i Emmanuela Lévinasa. W odautorskim dookreśleniu tej kategorii, jej implikacji i przejawów w świecie życia codziennego, wykraczam jednak poza czysto filozoficzne znaczenia tych projektów. Dla filozofów tych roszczenie całości (ὅλον), które pojawiło się na arenie filozoficznego rozumowania wraz z greckimi przyrodnikami: Talesem, Anaksymenesem, Empedoklesem czy Demokrytem, wyrażało się w pytaniu o *arche panton*, zgodnie z którym dążono do tego, by wyjaśnić sposób bytowania wszystkich rzeczy oraz ich zaistnienia przy pomocy jednej nadrzędnej zasady. W tym znaczeniu roszczenie objęcia wszystkiego myślą pod postacią jednej nadrzędnej zasady przybiera postać kognitywnej totalizacji czy też gwałtu intelektualnego monizmu, który zapewnia sobie prawomocność istnienia dzięki procedurze redukcji tego, co odmienne (różne, inne) do formuły „wszystkości”.

„Wszystko” – oznacza podmiot pierwszego zdania, które zostało wypowiedziane przy jego narodzinach. Teraz przeciw tej Wszystkości, która obejmuje Wszystko jako Jedność, zbuntowała się Jedność zawarta w sobie samej i wymusiła uporem odmarsz Jednostkowości jako pojedynczego człowieka. Wszystko nie może już twierdzić, że jest „Wszystkim”; zatraciło ono swoją jedność (Rosenzweig, 1998, s. 63).

Jeśli

²³ W ostatnim czasie idea polisemiczności i jej miejsce we współczesnej myśli pedagogicznej wyeksponowane zostały w numerze tematycznym *Kwartalnika Pedagogicznego – Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic* (2017).

całość w językach europejskich to *totalité*, *Totalität*, *Totality*, *Totalità*, to czyż należy się dziwić, że narodziły się totalitarne ustroje? Kryzys kultury, który się ujawnił z taką siłą w jej formach zdegenerowanych, barbarzyńskiego totalizmu, był już zakodowany w myśli europejskiej wiernej ideom Parmenidesa i Platona. Rzekome ideały humanizmu, negujące prymat osoby ludzkiej, wynosząc ponad nią to, co ponadindywidualne, anonimowe, powszechne, wyrodziły się we współczesny antyhumanizm niejako z konieczności (Skarga, 1984, s. 145. Zob. także: Lévinas, 1984, 2002; Skarga, 1992).

Światopoglądowa totalności myślenia i działania wyraża się więc w rozszczeniu podporządkowania wszystkiego jakiemś jednemu nadrzędnemu wyobrażeniu, poza którym nie ma miejsca na samostanowiące lub równorzędne istnienie innych wyobrażeń świata ludzkich spraw oraz towarzyszących mu znaczeń i rang. Totalność myślenia i działania z założenia znosi potrzebę intersubiektywności w podmiotowej przestrzeni styczności, ponieważ znosi sam dyskurs i potrzebę wymiany punktów widzenia. Totalność w ogóle nie szuka porozumienia, ustępstw, nie zakłada też potrzeby samoograniczenia czy weryfikacji, rewizji lub autokorekty swych własnych nastawień i racji myślenia oraz działania. Totalność zawsze ma charakter zaborczości i ekspansji. Podstawowym skryptem i zarazem regułą totalności myślenia i działania jest to, co można określić mianem neutralizacji – poddania próbie wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji. W wieku XX odnotować można, jak się wydaje, trzy typy pragmatycznej operacjonalizacji totalności myślenia i działania w przestrzeni społeczno-kulturowej: 1. totalitarne ideologie, 2. fundamentalizm religijny oraz 3. skrajnie ruchy szowinistyczne, promujące rasizm, nacjonalizm czy ksenofobię.

