

DOI: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2018.013

Piotr Magier

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID: 0000-0002-9977-5214

KATEGORIA OGÓLNOŚCI W PEDAGOGICE

UWAGI METODOLOGICZNE

Category of Generality in Pedagogy. Methodological Notes

Streszczenie:

Artykuł ma charakter metateoretyczny oraz metodologiczny i dotyczy języka pedagogiki. Przedmiotem artykułu jest użycie kategorii „ogólność” w pedagogice. Analizie poddane zostały terminy i pojęcia: „ogólny”, „ogólna”, „ogólne” oraz funkcje, jakie pełnią na terenie pedagogiki. Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej zamieszczone zostały analizy etymologiczne i semantyczne dotyczące analizowanych terminów, w drugiej uwagi odnoszące się do wybranych problemów, jakie generuje zastosowanie kategorii ogólności w pedagogice. Tekst nie jest systematycznym wykładem, lecz zbiorem uwag dotyczących podjętego przedmiotu badań.

Słowa kluczowe: ogólny, ogólna, ogólne, ogólność, język pedagogiki.

ABSTRACT:

The article is metatheoretical and methodological and concerns the language of pedagogy. The subject of the article is the use of the category “generality” in pedagogy. The analysis covered the term and concept of “general”, and

functions it performs in the field of pedagogy. The text consists of two parts. The first one contains etymological and semantic analyses concerning the analysed term, whereas in the second one there are comments related to selected problems generated by the use of the generality category in pedagogy. The text is not a systematic lecture but it is a collection of comments on the subject of the research.

Key words: general, generality, language of pedagogy.

Wstęp

Prezentowany artykuł dotyczy języka pedagogiki. Przedmiotem badań w nim zawartych jest kategoria ogólności, określana terminami: „ogólność”, „ogólny”, „ogólna”, „ogólne”¹. Celem pracy jest analiza pojęcia (pojęć) ogólności oraz opis jego (ich) funkcji w pedagogice. Tekst nie odnosi się zatem do zjawisk i procesów edukacyjnych lecz do teorii, a mówiąc dokładnie, porusza metateoretyczne (metodologiczne) problemy pedagogiki. Podstawowy problem pracy wyrażają pytania: jakie pojęcia przypisuje się terminom: „ogólność”, „ogólny”, „ogólna”, „ogólny” w pedagogice? oraz jakie funkcje pełnią one w teorii pedagogicznej?

Podstawowy materiał badawczy stanowi polskojęzyczna literatura pedagogiczna oraz wykorzystane pomocniczo rodzime teksty filolo-

¹ Zgodnie z propozycją A. Bronka terminem „kategorią” oznaczam główne (ważne) pojęcia używane na terenie pewnego języka i odpowiadające im terminy: „Kategoriami nazywa się terminy (nazwy, pojęcia), wyróżnione ze względu na ich kluczowe znaczenie (miejsce, funkcje) w pewnej dziedzinie badań (nauce) [...] Kategorie to zwykle terminy (pojęcia) pierwotne, które na gruncie danej nauki nie są definiowane, bo nie dają się prawdopodobnie zdefiniować za pomocą definicji normalnych (równościowych), same natomiast służą do definiowania innych terminów. Funkcją kategorii jest grupowanie wielu podobnych (identycznych?) zjawisk pod wspólną nazwą”. Odróżniam także termin od pojęcia, uznając, że „termin to znak (nazwa) używana w określonym języku, pojęcie natomiast to znaczenie (definicja) pewnego terminu”: A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 58.

giczne i filozoficzne. Uwagi sformułowane w tekście dotyczą więc polskiej pedagogiki, choć analizowane problemy mają niewątpliwie charakter uniwersalny.

Artykuł nie stanowi systematycznego wykładu, lecz jest zbiorem elementarnych uwag dotyczących podjętego przedmiotu. Zdaję sobie sprawę, że w znacznej mierze odnosi się on do zagadnień już analizowanych w pedagogice. Niemniej sądzę, że ma on walor porządkujący i krytyczny. Traktować go można jako wprowadzenie do dalszych badań oraz jako prowokację do dyskusji².

Prezentowany tekst składa się z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest zagadnieniom terminologicznym i definicyjnym (pojęciowym), w drugiej sformułowane zostały uwagi dotyczące wybranych metodologicznych problemów generowanych w wyniku zastosowania kategorii ogólności pedagogice.

1. Termin i pojęcie „ogólny”

Termin „ogólny” (oraz jego pochodne) jest powszechny zarówno na terenie języka potocznego, jak i języka naukowego. Stosowany jest w odniesieniu do różnych dziedzin kultury, sfer życia społecznego, dyscyplin i problemów naukowych. Podobnie jak wiele nazw używanych jednocześnie w języku potocznym i naukowym, nie ma jednego, sprecyzowanego znaczenia (pojęcia, definicji). Niewątpliwie wpływa na to fakt, iż jego potoczne rozumienie przenoszone jest na obszar języka naukowego, zwłaszcza humanistyki, w efekcie czego na terenie nauki staje się on wieloznaczny i traci ostrość zakresową. Istotne w tym kontekście jest zarówno rozróżnianie obu języków (a zatem i pojęć, jakie przypisuje się terminom współwystępującym w obu językach),

² „Istnieją przynajmniej dwa rodzaje wystąpień i artykułów. Pierwszy z nich to systematyczny wykład poglądów autora na wybraną przez niego dziedzinę, drugi – to relacja z etapu badań lub refleksji nad danym tematem; raczej zbiór pytań niż odpowiedzi na nie”: A. Salamucha, *Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski i A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 120.

jak i określenie związków występujących między językiem potocznym a językiem nauki³.

