

RECENZJE

**Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*,
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, ss. 526**

Na polskim rynku mamy bardzo mało podręczników do pedagogiki ogólnej, mimo dużej ilości prac naukowych poświęconych różnym zagadnieniom w zakresie tej dziedziny badań (por. Kwieciński, Śliwerski 2003; Śliwerski 2006; Czerpaniak-Walczak, Dudzikowa 2007–2008). Dlatego bardzo cenną pozycją jest praca Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, wybitnej współczesnej przedstawicielki myślenia ogólnopedagogicznego. Należy wspomnieć, że w 2008 roku mija 140. rocznica wydania pierwszego polskiego podręcznika pedagogiki autorstwa Władysława Seredyńskiego (1868; zob. także Szulakiewicz 1995). Pamięć o tym wydarzeniu skłania do refleksji nad zmianami, jakie zaszły w polskiej pedagogice – nie tylko w ostatnich dwóch dekadach, lecz także przez cały okres od jej początków w drugiej połowie XIX wieku. Dogłębne rozważenie tej kwestii wymagałoby jednak osobnego studium.

Poruszona idea rozwoju polskiej pedagogiki ogólnej idzie w parze z dominującym motywem, którym kierowała się Hejnicka-Bezwińska przy opracowywaniu recenzowanego podręcznika. Jej zdaniem, nadszedł wreszcie czas, aby przezwyciężyć „traumę kulturową” (s. 194) spowodowaną przekształceniami „polityczno-społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi” (s. 199) w Polsce po 1989 roku. W związku z tym polscy pedagodzy powinni wypracować własny model naukowy pedagogiki ogólnej, co wydaje się oczywiste, ponieważ „problemy edukacji w Polsce są [...] problemami nieco innymi niż problemy edukacji na Zachodzie” (s. 198) oraz „nie możemy przyjąć wprost opisów, wyjaśnień i interpretacji wypracowanych przez cywilizację Zachodnią, ponieważ nasza teraźniejszość jest nieco inna” (s. 207). Brak dystansu czasowego i traumatyczność „procesu przejścia od ortodoksji do heterogeniczności” (s. 133) stanowiły barierę uniemożliwiającą realizację tego projektu. Obecne okoliczności są bardziej sprzyjające, choć całe przedsięwzięcie „wymaga [...] wysiłku intelektualnego

opisania, wyjaśnienia i interpretacji aktualnego stanu” (s. 183). Te trzy czynności hermeneutyczne, zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej, trzeba odnieść przede wszystkim do edukacji.

Pojęcie edukacji autorka prezentuje z różnych punktów widzenia. Wprawdzie wielokrotnie powtarza (por. s. 20–21, s. 176, s. 211, s. 263, s. 401), że prawidłowe podążanie za tokiem wyводу wymaga ciągłego odwoływania się do schematu opisującego miejsce edukacji w kulturze, niemniej jednak na każdym kroku pojawiają się liczne wątpliwości. Wspomniany schemat znajduje się na stronie 21. Ukazano na nim edukację jako jeden z jedenastu fenomenów, z których składa się kultura. Są nimi (obok edukacji): technika, zwyczaje/obyczaje, sztuka, media, język, religia, etyka/moralność, prawo, idee/ideologie i nauka. Zostały one umieszczone na orbicie triady pojęć: Ja-My-tożsamość. Jak należy przypuszczać, całość odpowiada deklarowanej przez autorkę afirmacji teorii społecznego tworzenia rzeczywistości (por. 254; zob. Berger, Luckmann 1983). Przedstawione na schemacie dziedziny kultury nie wchodzą między sobą w żadne relacje (co najwyżej dziedziny najbliższe ze sobą sąsiadujące). Ich punktem konwergencji jest usytuowana w centrum triada. Jednak w samej pracy uwaga autorki nie skupia się na triadzie, lecz na edukacji, wokół której układają się wszystkie obszary kultury odpowiadające różnym jej aspektom.

