

JAROSŁAW GARA

MYŚL PEDAGOGICZNA I JEJ ŚWIATOPOGLĄDOWE UFUNDOWANIE JAKO SKŁADOWA PRZEDMIOTU BADAŃ WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

DYSKURSYWNA TOŻSAMOŚĆ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ I JEJ PRYMARNE OBSZARY PROBLEMATYZACJI

Kategorię myśli pedagogicznej – podążając za stanowiskiem Romana Schulza – należy odnosić do generalizujących w swej formie przejawów „ogólnej orientacji intelektualnej” („refleksji pedagogicznej” czy „namysłu pedagogicznego”), która przybiera dyskursywną postać komunikowania (formułowania i artykulacji) idei, wyrażania i wymiany poglądów pedagogicznych, w ramach których kluczową rolę odgrywa przyjmowany obraz człowieka i świata, a zatem to, co określa zasadniczą warstwę światopoglądowych reprezentacji poznawczych teorii i praktyki pedagogicznej; dyskursu światopoglądowego myślenia i działania pedagogicznego (por.: Schulz, 2020, s. 218; Schulz, 2009, s. 115, 153–156). W tym znaczeniu myśl pedagogiczna stanowi zarazem „teoretyczną formę świadomości edukacyjnej”, będącą wyrazem tak ducha danego okresu historycznego, jak i swoistego „uniwersum symbolicznego” świata ludzkich spraw, w ramach którego problematyzacji poddawane są zarówno utrwalone/uznane standardy i praktyki, jak i postulowane/promowane projekty zmian określonych obszarów i sfer codziennego życia człowieka. Kontekstem wskazanych problematyzacji przede wszystkim są zaś

Prof. dr hab. JAROSŁAW GARA – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Instytut Pedagogiki, Katedra Teoretycznych Podstaw Pedagogiki i Dyskursów Edukacyjnych; adres do korespondencji: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: jgara@aps.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-5972>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

swoiste zmiany czy też wyłaniające się tendencje, zjawiska i procesy społeczno-kulturowe, w świetle których dokonywane są rozstrzygnięcia poszczególnych dylematów światopoglądowych edukacji (por.: Schulz, 2020, s. 218; Nowak, 2008, s. 78).

Powody, dla których przesłanki światopoglądowe są tak ważną warstwą myśli pedagogicznej, są tyleż prymarne, co i nieredukowalne. Otóż, oddziaływania edukacyjne zawsze są bowiem wypadkową przyjmowanego światopoglądu. To z niego wyprowadzane są podstawowe przesłanki celów, zadań i funkcji oddziaływań pedagogicznych, ujmowanych w kategoriach ogólnej orientacji w świecie społecznym i kulturowym, wraz z przyświecającymi im ideałami. Przede wszystkim jednak edukacja poprzez swe systemowe wzorce doboru i realizacji określonych treści kształtuje światopogląd wychowanków w procesie wychowania i kształcenia, opierając się na przyjmowanych przez siebie ideach i ideałach (Pieter, 2019, s. 47). Zgodnie z takimi kryteriami dokonywana jest selekcja i afirmacja treści programów edukacyjnych, określonego zakresu i rodzaju wymaganej wiedzy oraz oczekiwanych umiejętności jako efektu realizacji treści programowych edukacji. W ten sposób w mniejszym lub większym stopniu proces edukacji staje się programowaniem, zgodnie z poszczególnymi składowymi przyjmowanego światopoglądu, w ramach którego rozstrzygane są określone dylematy oraz przyjmowane określone stanowiska (Pieter, 2019, s. 33–35).

Przykładem tego typu dylematów, sporów lub kontrowersji, będących przedmiotem problematyzacji i dyskursu edukacyjnego, zgodnie z eksponowanymi założeniami i światopoglądowymi punktami odniesienia, są kwestie odnoszone do określonych rozstrzygnięć, np.: natura *versus* kultura, przymus *versus* swoboda, wymogi (oczekiwania) społeczne *versus* potrzeby (dążenia) jednostkowe, wiedza *versus* umiejętności, odtwarzanie (reprodukcja) *versus* zmiana (transformacja), stany pożądane (norma) *versus* stany niepożądane (zaburzenie). Tak konstатовane antynomiczne stany rzeczy stoją u podstaw odmiennych rozstrzygnięć, zgodnie z którymi upatruje się też innych źródeł zarówno dynamiki, jak i samych uprawnień podejmowanych oddziaływań pedagogicznych. W ten sposób formułowane są światopoglądowe przesłanki, decydujące o orientacji myślenia i działania pedagogicznego, wyrażone w takich pytaniach, jak: „Co określa zasadnicze warunkujące znaczenie dla rozwoju człowieka?”, „Co stanowi bardziej adekwatny i pożądany środek wpływu wychowawczego?”, „Jakie pryncypia powinny decydować o doborze treści edukacji?”, „Co należy uznać za podstawowy cel edukacji?”, „Jakie funkcje systemu edukacyjnego powinny być uznane za pierwszoplanowe?”, „Co

należy uznać stan edukacyjnie pożądaný (określający normę), a co za stan edukacyjnie dysfunkcyjny (odbiegający od normy)?" (Schulz, 2020, s. 220; zob. także: Pieter, 2019, s. 352–355).

Wyliczenie owych obszarów dylematów, sporów lub kontrowersji, będących przedmiotem problematyzacji i dyskursu edukacyjnego, można dopełnić następującymi antynomiami oraz podejmowanymi w ich kontekście rozstrzygnięciami: obiektywizm *versus* konstruktywizm (w odniesieniu do ontologicznego statusu rzeczywistości społecznej), wartościowanie *versus* neutralność (w odniesieniu do epistemologicznego statusu poznania naukowego), holizm *versus* partykularność (w odniesieniu do metodologicznego statusu badań naukowych). Zarazem wskazać można i na takie kontrowersje, wyrażone w antynomicznych stanach rzeczy, które wprost przekładają się na określone postacie projektowanych oddziaływań pedagogicznych i ich styl, jak: intencjonalność *versus* nieintencjonalność, dyrektywność *versus* niedyrektywność (w ramach sporu związanego z zakładanymi własnościami samego wychowania), submisja *versus* kontestacja (w ramach sporu o uznanie/afirmację podmiotowości), formalność *versus* elastyczność (w ramach sporu o model kształcenia) czy przymus *versus* samorealizacja (w ramach sporu o zakres samoregulacji, samostanowienia i wolności) (Śliwerski, 2009, s. 150–151).