Aleksander Brückner wywodzi termin „ogólny” (oraz „ogół”, „ogólnikowy”) od słowiańskiego określenia *guł*. Jego zdaniem określenie to miało różne znaczenia. Tłumaczono je jako: „zdradziecko”, „fałszywie”, „dwuznacznie” (*na ogułach*); „okpić” (małoruskie określenie *hułyty, ohułyty*); „zgiełk”, „huk”, lecz także: „w całości”, „ogólnie” (rosyjskie określenia *oguł, ogułom, ogulno*) oraz „chodzić”, „krążyć”, „okrążenie”, „spacerować” (rosyjskie *gulat*)⁴.

Słownik M. Samuela Bogusława Lindego także rejestruje termin „ogół” (oraz terminy: „ogółem”, „ogólnie”, „ogólność”), wskazując na jego dwa znaczenia: 1. Gołe miejsce, pustynia, oraz 2. powszechność pewnego zjawiska⁵. Słownik języka polskiego pod redakcją Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego oraz Władysława Niedźwiedzkiego termin „ogólny” określa natomiast w trojaki sposób, jako: „I. obejmujący ogół, ściągający ś. doń, z zebrania szczegółów pochodzący, nie szczegółowy, powszechny, generalny, uniwersalny, ryczałtowy [...]. 2. fil.: (w logice) ściągający s. do rodzaju, gatunku a. klas: Pojęcie ogólne = pojęcie, którego zakres obejmuje rodzaj, gatunek a. klasę, treść zaś stanowią wszystkie cechy wspólne temu rodzajowi, gatunkowi, a. klasie przedmiotów, pojęcie rodzajowe, gatunkowe, klasowe. 3. Lek.: Obłąd O. Choroba ogólna [...]”⁶.

Podobnie współczesne słowniki języka polskiego przypisują terminowi „ogólny” bliskie wcześniej przedstawionym znaczenia. Tłumaczy się go jako: „1. Odnoszący się do ogółu osób, powszechny, publiczny [...]. 2. Całościowy, generalny [...]. 3. Będący połączeniem poszcze-

³ P. Bauć, *Czy można jeszcze logicznie badać praktykę pedagogiczną, czy już tylko pozostały pedagogom spory werbalne*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. A. Pluta, Częstochowa 1997, s. 153–156.

⁴ A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 376.

⁵ „Ogólnie znaczy to samo co wiele, ale nie wszystko; a zatem prawo ogólne może mieć wyjątki”: S. M. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 3 M–O, Warszawa 1994, s. 518–519.

⁶ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik Języka Polskiego. T. III*, Warszawa 1904, s. 716.

gólnych elementów, części; łączny, zbiorowym, sumaryczny”⁷. Lub: „1. dotyczący ogółu osób, przeznaczony dla ogółu, wspólny dla wszystkich, obejmujący całą grupę ludzi; powszechny, publiczny [...]. 2. obejmujący całokształt czegoś, nie mający charakteru szczegółowego [...]. 3. Odnoszący się do wielu podobnych przedmiotów, zjawisk [...]. Sąd, zdanie ogólne odnoszące się do wszystkich przedmiotów danej klasy 4. składający się, powstały ze szczegółów, z części; łączny, całkowity, sumaryczny [...]”⁸.

Termin „ogólny” tworzy szeroką rodzinę synonimów i antonimów. Do grupy jego synonimów zaliczane są nazwy: „generalny”, „globalny”, „światowy”, „całościowy”, „kompleksowy”, „powszechny”, „zbiorowy”, lecz także: „ogólnikowy”, „niedokładny”, „niekonkretny”, „płytki”, „pobieżny”, „ramowy”. W zakres jego antonimów wchodzi natomiast określenia: „lokalny”, „krajowy”, „partykularny”, „częściowy”, „niecałkowity”, „potoczny”, „regionalny” oraz: „szczegółowy”, „dokładny”, „drobiazgowy”, „gruntowny”, „skrupulatny”, „staranny”, „wnikliwy”, „wyczerpujący”⁹.

Analiza pojęć oraz synonimów i antonimów nazwy „ogólny” wskazuje, że nie jest ona używana wyłącznie opisowo, lecz posiada konotacje wartościujące. Wbrew przekonaniu nadającemu tej nazwie wyłącznie konotację negatywną, jej wartościujące użycie może być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Takie jej synonimiczne określenia, jak: „całościowy”, „kompleksowy”, „powszechny”, „uniwersalny” oraz antonimy: „partykularny”, „niecałościowy” wskazują na pozytywne wartościowanie łączone z nazwą „ogólny”. Zawierają je także niektóre zwroty frazeologiczne: „ogólnodostępny teren”, „ogólnoeuropejska wspólnota”, „ogólnonarodowy zryw”, „dobro ogólne”¹⁰. Jednakże, jak się wydaje, nazwie tej częściej przypisywana jest konotacja negatywna. Wyrażają ją chociażby takie określenia bliskoznaczne (lub synonimicz-

⁷ Słownik współczesnego języka polskiego. T. 3 N–P, red. B. Dunaj, Kraków 2000, s. 208.