Obstrukcyjnym zagrożeniem dla etosów pluralizacji, demokratyzacji i upodmiotowienia z punktu widzenia tytułowego problemu są co najmniej trzy nieuprawnione – zazwyczaj też utrwalane na zasadzie wiedzy milczącej jako nieartykułowane wprost – przedzałożenia, podtrzymywane na mocy rozszczenia totalności myślenia i działania. I tak:

1. Etos pluralizacji podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia, co do istnienia jakiegś jednej ortodoksyjnej i obiektywnej narracji światopoglądowej, która poddaje się intersubiektywnej afirmacji. Oznacza to, że każda formacja intelektualna pretendująca do miana myśli pedagogicznej, która nie wpisuje się w prawowierność tejże narracji lub jednoznacznie się od niej odróżnia, poddana zostaje rozszczeniu totalności, wyrażonemu w skrypcie neutralizacji w przestrzeni dyskursu (wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji).

W dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych nie ma bezwzględnych i absolutnych punktów widzenia, co do których istniałaby intersubiektywnie usankcjonowana niepowątpiewalność i pewność. Nie ma też jednej nadrzędnej metateorii czy metanarracji światopoglądowej, które określałyby jakiś genetyczny i aksjomatyczny punkt wyjścia tychże nauk; nie ma w nich również jednorodnego, zunifikowanego języka deskrypcji i eksplikacji problematów przynależnych do szeroko rozumianego świata ludzkich spraw (por. Śliwowski, 2009, s. 45-76). Jest to o tyle istotne, że myśl pedagogiczna w sposób konstytutywny jest powiązana z owymi naukami i nie da się jej odseparować ani od jednej, ani od drugiej dziedziny nauk. W żadnej mierze nie zmienia tego również tak lub inaczej zadekretowana instytucjonalnie kwalifikacja pedagogiki jako

dyscypliny naukowej. Pedagogika jako nauka przynależna do dziedziny nauk społecznych jest w tej samej mierze nauką powiązaną z dziedziną nauk humanistycznych. Co więcej, sama myśl pedagogiczna, jak się wydaje, w większym stopniu wyprowadza swoje impulsy ideowe i koncepcyjne z nauk humanistycznych niż z nauk społecznych. Tak więc świat ludzkich spraw²⁴, ujmowany w optyce nauk humanistycznych i nauk społecznych, jest z założenia światem zdecentrowanym światopoglądowo. Bogactwu i niejednoznaczności tego świata odpowiada w tym względzie optyka polisemiczności naukowego odczytywania i problematyzowania. Heurystyczną odpowiedzią na taki ontologicznie ugruntowany stan rzeczy w obrębie nauki jest pluralizm metodologiczno-epistemologiczny oraz wieloparadygmatyczność ujęć, konceptualizacji i projektów naukowych.

Z tego też względu każdy dyskurs o wyrażenie wyeksponowanych rysach paradygmatycznych i konceptualizacyjnych, zachowując reżim myśli ustrukturyzowanej naukowo, określanej przez własny system orientacji (odniesień, powiązań i zależności); posiada własną wewnętrzną logikę, która nigdy nie uwidacznia się z pozycji zewnętrznego obserwatora, który dogmatycznie posługuje się własnym paradygmatycznym systemem orientacji i paradygmatycznie wyklarowanym instrumentarium, przy pomocy którego tematyzowany jest przedmiot deskrypcji i eksplikacji. Co więcej, przyjmując również należy, że eklektyczne i synkretyczne próby łączenia ze sobą różnych odmiennych od siebie podejść paradygmatycznych w jeden metaparadygmatyczny system poprzez permissywne zacieranie fundamentalnych różnic lub dialektyczne znoszenie aktualności przeciwieństw, nie tylko neutralizuje epistemologiczno-metodologiczną tożsamość owych paradygmatycznych systemów poznawczej orientacji, ale przede wszystkim nie daje gwarancji na zaistnienie rzeczywistego paradygmatycznego systemu orientacji, opartego na wewnętrznej koherencji i niesprzeczności. Każda arbitralna synteza, której celem jest ukonstytuowanie zbiektywizowanej, nadrzędnej i znormalizowanej metanarracji naukowej z założenia zakłada bowiem konieczność neutralizacji różnicy i tego, co nieredukowalne, a zatem jest drogą, na której zacierają się problematyczność i paradoksalność określonych kwestii. W ten sposób „wysoka rozdzielczość” analitycznie konstatawanej różnicy zastępowana jest dialektycznym roszczeniem totalności do objęcia wszystkiego jako ostatecznie przybierającego postać nieodróżnialnej jedności.