Dookreślany warstwą światopoglądowych rozstrzygnięć obszar myśli pedagogicznej – zdaniem Romana Schulza – stanowi też domenę problematyzacji i dyskursu pedagogiki ogólnej. Szczególnym rysem myśli pedagogicznej przede wszystkim jest jej ogólna forma, w ramach której sama kwestia wychowania i kształcenia ujmowana jest z perspektywy całościowo rozpatrywanego doświadczenia człowieka. A zatem zarówno w kontekście najbardziej ogólnych rozstrzygnięć dotyczących natury człowieka oraz jego miejsca w świecie przyrodniczym, jak i podmiotowych odniesień do otaczającej rzeczywistości społecznej i kulturowej (Schulz, 2020, s. 219; por.: Turos, 1999, s. 14–15; Benner, 2015, s. 22–23; Nowak, 2008, s. 101–102; Gara, 2018, s. 126–128). Z tak ujmowanym zakresem przedmiotu zainteresowania pedagogiki ogólnej, w ramach której podejmowane są kwestie reprezentacji poznawczych obrazu świata i człowieka (światopoglądu) koreluje również stanowisko zajmowane w tym względzie przez Janusza Gniteckiego. Stwierdzał on bowiem, że subdyscypliną „pedagogiki zajmującą się równocześnie wyjaśnianiem, interpretacją i skutecznością dokonywania zmian w jednostce w perspektywie całościowej edukacji” jest właśnie pedagogika ogólna (Gnitecki, 2006, s. 16). Przy czym zgodnie z tym autorsko koncipowanym całościowym

ujęciem przedmiotu zainteresowania pedagogiki ogólnej samo zadanie wyjaśniania staje się domeną pedagogiki uprawianej w perspektywie empirycznej, a zadanie skuteczności traktowane jest jako domena pedagogiki uprawianej w perspektywie prakseologicznej. Z kolei zadanie interpretacji związane jest z domeną pedagogiki uprawianej w perspektywie aksjologiczno-światopoglądowej (Gnitecki, 2006, s. 14). W innym zaś miejscu autor utożsamia zarazem tę właśnie perspektywę z perspektywą pedagogiki hermeneutycznej, której celem – jak to ujmuje – jest zajmowanie się „interpretacją zmian w jednostce z punktu widzenia wartości nadających im sens” (Gnitecki, 1999, s. 22).

CENTRALNOŚĆ I NIEREDUKOWALNOŚĆ PROBLEMU CZŁOWIEKA –
EGZYSTENCJALNE *PRAELIMINARIS ET PRAEDESTINARE*
MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Przyjąć należy, że centralną kwestią zainteresowania każdej z przywoływanej przez Janusza Gniteckiego perspektyw, określającej przedmiot zainteresowania pedagogiki ogólnej, jest sam człowiek. Człowiek – doprecyzowując tę kwestię za Romanem Schulzem – jako „istota wychowywana” oraz „istota wychowująca” (Schulz, 2009, s. 157–158). Tak więc, ujmując rzecz w kategoriach antropologii pedagogicznej, należy stwierdzić, co pozornie może wydawać się truizmem, że to ze względu na bieg życia samego człowieka podejmowane są czynności wyjaśniania określonych stanów rzeczy, związanych z ustalaniem tego, jakie są jego doraźne i potencjalne zasoby rozwojowe. W tej samej mierze zatem, to ze względu na indywidualnie, jak i kolektywnie rozpatrywane trajektorie życia człowieka, projektowane są czynności skutecznego inicjowania i wspierania jego zmian rozwojowych oraz interpretowania przejawów jego swoistych postaw, wraz z ich składowymi odniesieniami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi względem otaczającego świata. Tym samym pedagogika zawsze odwołuje się do uogólnionej perspektywy ujmowania człowieka w postaci filozofii człowieka oraz wiedzy naukowej w związku z procesami jego wychowania, kształcenia i samokształcenia, w obliczu stałych i zmiennych kontekstów życia społecznego i kulturowego (Gnitecki, 2006, s. 15; Schulz, 2007, s. 11, 18–19; por.: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 30–31; Nowak, 2008, s. 367–368; Nowak, 1999, s. 297–300).

Współczesna filozofia człowieka – jak dowodzi tego Józef Pieter – stanowi tu „przeważnie nadbudowę naukowej wiedzy psychologicznej” o człowieku, jego procesach przystosowawczych i rozwojowych. Tak dookreślana specyfika

reprezentacji poznawczych filozofii człowieka przede wszystkim koncentruje się na podejmowaniu takich zagadnień, jak: 1) różnice psychiczne zachodzące pomiędzy człowiekiem a zwierzętami, 2) rola dziedziczności i warunków życiowych w kształtowaniu osobowości, a co za tym idzie problem „granic wychowywalności człowieka”, 3) źródła ludzkiej motywacji i aktywności, 4) rola przyjemności i przykrości, szczęścia i cierpienia w życiu człowieka, 5) rola ludzkiej *hybris* i ambicji w dążeniu do osiągnięć życiowych, 6) życiowa realność egocentrycznego *versus* altruistycznego ustrukturyzowania doświadczenia ludzkiego, 7) rola ideowych przekonań w konstytuowaniu się kierunków motywacyjnych dążeń człowieka, 8) źródła agresji, destrukcji i okrucieństwa ludzkiego; 9) rola sfery popędowo-seksualnej dla postępowania ludzkiego oraz kształtowania się postaw afiliacyjnych, 10) rola doświadczeń religijnych i wiary w życiu człowieka czy 11) wpływ przyrodniczych procesów ewolucji na kształtowanie się inteligencji, uzdolnień i nastawień twórczych człowieka (Pieter, 2019, s. 141–142; por.: Schulz, 2007, s. 23).