⁸ S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN K–Ó*, Warszawa 2006, s. 1213.

⁹ P. Żmigrodzki, *Słownik synonimów i antonimów*, Warszawa 2009, s. 221.

¹⁰ Zob. S. Dubisz, *Uniwersalny słownik*, s. 1212–1213.

ne), jak: „ogólnikowy”, „niedokładny”, „niekonkretny”, „płytki”; oraz następujące związki frazeologiczne: „oklepiane ogólniki”, „Mówi ogólnikami przybranymi w kwiecistą frazeologię”, „Wychodzi (nie wychodzi) ze sfery ogólników”¹¹.

Przymiotniki „ogólny”, „ogólna”, „ogólne” są często stosowane w nauce. Występują one w wielu nazwach złożonych, oznaczających dyscypliny naukowe, wiedzę naukową, badania lub teorie, procesy myślowe¹². Użycie określenia „ogólna”, „ogólne”, „ogólny” wskazuje zatem na zakres przedmiotów (zbiór desygnatów), do których odnosi się nazwa złożona zawierająca te przymiotniki¹³. Chodzić jednak może także o inną sytuację, a mianowicie o poziom (aspekt) badań prowadzonych na terenie określonej nauki. Poziomowi szczegółowemu odpowiadałyby badania empiryczne, natomiast ogólnemu te, które odnoszą się do natury badanych zjawisk, czyli badania filozoficzne¹⁴.

Szczególnym przypadkiem użycia kategorii ogólności (czyli również terminów „ogólny”, „ogólna”, „ogólne”) w nauce jest jej łączenie z kategorią teorii (teoretyczności). Chodzi o sytuację, kiedy termin „ogólny” wprowadzany jest w treść definiensu określenia „teoria”. Mimo, że słowniki języka polskiego nie tłumaczą (rzadko tłumaczą?) terminu „ogólny” przez odwołanie do nazw „teoria”, „teoretyczny”, tj. nie traktują terminów „ogólny” i „teoria” bliskoznacznie (tym bardziej synonimicznie), związek taki rejestrują słowniki naukowe, wprowadzając pojęcie ogól-

¹¹ Por. S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego A–P*, Warszawa, s. 582–583.

¹² Przykładowo używane są w następujących nazwach: „ogólna teoria systemów”, „ogólne pojęcia”, „ogólne twierdzenia”, „ogólne idee”, „ogólne sądy”, zob. J. Dębowski, L. Gawor, S. Jedynak, K. Kosior, J. Zdybel, L. Zdybel, *Mała encyklopedia filozofii*, Bydgoszcz 1996, s. 336–337; A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, kol. 585–586; P. Foulquié, R. Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris 1969, s. 296–297.

¹³ „Ogólno – pierwszy człon przymiotników złożonych, wskazujący na powszechność lub ogólny charakter tego, co nazywa drugi człon złożenia [...]”: S. Dubisz, *Uniwersalny słownik*, s. 1212; por. także: S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny*, s. 583.

¹⁴ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 29.

ności w definicję terminu „teoria”¹⁵. Związek obu kategorii ma ponadto charakter genetyczny (historyczny). Sięga on okresu formowania się nauki, tj. starożytności greckiej, kiedy to wprowadzono rozróżnienie między wiedzą filozoficzną (naukową) a innymi typami wiedzy (tradycją, religią, poezją), odróżniając ją m.in. ze względu na jej ogólność¹⁶.

2. Metodologiczne (metateoretyczne) problemy generowane przez użycie kategorii ogólności w pedagogice

Odrębny aspekt refleksji podjętych w niniejszej pracy dotyczy metodologicznych problemów, jakie generuje użycie kategorii ogólności w pedagogice. Podstawowy z nich dotyczy definiowania terminów: „ogólność”, „ogólny”, „ogólna”, „ogólne”. Zazwyczaj nazwy te nie są definiowane w pedagogice wprost¹⁷. Słowniki pedagogiczne nie zawierają haseł „ogólność” lub „ogólny” (etc.)¹⁸, choć zdarza się, że kategorii

¹⁵ „W naukach humanistycznych i społecznych teoriami nazywane są uporządkowane rzeczowo i logicznie (często na poziomie myślenia zdroworozsądkowego) ogólne wypowiedzi o jakimś zespole zdarzeń, zachowań, wytworów kulturowych”: J. Herbut, *Teoria naukowa*, w: *Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, red. J. Herbut, P. Kawalec, Lublin 2009, s. 65; por. także: J. Dumont, F. Vandooren, *La philosophie. T. 3 de Objet à Wittgenstein*, Paris 1972, s. 701; G. de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris 1979, s. 132.

¹⁶ S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 48.