Punkt wyjścia metodologii Hejnickiej-Bezwińskiej został wyraźnie nakreślony: przedmiotem pedagogiki ogólnej jest edukacja. Jako dyscyplina naukowa pedagogika ogólna jest – w tym miejscu autorka przytacza cytaty z artykułu Kazimierza Sośnickiego (1947) – „konceptcją [...], której treścią nie jest poszczególny proces wychowania, ale teorie, tj. inne koncepcje” (s. 125). To z kolei wyjaśnia, dlaczego autorka, definiując pojęcie wychowania, stwierdza: „Pojęciami bliskimi działalności «wychowywania» są działania formacyjne i działania indoktrynacyjne” (s. 517). Tym samym wychowanie nie jest kategorią naukową, lecz ideologiczną.

Przedstawiona przez Hejnicką-Bezwińską koncepcja samodzielnych dziedzin kultury przypomina w pewnym stopniu projekt Dietricha Bennera, który rozróżnia sześć zakresów ogólnoludzkiej praxis: pedagogikę, etykę, pracę, religię, sztukę i politykę (2006, s. 138). To podobieństwo jest jednak pozorne, gdyż w przeciwieństwie do Bennera, który poszukuje „podstawowej myśli” mającej wyrazić „przedrefleksyjną podstawę pojedynczych działań pedagogicznych i dyscyplin nauki o wychowaniu” (tamże, s. 121), Hejnickiej-Bezwińskiej chodzi o ukazanie ewolucji myślenia pedagogicznego w późnej nowoczesności. W związku z tym pojawiają się trzy problemy, które moim zdaniem determinują nakreślony przez autorkę podręcznika obraz pedagogiki ogólnej. Są to: (1) konflikt między pedagogiką tradycyjną a pedagogiką współczesną (albo ewolucja edukacji), (2) polimor-

fizm zjawisk edukacyjnych i (3) nowa definicja edukacji. Każdy z nich wymaga osobnego wyjaśnienia. Zacznę od trzeciego.

Uczeniu się Hejnicka-Bezwińska nadaje status „centralnej kategorii pojęciowej współczesnej pedagogiki, która wyznacza ramy i kierunki dla współczesnych badań nad edukacją oraz racjonalnych dyskursów o tym obszarze praktyki społecznej” (s. 125). Nieco dalej autorka przedstawia wywód, w którym, nawiązując do angielskiego słowa *learning*, postuluje potrzebę rozszerzenia znaczenia jego polskiego odpowiednika. Pisze m.in.: „nie można tego terminu [uczenie się – dop. D. S.] zredukować do jego znaczenia potocznego i podręcznikowego [...]. Jest to raczej termin łączący w sobie zakresy takich pojęć, jak kształcenie – wychowanie – oświata” (s. 130). Pod koniec rozdziału poświęconego uczeniu się sugeruje, aby wraz „z przesunięciem zainteresowań pedagogiki z obszaru wyznaczonego przez kategorię nauczania ku problematyce uczenia się, [...] przedmiotem pedagogiki uczynić szeroko rozumianą edukację (jej uwarunkowania, procesy i efekty) oraz społeczne dyskursy edukacyjne i dyskursy o edukacji” (s. 163). W tym miejscu podana zostaje również zwięzła definicja nowego przedmiotu pedagogiki: „Edukacja to relacje i związki pomiędzy nauczaniem a uczeniem się stanowiące przedmiot teorii kształcenia (dydaktyki)” (tamże). Wprawdzie w słowniku umieszczonym na końcu podręcznika pojęcie to definiowane jest nieco szerzej (por. s. 467), jednak obie definicje łączy postulat modernizacji współczesnej pedagogiki polskiej. Nie sposób się z nim nie zgodzić, jednak mam wątpliwości co do proponowanego sposobu uwspółcześniania pedagogiki. Przełomowe znaczenie ma, zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej, uznanie tożsamości pojęć uczenia się i edukacji oraz wynikające z tego nowe określenie przedmiotu pedagogiki ogólnej. Moim zdaniem pociąga to za sobą dwa zagrożenia. Po pierwsze, jak wykazał już Stanisław Palka, poprzez przyjęcie edukacji jako „kategorii pojęciowej nazywającej przedmiot pedagogiki współczesnej” (s. 467) „odchodzi się [...] od określenia pedagogiki jako «nauki o wychowaniu» (szeroko pojmowanym wychowaniu) lub rzecz ujmując w sposób szczegółowy jako «nauki o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka», które to określenia mają europejską tradycję kulturową” (2005, s. 169–170). Po drugie zaś, rozbita zostaje jedność czynności uczenia się i nauczania, co oznacza *de facto* unicestwienie każdej z nich, gdyż osobno nie mogą istnieć (por. Prange 2005, s. 57–79; zob. także Stępkowski 2008). Od czasów Herbartu wiadomo bowiem, że nauczanie wychowujące (*erziehender Unterricht*) jest nie tylko „chwytem” dydaktycznym, lecz prawidłowością, którą potwierdzają również współczesne badania z zakresu psychologii (por. Liszkowski i in. 2007). Klaus Prange pisze na ten temat: „Uczenie się to jedno, wychowanie – coś drugiego. «Wychowanie [przez nauczanie – dop. D. S.]» jest próbą wprowadzenia koordynacji między tymi dwoma rodzajami