W ten sposób myśl pedagogiczna, odnosząc się do antropologicznej warstwy dyskursywności i problematyczności ludzkiej egzystencji, uwidacznia w swej poznawczo pogłębionej i całościowo koncyptowanej refleksji liczne dylematy, kontrowersje lub kwestie sporne, które choć odnoszą się wprost do praktyki pedagogicznej, to jednak sama praktyka nie poddaje ich poznawczej eksplikacji i nie rozpatruje w kategoriach intelektualnych uargumentowań i uprawomocnień. A jednym z najbardziej prymarnych egzystencjalnie problemów z zakresu filozofii człowieka i wychowania, ujmowanego w perspektywie antropologii pedagogicznej, który uwidacznia ową problematyczność roli i znaczenia wpływów pedagogicznych, związany jest z samym zagadnieniem „granic możliwości wychowawczych”. To zagadnienie implikuje bowiem takie kwestie sporne, które są przedmiotem dyskursu pedagogicznego i myśli pedagogicznej, jak: 1) granice „urabialności” i ingerencji w życie człowieka, 2) granice indywidualnego rozwoju człowieka, ujmowane w perspektywie jego własnych uzdolnień i talentów, 3) granice przewyciężalności („pokonywalności”) trudności rozwojowych i zaniedbań rozwojowych w życiu wychowanka czy 4) granice sprawczej możliwości oddziaływań reedukacyjnych względem zdeformowanej socjalizacyjnie struktury doświadczeń i wzorców pierwotnie przyswojonych przez wychowanka (Pieter, 2019, s. 354–355; por.: Ratajczak, 2014, s. 276–289).

W ten sposób, przywołując raz jeszcze klasyfikację wprowadzoną przez J. Gniteckiego, pedagogice uprawianej w perspektywie empirycznej odpowiada stawiany i zarazem rozstrzygany problem, który wyrażany jest w pytaniu o to,

kim aktualnie jest człowiek (a zatem jaki jest punkt wyjścia oddziaływań pedagogicznych). Pedagogice, uprawianej w perspektywie prakseologicznej, odpowiada stawiany i zarazem rozstrzygany problem, który wyrażany jest w pytaniu o to, kim aktualnie staje się człowiek (a zatem jak i w jakim kierunku przebiega jego proces rozwojowy). W końcu, pedagogice uprawianej w perspektywie aksjologiczno-światopoglądowej odpowiada stawiany i zarazem rozstrzygany problem, który wyrażany jest w pytaniu o to, kim w ogóle powinien być człowiek (a zatem jaki jest ideał/wzorzec, który przyświeca oddziaływaniom pedagogicznym) (Gnitecki, 2006, s. 13; 21). W tym znaczeniu perspektywa poznawcza myśli pedagogicznej w szczególności odpowiada tej domenie pedagogiki, która odsyła nas do reprezentacji poznawczych, przybierających postać interpretacji aksjologiczno-światopoglądowych, z których wynika zarazem stawiany problem, jak i formułowane rozstrzygnięcie, co do wzorca/ideału, związanego z tym, „kim człowiek powinien być”. A co za tym idzie, jaki rozwojowy kierunek oddziaływania pedagogiczne powinny wytyczać człowiekowi, tak by ten mógł urzeczywistniać ludzką miarę tego, kim może i powinien się stać na drodze własnego rozwoju oraz sięgania miary człowieczeństwa, zgodnie z zakładanym ideałem/wzorcem.

PRZESŁANKI FORMALNE I MERYTORYCZNE MYŚLI PEDAGOGICZNEJ JAKO WYRAZU AFIRMACJI IDEI I IDEAŁÓW PEDAGOGICZNYCH

Myśl pedagogiczna może być rozpatrywana zarówno w kategoriach historii idei i koncepcji pedagogicznych, jak i w kategoriach systematyzacji wybranych problemów oraz ich rozstrzygnięć w ramach określonych stanowisk ideowych, koncepcyjnych i doktrynalnych (Schulz, 2020, s. 219–220). Jej wytwory intelektualne mogą być więc rozpatrywane z różnych perspektyw, wyłaniając tym samym bogactwo ideowych, koncepcyjnych, systemowych, doktrynalnych i paradygmatycznych ujęć, które *implicite* lub *explicite* opierają się na określonej warstwie światopoglądowej, zarówno w swym ujmowaniu (warstwie deskryptywnej), jak i wartościowaniu (warstwie aksjologicznej) co do tego, co składa się na rzeczywistość egzystencji człowieka oraz rzeczywistość istnienia otaczającego świata, wraz z uwarunkowaniami i typami odniesień, w jakich człowiek pozostaje względem tegoż świata. Z rozumienia owych uwarunkowań i relacji, a co za tym idzie – nadawania im określonych znaczeń i rang, wynikają też określone projekty pedagogiczne oraz implikowane przez

nie cele, zadania, funkcje, formy, środki czy metody wychowania i kształcenia. Oczywiście, nie jest moim celem podejmowanie w tym miejscu prób przeglądu lub systematyzacji poszczególnych reprezentacji myśli pedagogicznej, w jej różnych złożonych i rozległych ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych aspektach składających się na współczesną wiedzę z tego zakresu, metateoretycznych i kartograficznych klasyfikacji i typologizacji poszczególnych nurtów, koncepcji czy doktryn, które składają się na współczesną myśl pedagogiczną i zarazem są jej wyrazem¹.

Miarą wartości myśli pedagogicznej jako specyficznej formy wyrazu idei i ideałów pedagogicznych – jak należy założyć – przede wszystkim jest jej intelektualnie pogłębiony i poznawczo reprezentatywny konstrukt („obraz”) dla przyjmowanych rozstrzygnięć, w ramach których w sposób ogólny i całościowy precyzuje ona kwestie światopoglądowych rudymentów wychowania i kształcenia. A zatem chodzi o podejmowanie kwestii rozumienia człowieka, jego miejsca, stosunku oraz relacji względem otaczającego świata; sposobów dookreślenia człowieka z perspektywy procesów pedagogicznych jako integralnej części takiej lub innej wizji „świata ludzkich spraw”; myślenia i działania pedagogicznego w ich złożonych kontekstach dotyczących form życia przyrodniczego, społecznego i kulturowego². Światopogląd zawsze dotyczy bowiem „poglądów na genezę, kondycję i przyszłość człowieka oraz świata, bez którego wizji sens naszej egzystencji okazuje się absurdem” (Ładyka, 2002, s. 7). I dlatego też myśl pedagogiczną raczej należałoby odróżnić od perspektywy czysto faktograficznej, wyrażającej się w empirycznej wiedzy o zjawiskach i procesach edukacyjnych, jak również od perspektywy pragmatycznej, wyrażającej się w prakseologicznych przesłankach skutecznego wywierania wpływu, wraz z efektywnymi sposobami wdrożeń zakładanych kierunków projektowanych oddziaływań.