¹⁷ Jedynym pedagogicznym słownikiem, do którego udało mi się dotrzeć, zawierającym termin *généralisabilité* (odpowiadający polskiej nazwie „ogólność”), jest słownik: G. de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation*, s. 132. Nadaje on terminowi ogólność znaczenie empiryczne, statystyczne wiążąc ją z *théorie de la fidélité* i procesem uogólniania: tamże, s. 125–126. Zob. także: F. Hotyat, D. Delépine-Messe, *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Bruxelles 1973, s. 140.

¹⁸ Co być może jest zrozumiałe ze względu na specyfikę przedmiotu badań pedagogiki, tj. fakt, że nauka ta nie bada języka. Niemniej słowniki pedagogiczne rejestrują terminy: „uogólnianie” bądź „generalizacja”, por. W. Okoń, *Słownik*

ogólności poświęcane są odrębne, pedagogiczne publikacje naukowe¹⁹. Terminy te są natomiast wyjaśniane w kontekście nazw złożonych, w których występują. Chodzi o takie zwroty, jak: „pedagogika ogólna”, „dydaktyka ogólna”, „wykształcenie ogólne” etc. Zdarza się także, iż wyjaśniane są one w odniesieniu do określeń antonimicznych: „pedagogika ogólna” vs „pedagogiki szczegółowe”, „dydaktyka ogólna” vs „dydaktyki szczegółowe”, „wiedza ogólna” vs „wiedza szczegółowa”, „kształcenie ogólne” vs „kształcenie zawodowe”, „wykształcenie ogólne” vs „wykształcenie zawodowe”²⁰.

Brak równościowej definicji „ogólności” w pedagogice koresponduje z różnorodnością pojęć, jakie przypisuje się tej kategorii. Terminy „ogólność”, „ogólny”, „ogólna”, „ogólne” są wieloznaczne, mają różne pojęcia (rozumienia), które zmieniają się historycznie i geograficznie (np. zależnie od tradycji naukowej)²¹. Co więcej, wydaje się, że niejednokrotnie nie tylko nie przypisuje się im jednego, specyficznego dla języka nauki pojęcia, lecz że unika się ich klasycznego (równościowego) definiowania, poprzestając na ujęciach potocznych²².

pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 62; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 54.

¹⁹ Brak definicji terminu „ogólny” (i pozostałe) w słownikach pedagogicznych nie oznacza jednak, że pedagodzy nie interesują się kategorią ogólności. W ramach badań prowadzonych na terenie pedagogiki ogólnej realizowane są także analizy poświęcone kategorii ogólności, zob. *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert, Bydgoszcz 2005.

²⁰ Por. W. Okoń, *Słownik*, s. 47, 101, 152; B. Śliwerski, B. Milerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 49, 154–155, 277; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, s. 35, 87, 133; M. Laeng, *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris 1974, s. 111.

²¹ „«Ogólność» myślenia pedagogicznego rzeczywiście ulega zmianom. Współczesne zmiany – z jednej strony – wzbogacają pedagogikę ogólną i w ogóle pedagogikę w nowe ujęcia teoretyczne, nowe interpretacje, nowe spojrzenia, jednak – z drugiej strony – wydają się świadczyć o tendencji do zamykania się w kręgu własnego języka, własnych spraw i własnego środowiska, chyba prowadzą do zaniku całościowych ujęć, tradycyjnej «ogólności» spostrzegania i pojmowania pedagogiki i edukacji”: T. Lewowicki, *O „ogólności” pedagogiki ogólnej kilka uwag pod rozważę*, w: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, s. 52.

²² Por. „Pedagogika ogólna [...] Na poziomie ogólnym bada podstawowe kategorie pedagogiczne [...]”: J. Kominarec, *Pedagogika ogólna. Podstawowe zagad-*

Upraszczając, przyjąć można, że kategoria ogólności wyjaśniana jest w pedagogice za pomocą pięciu pojęć. Rozumiana jest bądź przez odniesienie do 1) kategorii teoretyczności wiedzy o wychowaniu, 2) bądź w relacji do metodologicznych (metateoretycznych) zagadnień w pedagogice (bodaj najlepiej tę różnicę znaczeniową uwidacznia użycie przez pedagogów terminu „pedagogika ogólna”)²³. Używana jest ona także dla oznaczenia 3) elementarnego zakresu wiedzy humanistycznej lub 4) zbioru umiejętności społecznych pozwalających na sprawne funkcjonowanie jednostki w ramach społeczeństwa i kultury, w tym na stałą aktywność samokształceniową²⁴, oraz 5) bywa sprowadzana do specyficznych procesów poznawczych (uogólnianie), polegających na przypisywaniu określonych cech coraz szerszej grupie przedmiotów²⁵.

Innym problemem metodologicznym dotyczącym użycia kategorii ogólności w pedagogice jest zagadnienie jej wartościującej konotacji. Użycie terminów „ogólność”, „ogólny” (etc.) na terenie języka pedagogiki nie sprowadza się wyłącznie do aspektu (funkcji) opisowego, lecz

nienia, przekład M. Waligórski, Częstochowa 2009, s. 20; „Za rzecz natomiast podstawową dla pedagogiki ogólnej w jej implikacjach dla teorii i praktyki pedagogicznej należałoby przyjąć [...] pewne ogólne nastawienia na globalność, integralność i interdyscyplinarność ujęć teoretycznych”: M. Nowak, *O specyfice podejścia pedagogiki ogólnej do problemów praktyki i teorii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskurs o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 283; „Pedagogika ogólna jest więc ogólną teorią wychowania [...]”: J. Jadczyk, A. Krasnodębska, K. Łangowska-Marcinkowska, *Pedagogika ogólna a humanistyczna edukacja człowieka przyszłości*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 118.