Intersubiektywna komunikowalność idei i konceptualizacji, które nie tracą swej paradygmatycznej tożsamości możliwa jest więc tylko z zachowaniem obszarów separacji (dystansu) i różnicy (inności). Tym samym napięcie pomiędzy *tym-co-takie-samo* oraz *tym-co-zupełnie-inne*, określane przez rzeczywistość separacji i różnicy musi być ujmowane w swych konstruktywnych wymiarach. Separacja i różnica stanowią bowiem rzeczywisty asumpt dla transgresyjności, sensotwórczości i teoriiwórczości epistemologiczno-metodologicznych horyzontów myślenia i działania. Separacja i różnica pozwalają myśleć o całości jako czymś, co nie poddaje się logice unifikującej tematyzacji i roszczeniu światopoglądowej totalności. Światopoglądowość jako konstytutywna własność myśli pedagogicznej zagwarantowana jest wyłącznie w ogólności na uznaniu i respektowaniu samego etosu pluralizacji. Myśl pedagogiczna zawsze ma prawo przybierać w tym względzie równouprawnioną postać „pedagogii azylu”, w obrębie której dokonuje się sukcesja i transmisja tego, co światopoglądowe

²⁴ Posługując się tą formułą, w ogólności nawiązuję do pracy Jana Szczepańskiego (1980) oraz specyficznie humanistycznych i refleksyjnych sposobów problematyzacji niejednoznaczności, wielowymiarowości i dramaturgii egzystencji ludzkiej.

(por. Włodarczyk, 2016, s. 277-296)²⁵, ale właśnie na zasadzie znajdowania podstaw „w idei lokalnej emancypacji” owych odrębnych światów i „poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania”, wyrażających się w „kreowaniu czy kultywowaniu różnic” (Śliwerski, 2009, s. 47; por. Wojnar, 2000, s. 15-16). Mówimy tu zatem o delegitymizacji roszczenia totalności określonych dyskursów jako metanarracyjnych hegemonów, ale również o tym, że owo myślenie i działanie, aby pozostać „pedagogią azylu” musi również wyrzec się własnych potencjalnych pokus zawłaszczenia i kolonizacji względem innych obszarów azylowego zróżnicowania.

Kategorie separacji i różnicy zawsze określają swoistość przedmiotowego pola zainteresowania nauk społecznych i humanistycznych. Fenomeny świata ludzkich spraw w sposób konstytutywny określane są bowiem aporetycznym napięciem (rozdarciem, rozpęknięciem), które przebija się spod każdej próby ukrycia i re-tuszowania separacji (dystansu) i różnicy (inności), na drodze dowodzenia istnienia „Jednego” i „Całego”²⁶, tzn. ponadczasowej, ortodoksyjnej i obiektywnej narracji światopoglądowej. Każdy przedmiot poznawczego zainteresowania umiejscowiony w świecie ludzkich spraw, który określa specyficzny obszar zainteresowania nauk humanistycznych i społecznych, można bowiem dookreślać i interpretować miarami separacji i różnicy względem innych przedmiotów poznawczego zainteresowania lub też samych sposobów ich ujmowania i rozpatrywania.

2. Etos demokratyzacji podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia, co do istnienia jakiejś konwergencyjnej²⁷ i w pełni uniwersalnej drogi badawczej oraz samego wyniku badawczego²⁸. Oznacza to, że każda formacja intelektualna pretendująca do miana myśli pedagogicznej, która sięga do innych tradycji metodologicznych, a co za tym idzie w swej optyce problematyzowania przedmiotu badań otwiera się na inny wynik i konkluzję, naruszające lub podające w wątpliwość aksjomaty „wiedzy normalnej” (por. Kuhn, 2009), poddana jest roszczeniu neutralizacji (wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji).

²⁵ W tym znaczeniu idea azylu w pełni pozwala spełniać się myśli pedagogicznej w jej światopoglądowości bez widma moralności inkorporacji – zawłaszczania, wypierania, zwyciężania – walki światopoglądów w imię promocji i afirmacji wyższości/nizszości światopoglądu; bez widma totalności – strukturalnej lub symbolicznej opresywności, hegemonii i kolonizacji przez inne ortodoksyjne lub mainstreamowe narracje światopoglądowe.