Warto odnotować w tym miejscu, że same analityczno-erystyczne kategorie dyskursu i problematyki poczyniły od lat dziewięćdziesiątych XX wieku

¹ Warto odnotować w tym miejscu pracę Bogusława Śliwerskiego, która w całości poświęcona jest tej problematyce, w ujęciu metateoretycznym, kartograficznym i komparatystycznym. Dostarcza ona rozległej wiedzy na temat różnych aspektów i wymiarów rozpatrywania i badania myśli pedagogicznej w jej złożonych kontekstach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (zob.: Śliwerski, 2009).

² Egzemplifikacją takich charakterystyk można uczynić całą plejadę postaci ujętych w przekrojowym i zarazem poglądowym opracowaniu *Thinkers on education*, których myśl pedagogiczna, ujmowana w szerokich kontekstach horyzontów reprezentacji poznawczych obrazu człowieka i świata, inspirowała i wciąż inspirowuje teorię i praktykę pedagogiczną (zob.: Kupisiewicz, Wojnar, 1996; Kupisiewicz, 2000).

w naturalny sposób przenikają do języka rodzimej teorii pedagogicznej. Należy to wiązać z coraz powszechniejszym kwestionowaniem roszczeń obowiązywalności jednego, pozytywistycznego modelu uprawiania nauki oraz z transformacją ustrojową, która pozbawiła uprawomocnień pedagogikę socjalistyczną jako obowiązującą światopoglądowo i politycznie perspektywę podejmowania kwestii teorii i praktyki pedagogicznej (Śliwerski, 2020, s. 101–106; Śliwerski, 2015, s. 133–134). A co za tym idzie, budowania uprawomocnień poznawczych dla wielości naukowych punktów widzenia w ramach pluralistycznego uznania odmiennych warstw założeń i aksjomatów epistemologicznych i metodologicznych różnych ujęć paradygmatycznych w nauce (por.: Skarga, 2015, s. 353–362)³. W ten sposób, podobnie jak w innych dyscyplinach nauk humanistycznych i społecznych, uznany został za prawomocny wieloparadygmatyczny status współczesnej pedagogiki. Swoistą konsekwencją, czy też efektem ubocznym owej pluralizacji, jest więc problematyczność określonych kwestii, rozpatrywanych z różnych punktów widzenia i przy pomocy różnego instrumentarium pojęciowego, a zatem języka jako paradygmatycznego kodu opisu i analizy poszczególnych stanowisk; prowadzenia sporów lub propagowania określonej optyki poznawczej, odnoszonej do specyficznych obszarów zainteresowań lub problemów badawczych, w postaci współczesnych domen dyskursu (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 236–240; 328; por.: Palka, 2003, s. 42). Można również założyć, że rozwój pedagogiki w drugiej połowie XX wieku oraz jej heterogeniczne ukonstytuowanie swych podstaw, zgodnie z którymi żaden paradygmat naukowy nie może rościć sobie prawa do bycia wzorcowym w uzyskiwaniu/wytwarzaniu wiedzy naukowej o otaczającym świecie, w naturalny sposób wytworzył więc potrzebę posługiwania się takimi właśnie analitycznymi i zrazem polemicznymi pojęciami, jak ‘dyskurs naukowy’ czy ‘problematyczność określonych zjawisk, procesów i stanów rzeczy’, a co za tym idzie sposobów ich wyjaśniania

³ Barbara Skarga w swym tekście poświęconym pozytywizmowi, w związku z – posługując się konwencją stylistyczną filozofki – „tzw. przełomem pozytywistycznym”, stwierdza: „W strukturze pozytywistycznego myślenia nie ma miejsca na to, co indywidualne i konkretne. Podmiot zostaje w niej zdepersonalizowany, a fakt, choć mówi się o nim, że jest jednostkowy, o tyle na swoje miano zasługuje, o ile jest egzemplifikacją ogólnego prawa. Otóż w strukturze tej rysuje się wyraźnie pęknięcie. Gdy się ją analizuje z punktu widzenia relacji człowiek–świat, widać jednostronne podporządkowanie obu członów; świat jest niezależny od człowieka, niezależnymi są jego prawa i bieg wydarzeń prawami tymi ściśle zdeterminowany. Natomiast człowiek jako część otaczającej go przyrody, całkowicie od praw świata jest zależny. W sferze bytowej zatem jest jednością ze swym przedmiotem badań, w sferze epistemologicznej czymś, co sytuowane jest na zewnątrz i co ogarnąć może jedynie cząstkę owej całości, nigdy niedającej się objąć” (Skarga, 2015, s. 359).

i klasyfikowania (por.: Gnitecki, 1999, s. 53–56; Gnitecki, 2006, s. 9, 15; Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 20–22; Schulz, 2009, s. 114–116; Rutkowiak, 1995, s. 22–24; Rutkowiak, 2001, s. 26; Śliwerski, 2009, s. 31–32, 39, 45–48, 149; zob. także: Rubacha, 2008)⁴.