²³ P. Magier, *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*, w: *U podstaw tożsamości pedagogiki*, red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał, Lublin 2012, s. 33–34, 39–43.

²⁴ „Wyszkolenie ogólne, dawniej typ wykształcenia o charakterze humanist., obejmującego gł. znajomość określonych treści kulturowych i języków; współcześnie nastąpiła zmiana funkcji społecznej w.o., które jest podstawą uczestnictwa w życiu społ. oraz przygotowaniem do kształcenia ustawicznego i zawodowego”: B. Śliwerski, B. Milerski, *Pedagogika*, s. 277.

²⁵ „Generalizacja (łac. *generalis* – powszechny, ogólny), proces uogólniania polegający na poszukiwaniu istotnych własności badanych przedmiotów, a zarazem na pomijaniu szczegółów nieistotnych. Proces g. dokonuje się dzięki współdziałaniu ze sobą myślenia i mowy”: W. Okoń, *Słownik*, s. 62.

służy także ocenianiu i postulowaniu. Wartościowanie, jakie się tym terminom przypisuje, ewidentnie podlega polaryzacji, może mieć charakter pozytywny bądź negatywny. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z przekonaniem, że ogólność (twierdzeń) pedagogiki jest konieczna dla utrzymania jej naukowego statusu. Z drugiej powszechne wydają się opinie wyrażające niechęć względem ogólności pedagogiki. W pierwszej sytuacji dążenie do ogólności jest nie tylko akceptowane, ale i pożądane, konieczne. Utożsamiane jest ono z teoretycznością i naukowością. W drugiej sytuacji ogólność wiedzy pedagogicznej postrzegana jest jako niepotrzebny balast, zbiór oderwanych od rzeczywistości, pozbawionych znaczenia praktycznego idei i hipotez. Poglądy te poparte są przekonaniem, że pedagogika ma przede wszystkim charakter praktyczny (jest nauką stosowaną) i w związku z tym powinna stanowić zbiór szczegółowych wskazówek dotyczących wychowania, jego sprawnej organizacji i realizacji²⁶.

Problem antynomii między ogólnością (teoretycznością) a praktycznym (stosowanym) charakterem pedagogiki, mimo że nie jest nowy (dyskusja nim wywołana ma długą historię i bogatą literaturę), nie jest bynajmniej rozwiązany, bagatelny lub przebrzmiały. Jego aktualność uwidacznia się w kontekście przemian cywilizacyjnych, jak i wewnętrznych przeobrażeń nauki. W aspekcie społeczno-cywilizacyjnym chodzi o postulat użyteczności i komercjalizacji wiedzy. Oczekiwanie, że nauka będzie formułować konkretne rozwiązania możliwe do wykorzystania w różnych dziedzinach gospodarki, służące zmianie (poprawszaniu) warunków życia ludzi²⁷. W tym kontekście wiedza ogólna

²⁶ „Zauważmy wprawdzie, iż nastąpił podział zadań pomiędzy teoretyków a praktyków: teoretycy zajmują się teorią, a praktycy tworzą praktykę. Oddziaływanie teoretyków na praktykę nie jest więc bezpośrednie, zresztą organizatorzy wielkich systemów oświatowych wcale tego od nich nie oczekują”: B. Gawlina, *Funkcje pedagogiki z punktu widzenia różnych kierunków filozoficznych*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 24.

²⁷ „W sumie należy stwierdzić, że pomimo postępów w badaniach metodologii nauk, ciągle jeszcze dalecy jesteśmy od stanu względnego ustabilizowania się obszarów badań, zakresu i specyfiki poszczególnych dyscyplin naukowych, w tym także pedagogiki (a również pedagogiki ogólnej). Te zagadnienia zdają się ciągle powracać, głównie pod wpływem pojawiania się nowych czynników, wy-

(tj. teoretyczna i humanistyczna) postrzegana bywa jako nieprzydatna, niepraktyczna. Nie jest bowiem bezpośrednio przekładalna na wymierne rezultaty techniczne lub ekonomiczne, z trudem podlega parametryzacji i wdrażaniu²⁸.

Dystans względem ogólności w pedagogice pozostaje także wynikiem zmian, jakim podlega nauka *en bloc*. Ich współczesne tendencje wyraźnie skierowane są na rozwój wąskich zakresów badawczych. Specjalizacja w nauce wydaje się zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym. Znaczny rozrost wiedzy naukowej wzmacniany przez nierzadko spektakularne odkrycia koreluje z procesem specyfikacji metod i procedur badań, języka, struktury, a także zawężania przedmiotu badań nauk²⁹. Konsekwencją specjalizacji jest jednak także „oddalanie się” nauk względem siebie. Odchodzenie od wspólnej terminologii, metodologii czy podstaw teoretycznych powoduje, że nawet siostrzane nauki emancypują się, zrywając związki, jakie łączyły je w przeszłości. Paralelnie do specjalizacji przebiega proces utraty społecznych i kul-

wołujących raz po raz nowe wstrząsy w istniejącym *status quo* poszczególnych dyscyplin. Współcześnie takiego rodzaju poruszenie, zwłaszcza w kręgu nauk humanistycznych i społecznych (do jakich zalicz się też pedagogika), wywołuje m.in. swoisty kult techniki i technologii”: M. Nowak, *O specyfice*, s. 265.