²⁶ Analizę problemu aporetyczności doświadczenia egzystencjalnego oraz jego znaczeń pedagogicznych podjąłem w innym miejscu (Gara, 2016).

²⁷ Odwołując się do pojęcia konwergencyjności (a w rozdziale pierwszym – dywergencyjności), nawiązuję do znaczeń, jakie Józef Kozielecki przypisywał tym kwestiom (2002, s. 92-93).

²⁸ Do tak artykułowanego przedzałożenia, w powiązaniu z pierwszym i trzecim przedzałożeniem, odniosłem się również w innym miejscu, z innej perspektywy i na inny sposób, w formule „podstawowych typów redukcjonizmu nastawień badawczych”. Spośród siedmiu wyróżnionych tam analitycznie typów redukcjonizmów epistemologiczno-metodologicznych, pięć w sposób ścisły można powiązać z tą kwestią: „redukcjonizm zdolności autonomicznego i adekwatnego rozumowania w obliczu środowiskowo mainstreamowych presji”, „redukcjonizm niedookreśloności i stopniowości granic otwartości wyobraźni teoretycznej”, „redukcjonizm określoności i rozpoznawalności granic tego, co warunkujące i uwarunkowane”, „redukcjonizm dystansu względem własnych, utrwalonych jednostkowo lub środowiskowo pewników i oczywistości” oraz „redukcjonizm sensotwórczości nieeksponowanych lub skrywanych akcydensów doświadczenia świata życia codziennego” (Gara, 2017, s. 162-164).

Etos demokratyzacji, ujmowany z pozycji tytułowego problemu i w aspekcie epistemologiczno-metodologicznym wiąże się z uznaniem prawomocności dywergencyjnych racji myślenia i działania. Dywergencyjne heurystyki myślenia i działania zawsze opierają się bowiem na założeniu, że, po pierwsze, istnieją różne potencjalne metody rozwiązania danego problemu, a po drugie – istnieją różne, hipotetycznie poprawne, rozwiązania danego problemu. Takie przekonanie w oczywisty sposób odróżnia się od monologicznego i konwergencyjnego sposobu dookreślania kategorii poprawności metody, jaką posługuje się badacz, i wyniku, jaki wieńczy jego aktywność badawczą. W tym znaczeniu konwergencyjne heurystyki dyscyplinujące określoną myśl pedagogiczną ograniczają jej horyzont problematyzacji, traktując go jako ściśle dookreślony i zamknięty, podczas gdy dywergencyjne heurystyki dookreślają ów horyzont jako otwarty, płynny, zmienny, pulsujący (por. Rutkowiak, 1995, s. 11-52; 2001, s. 13-29). Dywergencyjny horyzont problematyzacji nie poddaje się definitywnemu dookreśleniu w swym potencjale fluktuacji, stanowiąc tym samym antycypację nieuniknionych rewizji, redefinicji, zwrotów i przełomów lub odnów i powrotów. Jest to horyzont niepoddający się logice uniformizującego porządkowania racjonalności, roszczeniom wyłączności oraz „przekonaniu, że istnieje jednokierunkowa drabina uzasadniania” (Śliwowski, 2009, s. 46). Z tego punktu widzenia współczynnika żywotności i wartości epistemologiczno-metodologicznej danej myśli pedagogicznej, nie tyle należy poszukiwać w niej ostateczności (definitywności, pełności, domknięcia) oraz tego, czy wypracowuje wyczerpujące (ostateczne) odpowiedzi na wszystkie istotne problemy teorii i praktyki pedagogicznej, tego, czy antycypuje ona możliwość swej własnej progresji i przeobrażeń, poprzez – jak ujmuje to Zygmund Kwieciński – afirmację alternatyw, przekraczanie granic utrwalonych paradygmatów czy tworzenie warunków dla zaistnienia nowych formacji intelektualnych (Kwieciński, 2001, s. 38). Oznacza to, że można do niej dodawać nowe elementy lub też rewidować dotychczasowe składowe bez epistemologiczno-metodologicznego unicestwienia samej konstrukcji nośnej danej konceptualizacji, która, z jednej strony, zapewnia koherentność i logiczność, a z drugiej strony, pozwala na włączanie zupełnie nowych problemów implikowanych przez specyficzne tendencje, zjawiska i procesy otaczającego świata.