Sama kwestia oddziaływania myśli pedagogicznej na praktykę edukacyjną może być rozpatrywana zarówno w kategoriach wpływu o charakterze bezpośrednim, jak i pośrednim (Schulz, 2020, s. 224). Jej wartość nigdy jednak nie jest tożsama z możliwością bezpośredniego i doraźnego zastosowania w praktyce pedagogicznej. Wartość myśli pedagogicznej mierzona jest bowiem bogactwem intelektualnych reprezentacji, a co za tym idzie – pogłębionym, wielowarstwowym i wielowymiarowym ujmowaniem złożoności doświadczenia wychowania i kształcenia, rozpatrywanego z perspektywy doświadczenia człowieka jako takiego, jego sposobów odnoszenia się do otaczającego świata, siebie samego i drugiego człowieka. Dzięki tak rozumianej intelektualnej orientacji, jej powadze i bogactwu, myśl pedagogiczna staje się częścią dyskursów społecznych, w ich historycznych, kulturowych czy pokoleniowych odsłonach, przeobrażeniach, możliwościach, zagrożeniach i wyzwaniach. Myśl pedagogiczna zawsze zatem w swym projekcie odnoszenia się do doświadczeń przeszłości i ich rewizji, jak i wizji i projektowaniu doświadczeń przyszłości, wykracza poza nastawienia poznawcze, które wyrażają się w relacjonowaniu faktów i ich scjentyficyzycznej weryfikacji, jak i uzyskiwaniu prakseologicznej skuteczności poprzez redukcję wartości warstwy założeń teoretycznych do praktycznych wdrożeń i aplikacji (Schulz, 2020, s. 225; zob. także: Gara, 2018, s. 124–126).

⁴ Warto odnotować współczesną perspektywę badawczą skoncentrowaną wokół samej kategorii dyskursu. Zgodnie z przyjętą przez Helenę Ostrowicką typologią, może być ona odnoszona do trzech warstw dyskursywności edukacji: tematycznej, funkcjonalnej i ontologicznej. W pierwszej warstwie analizy dyskursywności edukacji mamy do czynienia z dyskursem (np. naukowym, medialnym, prawodawczym czy literackim), który swoim tematem czyni edukację („dyskurs o edukacji”). Druga warstwa dyskursywności edukacji odnoszona jest do ujmowania dyskursu jako czegoś, „co pośredniczy w edukacji”, wyrażając się w funkcjonalnym wymiarze zachodzącej wymiany i komunikacji; praktyk językowych, które zależą od podmiotów relacji komunikacyjnej („kto” i „do kogo” w aktach komunikacji językowej się zwraca), jak i kontekstu sytuacyjnego i celu podejmowanej komunikacji („dyskurs w/dla edukacji”). Z kolei trzecia warstwa dyskursywności edukacji opiera się na ontologicznej tożsamości domen dyskursu i edukacji, ich integralnych i zwrotnych relacjach, zgodnie z czym dyskurs wprost staje się/wiąże się z edukacją („dyskurs jako edukacja”). Zgodnie z taką warstwą dyskursywności edukacji każda „pedagogika – jak stwierdza autorka – jako praktyka edukacyjna zakłada, tworzy, odtwarza lub przekształca określaną koncepcję człowieka i wiedzy o nim w zakresie m.in. norm rozwojowych definiujących jego stany i zachowania, reguł rozwiązywania i unikania konfliktów społecznych oraz systemów symboli i interpretacji sytuacji” (Ostrowicka, 2022, s. 64–77, 84–85, 88–89).

W ogólnym i całościowym horyzoncie ujmowania doświadczenia ludzkiego, integralną częścią czego jest doświadczenie wychowania i kształcenia, kluczową rolę odrywa więc rozpoznanie i analiza presupozycji i rozstrzygnięć, wyrażanych w formie światopoglądowych podstaw określonych modeli wychowania i kształcenia. Podstawy te mogą uwidaczniać się w ramach doktryn pedagogicznych, teorii pedagogicznych, manifestów ideowych i futurologicznych czy ideologii pedagogicznych, wyrażanych w intelektualnym trybie koncepcji zorientowanych filozoficznie (filozofii wychowania), ideologicznie (pedagogiki ideologicznej), ale również tych ujęć, które w sposób szczególnie eksponują warstwę założeń i rozstrzygnięć antropologicznych (sprofilowanych światopoglądowo poprzez antropologiczne rozstrzygnięcia w obrębie myślenia i działania pedagogicznego), jak i aksjologicznych (sprofilowanych światopoglądowo poprzez aksjologiczne rozstrzygnięcia w obrębie myślenia i działania pedagogicznego) (Schulz, 2020, s. 218–218; Schulz, 2003, s. 150–151; por.: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 496; Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 29–30; Leppert, 2010, s. 36–38).

ŚWIATOPOGLĄD JAKO ŹRÓDŁO REPREZENTACJI POZNAWCZYCH
I ODNIESIEN WZGLĘDEM OTACZAJĄCEGO ŚWIATA:
ORIENTACJI W ŚWIECIE ORAZ JEDNOSTKOWYCH I ZBIOROWYCH DĄŻEŃ

Zgodnie z przyjętym w tym miejscu podejściem, problem światopoglądu oraz jego transpozycji na rzecz eksplikacji swoistości myśli pedagogicznej można sprowadzić do dwóch zasadniczych reprezentacji poznawczych, wyrażonych w obrazie człowieka i obrazie świata (Kunowski, 2001, s. 62). A zatem tego, w jaki sposób człowiek postrzega i pojmuje „podstawowe zagadnienia świata i ludzkiego życia”, z których wynikają zarówno sposoby przeżywania własnego życia, jak i odnoszenia się do otaczającego świata (Bocheński, 1998, s. 166). Światopogląd często ujmowany jest również jako coś, co wyraża się w przyjmowanej przez człowieka filozofii życia oraz wyznawanych przez niego wartościach (Gurycka, 1996, s. 16). Dlatego też światopogląd zawsze można rozpatrywać przez pryzmat podwójnej reprezentacji: 1) reprezentacji czegoś, co jest prezentowane, a zatem treści światopoglądu oraz 2) reprezentowania za pomocą określonych form poznawczego odzwierciedlenia w postaci, np. przekonań potocznych, naukowych, filozoficznych czy religijnych (Gurycka, 1996, s. 19).