²⁸ „Jürgen Habermas [...] przekonuje, że nauki uprawiane na sposób zgodny z dobrą tradycją uniwersytecką, z jej kształcącym charakterem charakterów, niewiele mają wspólnego z techniką i technologią. Inaczej mówiąc, funkcje i cele tradycyjnej nauki daleko odbiegają od celów techniki. Nie tylko do przyrodoznawstwa się to odnosi. Współczesny świat życia społecznego wymaga, by nauka dawała narzędzia praktyce, która technicznie rozporządza urzeczowionymi procesami. Na tereny naukowców-badaczy wkraczają technicy. To oni wskazują kierunki badań, które – gdy zostaną zastosowane – przyniosą efekt również ekonomiczny, dzięki którym będzie można finansować dalsze badania. Naukowca interesuje, jaki ten świat jest. Technika interesuje, jak zbudować coś, czego jeszcze nie ma na świecie. Tak więc nie interesuje go misja nauki, dokąd zmierza i z czym się zmierza, interesują go jej ewentualne ustalenia i to w miarę praktyczne”: P. Bauć, *Czy można jeszcze*, s. 153.

²⁹ Krystyna Duraj-Nowakowa wskazuje, że obok procesów specjalizacyjnych, naukę współczesną charakteryzują także tendencje integracyjne, zob. K. Duraj-Nowakowa, *Między integracją a dezintegracją pedagogiki: od źródeł do stosowanych paradygmatów poznania*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskurs o stanie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 83–85.

turowych funkcji nauki. Nauki szczegółowe nie są w stanie generować spójnego i ogólnego obrazu świata, stanowiącego podstawę kultury, życia społecznego lub światopoglądu³⁰.

Specjalizacja nie omija także pedagogiki. Rozrost subdyscyplin pedagogicznych i związane z tym procesem ich metodologiczne różnicowanie się powoduje, że pedagogika bywa uprawiana nie jako jedna (przynajmniej względnie) spójna dyscyplina naukowa, lecz jako kompleks dyscyplin, luźno ze sobą powiązanych metodologicznie. Model ten, charakterystyczny dla anglosaskiego i frankofońskiego kręgu kulturowego, związany jest z utrwaloną historycznie na ich terenie dominacją empiryzmu oraz z krytyką filozofii jako podstawowego dla nauki (w tym pedagogiki) zakresu wiedzy³¹.

Wątpliwości dotyczące potrzeby uprawiania pedagogiki na poziomie ogólnym, a więc jako teorii (nauki) humanistycznej, nie są bezzasadne. Przez wieki pedagogika funkcjonowała jako sztuka wychowania, podbudowana jedynie określonymi koncepcjami filozoficznymi lub stanowiskami (nurtami) kulturowymi, religijnymi czy ideologicznymi (tj. jako pedagogia)³². Także współcześnie pytanie o konieczność uprawiania pedagogiki jako nauki systematycznie powraca. Sprzyjającego klimatu dla pozytywnej na nie odpowiedzi nie tworzy bynajmniej dominująca współcześnie naturalistyczna koncepcja nauki, w ramach której z dystansem podchodzi się do naukowości humanistyki³³. Z drugiej strony, także na terenie postmodernizmu (istotnego współcześnie paradygmatu kultury i nauki) trudno odnaleźć rozwiązanie problemu naukowości pedagogiki. Postmodernizm nie tylko jej nie promuje, lecz

³⁰ P. Magier, *Wprowadzenie*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*. T. 1. *Familiologia*, red. M. Marczewski i in., Gdańsk 2016, s. 35–36.

³¹ P. Magier, *O potrzebie etyki w pedagogice*, „Forum Pedagogiczne”, 2016 nr 2, s. 158.

³² Por. K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 5; P. Magier, *Pedagogia*, w: *Encyklopedia katolicka*. T. 15, red. E. Gigilewicz, Lublin 2011, kol. 185–186.

³³ „Współcześni humaniści często są konfrontowani w ramach metodologii z przyrodznanawcami. Przyrodznanawstwo jawi się jako prawdziwa, teoretyczna nauka, humanistyka natomiast jako jej jeszcze niedojrzała siostra. Jest w tym wiele racji i jest to wyzwanie dla humanistyki, które należy podjąć [...]”: P. Bauć, *Czy można jeszcze*, s. 153.

wręcz ją podważa, traktując (każdą) naukę jako formę metanarracji. Dopuszczając pluralizm, stwarza pozytywny klimat dla różnorodnych, często skrajnie przeciwstawnych naukowym (np. irracjonalnym) modelom uprawiania pedagogiki³⁴.