3. Etos upodmiotowienia podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia, co do możliwości istnienia dyspozycji nieomylnego, bezstronnego i obiektywnego podmiotu poznania, a co za tym idzie neguje się tu rolę i znaczenie ludzkiej subiektywności lub traktuje się ją nie tyle jako coś, co należy racjonalizować i rozjaśniać, ile wypierać do „szarej sfery” wiedzy milczącej.

Sednem podmiotowości człowieka są jego subiektywne punkty widzenia, na które wpływa cały bagaż zindywidualizowanych predyspozycji, doświadczeń i uwarunkowań. Każdy podmiot, poddając namysłowi otaczającą rzeczywistość, wypowiada swój sąd ze swojej własnej pozycji, określanej spersonalizowanym „skretem” percepcyjno-poznawczym. Nie oznacza to jednak, że każdy widzi co innego, ale to, że widzi na inny sposób. Subiektywność nie może być zatem traktowana jako skaza, którą należy wstydliwie ukrywać. Subiektywność jest podstawową własnością każdego podmiotu i to ona decyduje o tym, że właśnie jest podmiotem, a nie przedmiotem. Nigdy nie może więc chodzić tu o „wysterylizowanie” – wymazanie, zaprzeczenie subiektywności, ale o to, by potrafiła ona wznieść się na poziom intersubiektywności – komunikacji,

koegzystencji, współpracy, konsensusu, co do niezaprzeczalnych kwestii, choć ujmowanych na różne sposoby i z różnej perspektywy.

Na tym polega bogactwo fenomenu indywiduum ludzkiej podmiotowości oraz niezaprzeczalna intersubiektywna wartość racjonalnej aktywności człowieka, że wychodząc z własnych percepcyjno-poznawczych pozycji, a zatem podążając innymi drogami i w oparciu o inny system założeń, może samodzielnie docierać do tych samych „miejsc” i potwierdzać je, odstawiać ich inne aspekty lub w sposób dotychczas nieznan na nowo je dookreślać. Tam, gdzie zaciera się tak ujmowane konstytutywnie ontologiczne stany rzeczy świata ludzkich spraw, tworzone są warunki do absolutyzacji jednych podmiotów jako nieomylnych i wszystkowiedzących oraz marginalizacji innych podmiotów poznania, niewykazujących się sofistyką magicznego instrumentarium świata baśniowej Arabeli²⁹, ponieważ zawsze przemawiają z własnej nieredukowalnej egzystencjalnie pozycji, nie ulegając pokusie absolutyzacji swych ujęć i towarzyszących im racji.

Podmiot, który ulega tej pokusie, wcześniej czy później urasta też w swych oczach do rangi prawowiernego depozytariusza totalności myślenia i działania, wyrażonej w skrypcie, z jednej strony, wypierania się swej własnej subiektywności i ograniczoności, a z drugiej strony, roszczenia do neutralizacji (wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji) innych subiektywności, w zestawieniu z którymi owo roszczenie obiektywności nigdy nie może się w pełni spełnić jako wszechogarniająca obiektywność. W świecie zabsolutyzowanych punktów widzenia nie ma bowiem miejsca na „wstydlivy” czynnik ludzkiej subiektywności. Dla podmiotowego roszczenia do absolutyzacji samo podejrzenie o subiektywność jest już skandalem, subiektywność traktowana jest tu bowiem jako przynależna do sfery profanum. Roszczenie obiektywności i absolutyzacji zawsze nadwątlane jest w zetknięciu z profanum prozy świata i jego codzienności. Uznanie swej własnej subiektywności i zakorzenienia w prozie świata życia codziennego pozbawia więc arbitralnej legitymizacji podmiotowe roszczenie do absolutyzacji swych własnych punktów widzenia i racji.