Światopogląd jako całościowy sposób odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości zawsze zawiera też w sobie aspekt opisu (wyrażony w unaocznieniu sobie człowieka i świata), oceny (wyrażony w wartościowaniu struktury zastanego lub możliwego doświadczenia człowieka i świata) oraz zobowiązania (wyrażony w formułowaniu uprawomocnionych wzorców, ideałów oraz norm, które mają stać na straży ich promocji lub ochrony). W tym znaczeniu myślenie i działanie pedagogiczne zawsze ugruntowane jest światopoglądowo, ponieważ zawsze opiera się na jakiejś wizji człowieka i świata, a światopogląd na tym właśnie polega, że jest całościowym ujmowaniem rzeczywistości ludzkiego doświadczenia. Stąd obejmuje on „przekonania i wyobrażenia dotyczące istoty świata zewnętrznego, jego genezy i przeznaczeń; istoty człowieka, jego pochodzenia i miejsca w świecie; szans poznania rzeczywistości; powinności moralnych, sensu i celu ludzkiego życia, ludzkich oczekiwań i nadziei” (Ładyka, 2002, s. 7). Światopoglądowe reprezentacje poznawcze nie tylko więc wyrażają się w jakimś postrzeganiu i rozumieniu „realnego świata”, ale również, a może przede wszystkim w wizji „świata idealnego” (Gurycka, 1996, s. 19). I to z tej wizji wynika zasadniczy stosunek i ocena świata, który jako faktyczny jest zastany. W ten sposób „świat faktyczny” może tworzyć lub blokować warunki do afirmacji projektów „świata idealnego”, jak również wizja „świata idealnego” może wspierać umacnianie się lub też całkowicie kwestionować utrwalone stosunki, formy i praktyki „świata faktycznego”.

Światopogląd spełnia trzy podstawowe funkcje: 1) poznawczą – poprzez warunkowanie sposobu postrzegania przez człowieka otaczającej rzeczywistości, 2) ewaluatywną – poprzez warunkowanie typów odniesień człowieka względem otaczającej rzeczywistości, której przypisywane są poszczególne rangi wartościujące w postaci tego, co uznane zostaje za złe lub dobre, pożądane lub niepożądane, wartościowe lub bezwartościowe, 3) regulatywną – poprzez warunkowanie zasadniczej orientacji dążeń życiowych człowieka oraz ukierunkowania jego priorytetów, ambicji i aspiracji. W ten sposób przyjęcie określonego światopoglądu w logiczny sposób warunkuje to, jak postrzegamy otaczającą rzeczywistość oraz to, w jaki sposób się do niej ustosunkowujemy, a co za tym idzie, jak ukierunkowujemy swoje cele (Schulz, 2020, s. 214). I choć światopogląd zasadniczo należy uznać za konstrukt mentalny, tzn. za reprezentację poznawczą (obraz, wizję, spojrzenie) wytworzoną w umyśle człowieka (Gurycka, 1996, s. 19, 20, 22), to jednak przekłada się on wprost na stosunek człowieka do siebie samego, innego człowieka oraz otaczającego świata, tak materialnego i przyrodniczego (ustanawiającego porządek *mondo*

naturale), jak i społecznego i kulturowego (ustanawiającego porządek *mondo civile*) (por.: Konersmann, 2009, s. 36–39; Heller, 2005, s. 233–234). Można zatem powiedzieć, że światopogląd, wyznawany jednostkowo lub przyjmowany zbiorowo, jest źródłem dookreślania uznanych za obowiązujące i preferowanych wzorców postrzegania, oceniania oraz odnoszenia się do otaczającego świata (Gurycka, Tarnowski, 1996, s. 140, 141, 142; Gurycka, 1996, s. 20).

Co więcej, światopogląd jako specyficzny układ reprezentacji poznawczych, odzwierciedlający sposób ujmowania człowieka oraz świata, charakteryzuje się tym, że angażuje całą osobowość jednostki i odzwierciedla się we wszystkich jej sferach życia (Pawluczuk, 2016, s. 12). Jest to zatem taki system przekonań o całości bytu, który nie tylko ma dla człowieka sens i znaczenie, ale przede wszystkim warunkuje jego sposoby postrzegania i przeżywania własnego życia w kontekście relacji z otaczającym światem. W tym znaczeniu światopogląd jako reprezentacja poznawcza, która implikuje zarówno stosunek do otaczającego świata, jak i orientację i dążenia w tymże świecie, posiada dla człowieka znaczenie egzystencjalne (Pawluczuk, 2016, s. 13; Schulz, 2009, s. 150–151). I dlatego też – jak ujmuje to Wilhelm Dilthey – światopoglądy w całej swej różnorodności, odzwierciedlając ludzki „poziom świadomości poznania rzeczywistości”, nigdy „nie są wytworami czystego myślenia”, ponieważ wynikają „z postawy życiowej, z doświadczenia życiowego, ze struktury naszej psychiki” (Dilthey, 1987, s. 131–132; zob. także: Rembierz, 2018, s. 59–90).

W ten sposób z każdego światopoglądu, który zgodnie z przyjętym założeniem można sprowadzić do obrazu człowieka i świata, zawsze wynika taka lub inna orientacja życiowa człowieka (w postaci „kierowania własnym życiem”, „planu życiowego”, czy „dążeń życiowych”, które są wyrazem ideowo uformowanych i ukierunkowanych osobiście (jednostkowo) lub społecznie (zbiorowo) ambicji i aspiracji życiowych (Gurycka, 1996, s. 20). Światopogląd zawsze więc określa sposoby postrzegania i wartościowania otaczającej rzeczywistości, będąc tym samym źródłem uznanych i promowanych wzorców i wyznaczników myślenia i działania człowieka lub też całych zbiorowości (Kunowski, 2001, s. 60–61).

Ujmując rzecz w kategoriach egzystencjalnych – nierozzerwalny związek poszczególnych reprezentacji poznawczych, odnoszących się do człowieka i świata, poddawany może być eksplikacji poprzez odwołanie się do najbardziej oczywistych treści doświadczenia człowieka. Świat zawsze bowiem – jak wskazuje na to Karl Jaspers – jest miejscem „ludzkiego bycia tu oto” (Jaspers, 2019, s. 161); jest miejscem ludzkiej egzystencji. Człowiek jest więc

zarówno częścią świata, jak i kimś, kto w swoim podmiotowym doświadczeniu staje naprzeciwko świata, formułując wobec niego swój stosunek oraz określając swoją życiową orientację, która dokonuje się w świecie, jak i w obliczu (odniesieniach i konfrontacjach „wobec”) świata (Jaspers, 2019, s. 159, 161).