Czemu zatem służy ogólność badań i twierdzeń pedagogiki? Jak wspomniałem wyżej, w pedagogice jest ona utożsamiana głównie z teoretycznością i naukowością. Właśnie w odniesieniu do tych zakresów kategorii ogólności przypisuje się funkcje: tożsamościową i krytyczną (kontrolną). Chodzi przede wszystkim o jej użycie dla potrzeb budowania (utrzymania) spójności i tożsamości pedagogiki. Kategoria ogólności wykorzystywana jest w dyskusjach mających na celu ocenę struktury tej nauki, często także jej obronę przed atomizacją, rozczłonkowaniem na pomniejsze (węższe) dyscypliny. Na poziomie ogólnym rozwiązywane są bowiem problemy unifikacji języka nauki, tworzenia jednolitej struktury wiedzy o wychowaniu, wskazuje się na wspólne dla niej cele, metody badań, genezę i dzieje³⁵.

Krytyczny aspekt użycia (funkcja) kategorii ogólności dotyczy przede wszystkim utożsamiania jej z metodologią (metateorią). Dyktans względem problemów szczegółowych nadaje wiedzy ogólnej prerogatywy do krytycznego, a nawet sceptycznego odnoszenia się do procedur i metod badawczych stosowanych w pedagogice. Analizie i ocenie poddawany jest także sposób konceptualizacji wyników badań oraz stosowanych uzasadnień. Są one o tyle istotne, że koncepcje humanistyczne (w tym pedagogiczne) opierają się na różnorodnych źródłach, modelach i paradygmatach³⁶. Nie zawsze (często) wartość po-

³⁴ Zob. A. Pluta, *Pedagogika ogólna przez małe „o”*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 82–83.

³⁵ Na zagadnienie relacji między pedagogiką a naukami pomocniczymi oraz problem podporządkowania pedagogiki naukom empirycznym, skutkującym rozbiciem pedagogiki zwracał uwagę m.in. K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, s. 8–12.

³⁶ „Utworzenie jednak takiego jedyne systemu naukowego natrafia na trudności z tego powodu, że różniące się między sobą naczelne zasady mogą znaleźć równie ważne naukowe uzasadnienia, oraz dlatego, że same nauki, na których to uzasadnienie opieramy, rozwijają się i przekształcają, zmieniając swoje nieraz zasadnicze prawa i pojęcia. [...] Możemy jednak same te systemy uczynić przedmiotem naszych rozważań. Rozważanie to stara się poznać, jakie są zagadnienia

znawcza twierdzeń pedagogiki może być oceniana według standardów nauk empirycznych³⁷.

Określenia: „ogólność”, „ogólny”, „ogólna”, „ogólne” pojawiają się również w kontekście dyskusji dotyczących humanistycznego charakteru pedagogiki. Ich użycie także służy rozwiązaniu podstawowego dla pedagogiki problemu tożsamości (metodologicznej, teoretycznej). Przy tym tożsamość ta jest w tym wypadku wyraźnie profilowana. Pedagogika określana jest jako dyscyplina humanistyczna o silnych podstawach kulturowych, filozoficznych, teologicznych³⁸ i przeciwstawiana bywa przyporządkowaniu pedagogiki do grupy nauk społecznych związanych z naturalizmem³⁹. Propozycja uprawiania pedagogiki na poziomie ogólnym stanowi „kontrapunkt” dla naturalistycznego modelu pedagogiki. Przekonaniom o bezzałożeniowości nauki, jej opisowych celach, uniwersalnym poznawczo charakterze metod empirycznych, dążeniu do opisu świata za pomocą języka matematyki (statystyki), fizykalizmowi, maksymalizmowi poznawczemu i utylitaryzmowi przeciwstawia się poglądy o istnieniu filozoficznych, kulturowych i aksjologicznych podstaw wiedzy naukowej, jej normatywności, konieczności rozumienia człowieka i jego wytworów, możliwości zastosowania języka potocznego na terenie nauki, istnieniu poznawczych i praktycznych granic nauki⁴⁰.

wspólne różnym systemom, jak usystematyzować te zagadnienia, jakie odpowiedzi dają różne systemy na te zagadnienia, jaki może być systematyczny układ tych odpowiedzi, jakie jest znaczenie terminów, którymi różne systemy się posługują, jakie są różnice w odmiennym pojmowaniu tych terminów i skąd te różnice pochodzą, wreszcie jakie pewien system ma charakteryzujące go właściwości”: tamże, s. 6.

³⁷ A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, A. Rynio, T. Ożóg, Lublin 2003, s. 51.

³⁸ T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 17–22.

³⁹ S. Palka, *Orientacja empiryczno-analityczna w nurcie refleksji naukowej w pedagogice ogólnej*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 141–142; A. Gofron, *Struktura metodologiczna pedagogiki kultury a możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 173.

⁴⁰ Por. A. Pluta, *Pedagogika ogólna*, s. 82, 85–89; T. Jaworska, *Orientacje metodologiczne w badaniach pedagogicznych (implikacje wynikające z problematyki badawczej)*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, s. 145–149.