operacji; mówiąc dosłownie: sprowadzeniem dwóch porządków do jednego, ich wzajemnym uzgodnieniem i zsynchronizowaniem” (2005, s. 93).

Wątpliwości budzi również twierdzenie autorki, że słowo edukacja „w języku polskim było zamiennie stosowane z pojęciem «wychowania» i «kształcenia»” (s. 467). Środowisko, w którym funkcjonuje termin „edukacja”, stanowią raczej instytucje oświatowe, takie jak przedszkola, szkoły, uniwersytety. O edukacji mówi się również w odniesieniu do działań na rzecz podniesienia poziomu wykształcenia jednostek, grup społecznych, narodu. To rozumienie terminu potwierdza analiza etymologiczna: polski termin edukacja wywodzi się od łacińskiego czasownika *educere*, który znaczy tyle, co ‘wyprowadzać’ lub ‘przeprowadzać’ (z jednego stanu do drugiego, wyższego). Autorka wprawdzie wskazuje na ten źródłosłów (por. s. 333), ale nie wyciąga z tego żadnych wniosków.

Przywoływany już prof. Palka stwierdza, że w „przenoszeniu zachodniego *education* do polskiego, mającego odmienny kontekst historyczny i kulturowy pola znaczenia pedagogicznego [...] tkwi niebezpieczeństwo traktowania pedagogiki jako «ideologii» bieżącej praktyki edukacyjnej, praktyki szkolnej, a nie nauki wolnej od doraźnych uwikłań ideologicznych” (2005, s. 169–170). Warto tu zauważyć, że edukacja (bez względu na przyjętą koncepcję jej znaczenia) nie jest czymś autotelicznym, ponieważ jej cel stanowi *Bildung*. W języku niemieckim termin ten oznacza zarówno ‘kształcenie’, jak i ‘kształtowanie’ (wychowanie). W obu tych rzeczownikach wspólną podstawą jest ‘kształt’, który w polszczyźnie nie tylko oznacza wygląd czy formę zewnętrzną, lecz także odnosi się do struktury i ładu wewnętrznego. Dlatego kształcenia nie można zawęzić tylko do nauczania i przekazu wiedzy, ponieważ zawsze towarzyszy mu kształtowanie formy duchowej. Pierwszy zwrócił na to uwagę Herbart. Dodajmy, że chodziło mu o kształtowanie wychowanka w aspekcie moralnym.

Wracając do kalejdoskopowego sposobu budowania pedagogiki ogólnej, w drugim z wymienionych problemów moją uwagę zwróciła nie tyle sama polimorficzność edukacji, lecz konsekwencje z tego wynikające. Głównym założeniem, którym kieruje się autorka, jest słuszna skądinąd teza o wszechobecności procesów edukacyjnych we współczesnym świecie (por. s. 36–38). Logiczny jest wobec tego postulat „budowania społeczeństwa opartego na wiedzy” (s. 29). Jednak z obrazu dyfuzyjnej kultury późnej nowoczesności, naszkicowanej przez Hejnicką-Bezwińską, wynika antypatia wobec uznanej za nienowoczesną tzw. pedagogiki tradycyjnej, w której pielęgnuje się myśl o celowościowym porządku wychowania i kształcenia.