Gdy powiadam <świat> to muszę mieć na myśli dwa znaczenia, które przy wszelkim podziale pozostają ze sobą powiązane: albo świat jako całość tego co inne, co może być badane jako jednolite i powszechnie ważne; albo bycie tu oto jako bycie jak (Ichsein), które znajduje się w swoim świecie, tzn. w swoim nie-ja, i które, jako każdorazowa całość, jest światem jako mój świat (Jaspers, 2019, s. 134–135).

Dlatego też świat jako przedmiot odniesienia doświadczenia człowieka oraz jego reprezentacji poznawczych zarazem w sposób integralny zwraca człowieka ku własnemu doświadczeniu odnoszenia się „do siebie samego” (Jaspers, 2019, s. 154).

Tym samym sam wzorzec reprezentacji poznawczych zakładanego obrazu świata w sposób nieodłączny towarzyszy i przyświeca wzorcowi ujmowania i rozumienia przez człowieka własnego życia, ponieważ „na podstawie pewnego obrazu świata – jak dowodził tego Wilhelm Dilthey – rozstrzygać można pytanie o znaczenie i sens świata i na tej podstawie wyprowadzić ideał, dobro najwyższe, najogólniejsze zasady kierowania życiem” (Dilthey, 1987, s. 126; por. Gurycka, 1996, s. 22). Co więcej, światopogląd w warstwie przyjmowanych przez człowieka reprezentacji poznawczych w ogóle może też mieć charakter optymistyczny lub pesymistyczny (Gurycka, 1996, s. 13). Prosty sposobem unaocznienia praktycznych konsekwencji związanych z odmiennymi obrazami człowieka i świata oraz wynikającymi z tego rozbieżnymi orientacjami i dążeniami życiowymi człowieka jest zestawienie ze sobą takich antynomicznych światopoglądów, jak: chrześcijański *versus* materialistyczny, kreacjonistyczny *versus* ewolucjonistyczny, humanistyczny *versus* scjentystyczny czy liberalny *versus* konserwatywny (por.: Schulz, 2020, s. 215; Pawluczuk, 2016, s. 12, 15; zob. także: Gurycka, 1996, s. 11–12, 17). Światopoglądy te w swych odmiennych orientacjach pozostają w swoistym stanie konfrontacji, w ramach której zakwestionowanie uprawomocnień przeciwnych przekonań daje możliwość argumentacyjnej i erystycznej afirmacji reprezentowanych przez siebie przekonań. I dlatego też – jak uzasadniał to Dilthey – podobnie

jak Ziemia pokryta jest niezliczonymi formami istot żywych, pomiędzy którymi trwa ciągła walka o byt i przestrzeń życiową, tak w świecie człowieka rozwijają się formy światopoglądu i walczą ze sobą o władzę nad duszą (Dilthey, 1987, s. 129).

ZAKOŃCZENIE

Świat specyficznie ludzki, a zatem świat doświadczenia pamięci dziedzictwa, tożsamości, uniwersum symbolicznego, reprezentacji poznawczych i intelektualnych aktów refleksyjności jako sposobu odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości, rozpoczyna się od człowieka i kończy się na człowieku. Gdy zatem naradza się człowiek, dosłownie i w przenośni – w swoim człowieczeństwie, troszczy o świat, cywilizacyjnej i kulturowej formacji, która wyrasta ponad presję i determinacje prostych form życia przyrodniczego – naradza się wraz z nim ludzki świat. Gdy człowiek dochodzi do swego kresu i ginie, ginie też ludzki świat – ginie w swym ludzkim wymiarze, powodowanym dążeniem do ideału humanistycznej wzniosłości tego, co konstytuuje sens i znaczenie doświadczenia człowieczeństwa. Kres człowieka dokonuje się na dwa sposoby: poprzez regresję i alienację względem tego, co specyficznie ludzkie. Tak więc zarówno wtedy, gdy człowiek staje się „pod-ludzki” w swoim bezrozumnym i reaktywnym kierowaniu się atawistycznym instynktem, jak i „nad-ludzki” w swoim projekcie kreatora losu, życia i śmierci innych ludzi, ztraca się pośród tego, co nieludzkie. Tym sposobem człowiek, w swoich formach mistyfikacyjnego oderwania od tego, co ludzkie – regresji lub alienacji względem swej własnej kondycji, popada w nowe odsłony archaicznych postaci prymitywizmu i barbarzyństwa. Przybiera to postać wyzucia z człowieczeństwa, wyrażającego się w woli człowieka, by nie być tym, czym – opierając się na swojej antropologicznej konstytucji – powinien być (*homo viator*) lub też roszczenia nadczłowieczeństwa, wyrażającego się w jego woli bycia tym, czym – opierając się na swojej antropologicznej konstytucji – nigdy nie będzie (*homo deus*).

Zgodnie z ujęciem autora *Całości i struktury*, współczesna myśl pedagogiczna staje się niejako areną ekspozycji określonych zjawisk i edukacyjnych stanów rzeczy, zawsze inicjowanych przez człowieka i warunkujących człowieka jako podmiot edukacji, ujmowanych przez pryzmat takich światopoglądowych stanowisk, jak: partykularność, pluralistyczność, nieciągłość, tymczasowość, nieokreśloność, progresywność, względność *versus* uniwersalność, jednolitość, kontynuacja, stałość, zintegrowanie, konserwatywność czy bezwzględność (Schulz, 2020, s. 13). I choć we współczesnym świecie, a co za tym idzie – w świadomości i sposobie bycia współczesnego człowieka – tak ujmowane stany rzeczy ulegają zatarciu lub przemieszaniu, podlegając specyficznym konfiguracjom, w których klasyczne przeciwieństwa zbliżają się do siebie, przenikają lub po prostu współlistnieją, to jednak i tak szczególną