*

Kategoria ogólności używana jest na terenie pedagogiki w sposób niejednoznaczny, mimo że ma istotne znaczenie metodologiczne i teoretyczne. Służy ona utrzymaniu spójności pedagogiki oraz nadaje jej charakter humanistyczny i krytyczny. Niemniej bywa także utożsamiana z nieokreślonością, brakiem precyzji. Niepokojące jest, że potoczne rozumienie tej kategorii oraz pejoratywne konotacje, jakie się jej przypisuje, upowszechniają się (jak sądzę) także w nauce.

Bibliografia

- Bauć, Piotr. „Czy można jeszcze logicznie badać praktykę pedagogiczną, czy już tylko pozostały pedagogom spory werbalne”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 153–159. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Bronk, Andrzej. „Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?”. W: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Alina Rynio, Tomasz Ożóg, 47–76. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Bronk, Andrzej. „Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa”. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczak, 57–74. Lublin: Wydawnictwo KUL, Wydawnictwo Gaudium, 2010.
- Brückner, Aleksander. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2000.
- Dębowski, Józef, Leszek Gawor, Stanisław Jedynak, Krzysztof Kosior, Jolanta Zdybel, Lech Zdybel. *Mała encyklopedia filozofii*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, 1996.
- Dubisz, Stanisław. *Uniwersalny słownik języka polskiego K-Ó*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Dumont, Jacques, Philippe Vandooren. *La philosophie*. T. 3 de Objet à Wittgenstein. Paris: Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972.
- Duraj-Nowakowa, Krystyna. „Między integracją a dezintegracją pedagogiki: od źródeł do stosowanych paradygmatów poznania”. W: *Pedagogika ogólna*

- na. *Dyskurs o stanie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, 81–92. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Roman Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005.
- Foulquié, Paul, Raymond Saint-Jean. *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- Gawlina, Bernard. „Funkcje pedagogiki z punktu widzenia różnych kierunków filozoficznych”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 21–27. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Herbut, Józef. „Teoria naukowa”. W: *Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, red. Józef Herbut, Paweł Kawalec, 64–65. Lublin: Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, 2009.
- Hotyat, Fernand, Denise Delepine-Messe. *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Bruxelles: Edition Labor, 1973.
- Jadczak, Jadwiga, Anna Krasnodębska, Krystyna Łangowska-Marcinkowska. „Pedagogika ogólna a humanistyczna edukacja człowieka przyszłości”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 117–125. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Jaworska Teresa. „Orientacje metodologiczne w badaniach pedagogicznych (implikacje wynikające z problematyki badawczej)”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 145–151. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Kamiński, Stanisław. *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1992.
- Karłowicz, Jan, Adam Kryński, Władysław Niedźwiedzki. *Słownik Języka Polskiego*. T. III. Warszawa: Nakładem Prenumeratorów i Kasy im. Mianowskiego, 1904.
- Kupisiewicz, Czesław, Małgorzata Kupisiewicz. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Laeng, Mauro. *Vocabulaire de pédagogie moderne*. Paris: Editions du Centurion, 1974.

- Landsheere, Gilbert de. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- Lewowicki, Tadeusz. „Humanistyka i pedagogika”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 15–22. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Lewowicki, Tadeusz. „O «ogólności» pedagogiki ogólnej kilka uwag pod rozważę”. W: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Roman Leppert, 47–52. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005.
- Linde, Samuel M. B. *Słownik języka polskiego. T. 3 M–O*. Warszawa: Wydawnictwo „Gutenberg-Print”, 1994.
- Magier, Piotr. „O potrzebie etyki w pedagogice”. *Forum Pedagogiczne* 2/1 (2016): 155–167.
- Magier, Piotr. „Pedagogia”. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 15, red. Edward Gilewicz, 185–186. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011.
- Magier, Piotr. „Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych”. W: *U podstaw tożsamości pedagogiki*, red. Ryszard Skrzyniarz, Ewa Smółka, Stanisława Konefał, 31–49. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Magier, Piotr. „Wprowadzenie”. W: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*. T. 1. *Familiologia*, red. Marek Marczewski i inni, 35–40. Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, 2016.
- Nowak, Marian. „O specyfice podejścia pedagogiki ogólnej do problemów praktyki i teorii pedagogicznej”. W: *Pedagogika ogólna. Dyskurs o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, 265–289. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Nowak, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, 2008.
- Okoń, Wincenty. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Palka, Stanisław. „Orientacja empiryczno-analityczna w nurcie refleksji naukowej w pedagogice ogólnej”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Andrzej Pluta, 141–144. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Pluta, Andrzej. „Pedagogika ogólna przez małe «o»”. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*,

- red. Andrzej Pluta, 81–93. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1997.
- Podsiad, Antoni. *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2000.
- Salamucha, Agnieszka. „Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne”. W: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. Jarosław Michalski, Aldona Zakrzewska, 120–125. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- Skorupka, Stanisław. *Słownik frazeologiczny języka polskiego A–P*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 3 *N–P*, red. Bogusław Dunaj. Kraków: Wydawnictwo SMS, Wydawnictwo Wilga, 2000.
- Sośnicki, Kazimierz. *Pedagogika ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, 1949.
- Śliwerski, Bogusław, Bogusław Milerski. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Żmigrodzki, Piotr. *Słownik synonimów i antonimów*. Warszawa: Wydawnictwo Europa, Wydawnictwo Egmont Polska, 2009.