Dzieje pedagogiki prowadzą do ostatniego problemu, na który chciałbym tutaj zwrócić uwagę – konfliktu między tradycją a ponowoczesnością. Dla Hejnickiej-Bezwińskiej potrzeba wprowadzenia nowego myślenia do pedagogiki polskiej

(w tym także nowych pojęć) jest oczywistością wynikającą z przełomu cywilizacyjnego, jaki dokonał się wraz z odzyskaniem przez Polskę pełnej suwerenności. Trzeba dodać, że nasza sytuacja jest o tyle gorsza od sytuacji krajów zachodnich, że proces przechodzenia od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa opartego na wiedzy rozpoczął się u nas znacznie później. W związku z tym autorka namawia do odrzucenia balastu przeszłości, jakim jest tradycja pedagogiczna i tzw. pedagogika tradycyjna.

Hejnicka-Bezwińska ambiwalentnie podchodzi do znaczenia historiografii pedagogicznej. Z jednej strony uważa, że „historia wychowania jako historia wielkich myślicieli, twórców doktryn oraz ich recepcji przez najważniejsze podmioty i agendy edukacyjne jest dość dobrze opisana, wyśniona i zinterpretowana” (s. 120). Jej rola we współczesnej pedagogice ogólnej jest marginalna, można się co najwyżej nią zainspirować, a dawne i współczesne problemy pedagogiczne są zupełnie różne. Z drugiej strony natomiast „rewitalizacja pedagogiki ogólnej” (s. 163) w Polsce cierpi z powodu „braku wiarygodnej wiedzy odnośnie do najnowszej przeszłości” (s. 208). Interesujące jest spostrzeżenie autorki, że „aktualne dostosowanie się kształcenia w zakresie pedagogiki do potrzeb rynku edukacyjnego [a więc z pominięciem kwestii historii najnowszej – dop. D. S.] służy [...] pewnej grupie pedagogów do ukrycia wcześniejszych zaangażowań ideologicznych” (s. 121). Dlatego warto włączać doświadczenie przeszłości do współczesnego myślenia pedagogicznego (por. s. 359).

Podobnego rodzaju ambiwalencję da się zauważyć w opiniach wyrażanych przez Hejnicką-Bezwińską na temat tzw. pedagogiki tradycyjnej. Pomijając w tej chwili sprawę niejednoznacznego rozumienia tego terminu, jej oceny sięgają od dezaprobaty (np. „Społeczeństwo oparte na wiedzy nie może [...] kultywować tradycyjnych poglądów i przekonań” – s. 32) przez neutralną rzeczowość (np. w sprawie rehabilitacji pedagogiki Herbartu autorka pisze m.in.: „W pedagogice skłonna jestem wpisać się w Herbartowską pedagogię, ponieważ była ona wyznaczona pojęciem nauczania wychowującego. Nie oznacza to jednak akceptacji dla «szkoły tradycyjnej» wykreowanej przez ruch herbartowski”, s. 142) aż po rzadką pochwałę (np. odnośnie do rekonstrukcji dawnych pedagogii Pestalozziego, Montessori, Deweya, Steinera itp. – por. s. 136).

Na tym tle zdecydowanie odróżnia się stosunek Hejnickiej-Bezwińskiej do tzw. pedagogiki współczesnej. W całej pracy nie natrafiłem na żadne stwierdzenie, które by w krytyczny czy negatywny sposób odnosiło się do współczesnych propozycji pedagogicznych. To pozwala wnioskować, że autorka jest zdecydowaną orędowniczką nowości. Potwierdzenie znajdujemy na 170. stronie pracy, gdzie stwierdza, że „humanistyczna i edukacyjna wartość orientacji historycznej była związana w XIX wieku z przekonaniem o szczególnej misji wiedzy historycznej

jako «nauczycielki życia»». Skoro przeszłość nie może być relewantna dla terażniejszości (por. s. 32), to „wartościowanie i projektowanie zmian oświatowych musi pozostać domeną społecznej debaty o edukacji, czyli dyskursów o edukacji, które z kolei będą przedmiotem badań pedagogicznych” (s. 174). Warto się zastanowić, czy w tym stwierdzeniu nie należy dopatrywać się pierwszego symptomu ideologizacji pedagogiki ogólnej, która wynika ze wskazanego przez prof. Palkę „nowego” ukierunkowania jej zainteresowań na edukację.