Kryterialność orzekania o granicach dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej

Polisemiczność epistemologiczno-metodologiczna nie oznacza jednak całkowitej dowolności lub niemożności ustalania obowiązujących kryteriów szacowania naukowej wartości myśli pedagogicznej. Faktem jest, że poszczególne dyskursy w warstwie swej przedzałożeniowości światopoglądowej często są nieporównywalne z punktu widzenia przyjmowanych założeń, preferowanych wzorców aksjologiczno-normatywnych czy

²⁹ Magiczne instrumentarium, które w swej baśniowej symbolice przeniknęło do obiegu kulturowego z tego kultowego czechosłowackiego serialu rodzinnego *Arabela*, to: pierścień, płaszcz, szklana kula, latający kufer, dzwoneczek i róża Arabeli. Magiczne myślenie spełnia się tu dzięki owemu magicznemu instrumentarium – wystarczy tylko mieć „to coś” niezawodnego. W tym znaczeniu wyrazem magicznego myślenia jest przeświadczenie, że wystarczy tylko odnaleźć „to coś” jednego w swoim rodzaju: tę „jedną jedyną obiektywną i uniwersalną prawdę”, ten „jeden jedyny zespół paradygmatycznych założeń i aksjomatów”, tę jedną „jedyną metodę i strategię postępowania”, a znajdziemy raz na zawsze ostateczne i niedyskursywne rozstrzygnięcia wszystkich kardynalnych problemów lub co najmniej wkroczymy na drogę ich prawowitego i niechybnego rozstrzygnięcia w przyszłości.

też teleologicznego horyzontu – doraźnego i operacyjnego lub odległego i strategicznego – oddziaływań pedagogicznych, stanowiąc tym samym odmienne optyki postrzegania i rozpatrywania przedmiotu swojego zainteresowania. Tym niemniej można wskazać co najmniej dwojakiego rodzaju, niebudzące wątpliwości, miary i kryteria naukowego i teoriiwórczego szacowania wartości określonej myśli pedagogicznej. I w obu przypadkach odnoszą się one do kwestii intersubiektywnego statusu badacza jako uczestnika międzypodmiotowej wymiany myśli, uwarunkowanej uznaniem wspólnego horyzontu doświadczenia. Owa intersubiektywność ocen naukowej wartości i adekwatności myśli pedagogicznej możliwa lub zagwarantowana jest poprzez odniesienie się do: 1. kryterium koncepcyjnej, kategorialnej i warsztatowej koherentności określonej myśli oraz 2. kryterium kompatybilności z kulturowo-społecznymi wymogami czy standardami, przywoływanymi w tym miejscu pod postacią dziejowych zdobyczy i stabilizujących osiągnięć jako rudyméntów kondycji współczesnego świata (pluralizacji, demokracji, upodmiotowienia).

Pierwsze kryterium można określić mianem wewnątrzkonceptyjnego, co wbrew pozorom wcale nie oznacza, że jest ono całkowicie subiektywne, a drugie – mianem zewnątrzkonceptyjnego, co z kolei wcale nie oznacza, że jest ono w zupełności obiektywne. I choć oba kryteria są istotne z punktu widzenia oceny naukowej wartości określonej myśli, to jednak drugie kryterium bezpośrednio związane jest z podejmowanym w tym miejscu tytułowym problemem granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej, w takim znaczeniu, w jakim mowa tu o tym, co współczesne.

Intersubiektywny wymiar *kryterium wewnątrzkonceptyjnej koherentności* określane jest współcześnie uznanymi standardami odróżniania od siebie myśli odznaczającej się warsztatem naukowym od tej pozbawionej takiego warsztatu. Chodzi tu zatem o takie miary naukowości, jak koncepcyjna spójność i logiczność wywodu, ustrukturyzowanie myśli i jej pojęciowa odpowiedniość czy łączność z tradycją teoretyczną, w obrębie której dana myśl się plasuje, stanowiąc jej kontynuację lub rewizję.