własnością myśli pedagogicznej jest to, że tego typu problemy są w jej ramach uwidaczniane oraz podejmowane. W ten sposób myśl pedagogiczna tworzy przestrzeń dla dyskursywnego podejmowania poszczególnych kwestii, które znajdują swój wyraz w różnego rodzaju rozstrzygnięciach natury światopoglądowej, stanowiąc tym samym swoistego rodzaju *imaginarium* problematyczności oraz podstawę orientacji dla teorii i praktyki pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- BENNER, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* (D. Stępkowski, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- BOCHEŃSKI, J. (1998). *Sens życia*. Wydawnictwo Antyk.
- GARA, J. (2018). Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Koncepcyjne ujęcie zamysłu i eksplikacji problemu. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 120–147.
- DILTHEY, W. (1987). *O istocie filozofii* (E. Paczkowska-Łagowska, tłum.). Wydawnictwo PWN.
- GNITECKI, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*, wydanie III. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- GNITECKI, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 1, Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- GURYCKA, A. (1996). Pojęcie światopoglądu w polskiej i światowej literaturze naukowej. W: A. Gurycka (red.), *Typologia i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka* (s. 11–23). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- GURYCKA, A., TARNOWSKI, A. (1996). Funkcja regulacyjna światopoglądu (faza prób i refleksji). W: A. Gurycka (red.), *Typologia i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka* (s. 140–162). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (2010). Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie edukacji. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (s. 17–34). Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium.
- HELLER, M. (2005). *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*. Wydawnictwo Znak.
- JASPERS, K. (2019). *Filozofia. T. 1, Filozoficzna orientacja w świecie* (M. Żelazny, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.
- KONERSMANN, R. (2009). *Filozofia kultury. Wprowadzenie* (K. Krzemieniowa, tłum.). Oficyna Naukowa.
- KUNOWSKI, S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- KUPISIEWICZ, Cz. (red.) (2000). *Myśliciele – o wychowaniu, t. 2* (D. Karbowska, J. Kubin, Cz. Kupisiewicz i in., tłum.). Graf-Punkt.

- KUPISIEWICZ, Cz., WOJNAR, I. (red.). (1996). *Myśliciele – o wychowaniu, t. 1* (I. Janiszowska, D. Karbowska, Cz. Kupisiewicz i in., tłum.). Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- LEPPERT, R. (2010). Pedagogika ogólna w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jaka pedagogika i dla jakiego człowieka? W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (s. 35–40). Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium.
- ŁADYKA, J. (2002). *Kultura i światopogląd. Szkice krytyczne*. Wydawnictwo Comandor.
- NOWAK, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- NOWAK, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- OSTROWICKA, H. (2022). *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- PALKA, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PAWLUCZUK, W. (2016). *Światopogląd a sposób bycia*. Wydawnictwo Avalon.
- PIETER, J. (2019). *Światopogląd humanisty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- RATAJCZAK, J. (2014). *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*. Oficyna Wydawnicza ATUT.
- REMBIERZ, M. (2018). Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 4, 59–90.
DOI: 10.4467/24504564PMP.18.003.8642
- RUBACHA, K. (red.). (2008). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- RUTKOWIAK, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–51). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- RUTKOWIAK, J. (2001). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 13–30). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SCHULZ, R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. 1, Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- SCHULZ, R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. 2, O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- SCHULZ, R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. 3, Logos edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- SCHULZ, R. (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SKARGA, B. (2015). *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ŚLIWERSKI, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. (2020). *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

TUROS, L. (1999). Pedagogika ogólna. W: L. Tuross (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny* (s. 14–74). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

MYŚL PEDAGOGICZNA I JEJ ŚWIATOPOGLĄDOWE UFUNDOWANIE JAKO SKŁADOWA PRZEDMIOTU BADAŃ WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

STRESZCZENIE

Myśl pedagogiczna zazwyczaj w pełni uwidacznia przyjmowany obraz człowieka i świata, a zatem to, co składa się na określony światopogląd. Szczególnym rysem myśli pedagogicznej jest jej ogólna forma, w ramach której sama kwestia wychowania i kształcenia ujmowana jest z perspektywy całościowo rozpatrywanego doświadczenia człowieka. Może być ona rozpatrywana tak z perspektywy historii idei pedagogicznych, jak i z perspektywy systematyzacji wybranych problemów, stanowisk ideowych, koncepcyjnych czy doktrynalnych. Sama kwestia oddziaływania myśli pedagogicznej na praktykę edukacyjną może zaś być rozpatrywana zarówno w kategoriach wpływu o charakterze bezpośrednim, jak i pośrednim. Jej wartość nigdy jednak nie jest tożsama z możliwością bezpośredniego i doraźnego jej zastosowania w praktyce. Wartość myśli pedagogicznej mierzona jest bowiem bogactwem intelektualnych horyzontów, a co za tym idzie – pogłębionym ujmowaniem złożoności doświadczenia wychowania i kształcenia. Dlatego też myśl pedagogiczna staje się niejako areną ekspozycji określonych idei, koncepcji i modeli edukacyjnych, wpisując się tym samym w przedmiot zainteresowania pedagogiki ogólnej.

Słowa kluczowe: myśl pedagogiczna; pedagogika ogólna; światopogląd; dyskurs; idee i ideały pedagogiczne; obraz człowieka i świata; orientacja w świecie

PEDAGOGICAL THOUGHT AND ITS WORLDVIEW FOUNDATION AS A COMPONENT OF THE OBJECT OF RESEARCH OF CONTEMPORARY GENERAL PEDAGOGY

SUMMARY

Pedagogical thought usually fully reveals the accepted image of man and the world, and therefore what constitutes a specific worldview. A special feature of pedagogical thought is its general form, within which the very issue of upbringing and education is understood from the perspective of a holistic consideration of human experience. It can be considered both from the perspective of the history of pedagogical ideas and from the perspective of the systematisation of selected problems, ideas, conceptual or doctrinal positions. The very issue of the impact of pedagogical thought on educational practice can be considered both in terms of direct and indirect influence. However, its value is never identical with the possibility of its direct and immediate application in practice. The value of pedagogical thought is measured by the richness of intellectual horizons, and consequently by a deeper understanding of the complexity of the experience of upbringing and education. Therefore, pedagogical thought becomes an arena for the exposition of specific ideas, concepts and educational models, thus becoming part of the object of interest of general pedagogy.

Keywords: pedagogical thought; general pedagogy; worldview; discourse; pedagogical ideas and ideals; image of man and the world; orientation in the world