Po tych uwagach przejdę do omówienia struktury pracy. Również na tym poziomie, jak mi się wydaje, znajduje zastosowanie zasada kalejdoskopowości, zgodnie z którą zagadnienia poruszane w poszczególnych rozdziałach nie tworzą układu linearnego, lecz z różnych punktów widzenia naświetlają założony przez autorkę przedmiot pedagogiki ogólnej – edukację. Ponadto w pracy Hejnickiej-Bezwińskiej można wyróżnić dwie osie konstrukcyjne. Pierwszą z nich stanowią merytoryczne rozważania odnośnie do podjętego tematu, drugą zaś obszerny Słownik kategorii pojęciowych (por. s. 457–518), który ma być „pomocny do studiowania subdyscypliny pedagogicznej nazwanej *pedagogika ogólną* [podkr. autorki – D. S.]”, co więcej „można ten zasób słownikowy poznawać niezależnie od tekstu podręcznika, wzbogacając własny język o terminy stosowane w pedagogice ogólnej” (s. 265–266). Wszystkie pojęcia w recenzowanej pracy zostały zdefiniowane z wielką starannością. Strategia postępowania autorki jest następująca: najpierw rozpoczyna od określania pola semantycznego danego problemu i wydobywania z niego kilku kluczowych pojęć, które następnie wyjaśnia przez odwołanie do definicji w dostępnych słownikach i leksykonach, przez przytoczenie miarodajnych wypowiedzi – jak to sama określa – „depozytariuszy kapitału pedagogiki” (s. 115), czyli współczesnych autorytetów naukowych, lub przez samodzielną analizę znaczeniową.

Skupienie uwagi na precyzji językowej ma na celu przede wszystkim zapobieganie „bełkotowi w pedagogice współczesnej” (s. 296). W tym celu autorka z jednej strony żąda od pedagogów, aby definiowali używane przez siebie pojęcia (por. s. 231), z drugiej zaś podkreśla konieczność wyrabiania u młodych adeptów wiedzy o wychowaniu właściwych umiejętności językowych. Zdaniem autorki studia pedagogiczne powinny umożliwić „przygotowanie się do rekonstruowania terminów pedagogiki tradycyjnej, poznanie mapy pojęciowej pedagogiki współczesnej oraz przygotowanie do konstruowania własnych map pojęciowych” (s. 266). W warunkach przełomu cywilizacyjnego umiejętności te wydają się niezbędne dla aktywnego uczestnictwa w społecznej debacie na temat edukacji, która „jest swoistym pomieszaniem wszystkich stylów myślenia [tzn. potocznego i naukowego – dop. D.S.] i mówienia o edukacji oraz oświacie, czyli osobliwą wieżą Babel” (s. 264).

Trzon pracy, nazwany przeze mnie filarem merytorycznym, składa się z trzech części podzielonych na dziewięć rozdziałów.

Pierwsza część prezentuje perspektywę filozoficzno-historyczną edukacji na tle zmiany kulturowej, która nastąpiła w późnej nowoczesności. Hejnicka-Bezwińska analizuje przemiany, które zaszły w trzech dziedzinach: (1) wiedza, (2) nauka i (3) uczenie się.

Druga część nosi ten sam tytuł, co cała praca: Pedagogika ogólna. Określając własną wizję zagadnień tworzących istotę ogólnego myślenia pedagogicznego, Hejnicka-Bezwińska wyodrębnia cztery obszary problemowe: (1) „Miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych przełomu wieków” (s. 169), (2) „Związek teorii naukowych z praktyką edukacyjną” (s. 210), (3) „Język współczesnej pedagogiki” (s. 258) i (4) specyfika współczesnego wytwarzania wiedzy pedagogicznej (por. s. 303).

Trzecia część rozprawy jest poświęcona ewolucji współczesnego myślenia pedagogicznego. Autorka opisuje ją na tle dziejów filozofii wychowania (por. rozdział 8) i w odniesieniu do współczesnego kryzysu pedagogiki w Niemczech i w Polsce (por. rozdział 9). W tej części może zaskakiwać oddzielne potraktowanie filozofii wychowania, jak gdyby nie należała do pedagogiki ogólnej, a przynajmniej nie do jej głównego nurtu.