Z kolei, intersubiektywny wymiar *kryterium zewnętrznej kompatybilności* określane jest poczuciem przynależności do tego samego świata kulturowo-społecznego, który warunkuje określoną *praxis*, przynależną jej historyczną świadomość człowieka oraz właściwą mu strukturę doświadczeń. Mowa tu zatem o egzystencjalnym współdzieleniu tego samego historyczno-kulturowo-społecznego czasu i miejsca, który określa podmiot doświadczenia poprzez lokowanie się w obrębie danego okresu historycznego, kręgu kulturowego czy też wyraża się w przynależności do tych samych systemowych i strukturalnych form organizacji życia społecznego. Kryterium to mówi o wspólnym świecie życia, który choć w różnym stopniu i z różnym natężeniem wpływa na indywidualne doświadczenie człowieka, to jednak w sposób określony dziejowo, warunkuje też nieredukowalne ramy doświadczenia współczesnych ludzi jako podmiotów o określonej tożsamości historycznej, kulturowej, społecznej czy pokoleniowej. W tym znaczeniu owe wspólne ramy doświadczenia w sposób zasadniczy określają to, co powinniśmy mieć na myśli, gdy mówimy o czymś, że jest współczesne.

Bibliografia

- Barbaras R. (2001). Merleau-Ponty and Nature. *Research in Phenomenology*, 31(1), 22-38.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Blandzi S., Przanowska M. (red.) (2017). Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(243).
- Filek J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: tegoż, *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gara J. (2016). Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara J. (2017). Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej. W: M. Dudzikowa, S. Juszczak (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić. Wykłady Profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN (Wista 2016)* (s. 119-166). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gara J. (2018a). Casus dwupodmiotowości myślenia i działania pedagogicznego. W: J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej [w druku].
- Gara J. (2018b). Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstituowanie nieujmowalnego w ujmowanym. W: H. Markiewicz, P. Boryszewski (red.), *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu* (s. 79-99). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara J. (2018c). Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 119-134.
- Goffman E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Herbart J.F. (1967). Zarys wykładów pedagogicznych. Przeł. B. Nawroczyński. W: tegoż, *Pisma pedagogiczne*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kaczyńska W. (1992). *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kunh T.S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. Ostromecka. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Kwieciński Z. (2001). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 31-38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Levinas E. (1984). Filozoficzne określenie idei kultury. Przeł. B. Skarga. *Studia Filozoficzne*, 9, 25-34.
- Levinas E. (2002). *Całość i Nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Przeł. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liotard J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Liotard J.-F. (2000). *Fenomenologia*. Przeł. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Merleau-Ponty M. (1976a). Obecni w słowie. Przeł. J. Skoczylas. W: tegoż, *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik.
- Merleau-Ponty M. (1976b). *Postrzeganie, ekspresja, sztuka*. Przeł. E. Bieńkowska. W: tegoż, *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Niesiołowski A. (2017). *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*. Oprac. J. Kostkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ortega y Gasset J. (2008). *Medytacje o „Don Kichocie”*. Przeł. J. Wojcieszak. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Rosenzweig F. (1998). *Gwiazda Zbawienia*. Przeł. T. Gadacz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Rutkowiak J. (1995). Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak J. (2001). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: T. Jaworska, R. Leppert, (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz A. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skarga B. (1984). Emmanuel Levinas: kultura immanencji. *Studia filozoficzne*, 9, 92-113.
- Skarga B. (1992). Filozofia różnicy. *Przegląd Filozoficzny*, 1, 47-64.
- Szczepański J. (1980). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Śleziński K (2016). *Aretologiczne podstawy pedagogiki*. Kraków-Cieszyn: Wydawnictwo Scriptum.
- Śliwowski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tischner J. (2004). Inny. *Znak*, 584, 16-29.
- Włodarczyk R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Summary

Boundaries of worldview discursivity in contemporary pedagogical thought. A conceptual approach to the idea and explanation of the problem

The point of reference for the problem outlined in the title are the three inseparable ideas defining the condition of the present and its praxis. They can be described, in general terms, as the ethe of polysemy and cultural pluralism, of democracy and social transparency, and finally of human rights and the empowerment of the individual. These ethe are taken, for the purpose of this work, as defining the boundaries of pedagogical thought as far as it aspires to be considered truly contemporary. Describing some school of thought as contemporary from the point of view of boundaries of its worldview discursivity requires distinguishing two basic ways of understanding what contemporary means. The specific nature of pedagogical thought as one of the cognitive perspectives of general pedagogy is considered in this context, and formal criteria for assessing scientific value of contemporary pedagogical thought are formulated with the above assumptions in mind.

Keywords: pedagogical theory, general pedagogy, pedagogical thought, phenomenological analysis, epistemological and methodological polysemy.