Na zakończenie tego artykułu chciałbym wyrazić moją wątpliwość co do skuteczności kalejdoskopowego przedstawiania pedagogiki ogólnej. Odnoszę się przy tym do terminu „refleksyjność”, który w dołączonym do pracy słowniku kategorii pojęciowych autorka wyjaśnia jako „zdolność do analizowania uzyskanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (s. 502). Pytanie, które stawiam w tym kontekście, brzmi: czy recenzowany podręcznik uczy refleksyjnego obchodzenia się z „zaczadzeniem smogiem informacyjnym” (s. 131), z którym mamy również do czynienia w pedagogice?

Niewątpliwie Hejnicka-Bezwińska pragnie pomóc, zwłaszcza studentom pedagogiki, do których w pierwszym rzędzie skierowany jest ten podręcznik (por. s. 23), w zdobyciu orientacji w skomplikowanej współczesnej sytuacji edukacyjnej (por. s. 169). Jest to jeden z istotnych warunków pedagogicznego dyskursu społecznego, który w Polsce dopiero się kształtuje (por. s. 200). Moim zdaniem jednak kształcenia myślenia refleksyjnego nie można ograniczać tylko do „dostarczenia podmiotom edukacji przesłanek do afirmacji lub negacji [...] zasad i korespondujących z nimi strategii zmiany, czyli społecznego tworzenia rzeczywistości” (s. 185). W takim podejściu wyraża się pogląd obecny w strukturalistycznych teoriach psychologii poznania, zgodnie z którym uczenie się jest procesem autonomicznym. Na tej podstawie autorka skłania (nie tylko studentów)

do samodzielnego uczenia się „mądrości”, w której upatruje – jeśli można tak powiedzieć – ostatecznego celu wszystkich zabiegów pedagogicznych: „Czynienie ludzi mądrymi (a nie tylko wiedzącymi) jest wielkim wyzwaniem dla współczesnej praktyki edukacyjnej i tym samym musi stać się ważnym problemem badawczym pedagogiki” (s. 132). Warto przypomnieć, co ponad dwieście lat temu pisał Herbart odnośnie do tej sprawy: „Dobrze ugruntowane, rzeczywiście wielostronne zainteresowanie, wykształcone przez nauczanie rzetelne i trwałe, samo stawi opór zacieśnianiu się [horyzontu myślowego – dop. D. S.] i [...] ono samo będzie dobierało i odrzucało środki i drogi, otwierało horyzonty, zyskiwało przyjaciół i zawstydzalo zawistnych” (2007, s. 126). We fragmencie tym zwraca uwagę ufność, z jaką Herbart ocenia skutki dobrego kształcenia. Uformowana przez nie osobowość jest najlepszą obroną tradycyjnie rozumianego uczenia się i nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Benner D. (2006), *Pedagogika ogólna*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk wychowaniu*, GWP, Gdańsk, s. 115–194.
- Berger P.L., Luckmann Th. (1983), *Společne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PIW, Warszawa.
- Czerpaniak-Walczak M., Dudzikowa M. (red.) (2007–2008), *Wychowanie*, t. 1–4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Herbart J.F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Liszkowski U., Carpenter M., Tomasello M. (2007). *Reference and attitude in infant pointing*. Dostępny na: http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/publications_2007_PDF/Reference_and_attitude_07.pdf (otwarty 30.11.2007).
- Palka S. (2005), *Związek pedagogiki ogólnej z praktyką edukacyjną i innymi dyscyplinami naukowymi*, [w:] Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 169–172.
- Prange K. (2005), *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Verlag F. Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich.
- Seredyński W. (1868), *Pedagogia polska w zarysie*, [druk] K. Wild, Lwów.
- Sośnicki K. (1947), *Proces czy koncepcja*, „Życie Szkoły” nr 7–8, s. 179–184.
- Stępkowski D. (2008), [Recenzja:] K. Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Verlag Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 2005, „Przegląd Pedagogiczny” (w druku).

- Szulakiewicz W. (1995), *Władysław Seredynski. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika*, t. 1–3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Dariusz Stępkowski
Instytut Pedagogiki UKSW