

FORUM

PEDAGOGICZNE

2021, tom 11, nr 1

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Redakcja

Jan Niewęglowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (zastępca redaktora naczelnego),
Marcin Klimski (sekretarz redakcji), Agnieszka Klimska, Barbara M. Kałdon

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz
H. Olszewski (redaktor statystyczny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Jarosław Wiazowski (redaktor
językowy), Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Dariusz Stępkowski, Jan Niewęglowski

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito,
Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Mariya Kultaieva,
Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng,
Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Jarosław Wiazowski
native speaker – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15
fax (+48) 22 569 96 71
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Skład

Maciej Faliński

Druk i oprawa

Mazowieckie Centrum Poligrafii Wojciech Hunkiewicz
ul. Ciurlionisa 4, 05-270 Marki

SPIS TREŚCI

Dariusz Stępkowski, Jan Niewęglowski <i>Od redakcji</i>	9
--	---

DZIAŁ TEMATYCZNY: CZASOPISMA I (CZASO)PIŚMIENICTWO PEDAGOGICZNE

Sławomir Pasikowski <i>Afiliacja czasopism do pedagogiki, psychologii i nauk socjologicznych w świetle danych z wykazu czasopism punktowanych MNiSW w roku 2019</i>	17
--	----

Aneta Drabek, Magdalena Bemke-Świtilnik <i>Międzynarodowe czy krajowe? Analiza bibliometryczna polskich czasopism pedagogicznych</i>	29
---	----

Piotr Magier <i>Między uniwersalnością a partykularnością, czyli o polskich publikacjach pedagogicznych</i>	51
--	----

Marta Krasuska-Betiuk <i>Reprezentacje pisania pedagogicznym myśleniu humanistycznym</i>	67
---	----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Marzena Dycht <i>„Edukacja wysokiej jakości” – analiza założeń koncepcyjnych i warunki implementacji modelu w polskim systemie edukacji w odniesieniu do uczniów niewidomych i słabowidzących</i> . . .	89
--	----

Emilia Śmiechowska-Petrovskij <i>Dyskursy niepełnosprawności w literaturze dziecięcej</i>	115
--	-----

Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta <i>Miejsce zamieszkania a akceptacja osób z niepełnosprawnościami</i>	131
--	-----

Aleksandra Korwin-Szymanowska	
<i>Czas w percepcji osób pozbawionych wolności</i>	147
Monika Christoph	
<i>Zmieniająca się szkoła wobec wymagań rynku pracy, i nie tylko</i>	159
Zbigniew Babicki	
<i>Solidarność społeczna w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju</i>	179
Olena Bocharova	
<i>Pedagogika porównawcza w systemie współczesnej wiedzy naukowej</i>	195
Katarzyna Wrońska	
<i>Pochwała samouctwa w kontekście rozważań nad osobnością i samotnością – na tle koncepcji samokształceniowej Władysława M. Kozłowskiego</i>	211
Mariola Kokowska	
<i>O przedmiocie poznania – wyobrażenia (muzyczna)</i>	227
COLLOQUIA	
Barbara Kaldon	
<i>Child Protection from the Civil Law Perspective – Selected Issues</i>	251
Agnieszka Klimska	
<i>Education for security versus education for sustainable development</i>	263
Marcin Klimski	
<i>The basics of education for environmentally responsible behaviour</i>	275
Edyta Wolter	
<i>Periodicals readership as a source of scientific research in the scope of ecological education history in the postmodern culture.</i>	285

Mišić Magdalena, Komar Zvonimir	
<i>Pedagogical notion of (dis)continuity in learning and its critical-pedagogical potential</i>	299

Thomas Rucker	
<i>The logic of modern education and the principle of controversiality</i>	315

DEBIUTY

Aneta Żmijewska	
<i>Educational activity of seniors in polish literature in recent years and the students' opinion</i>	333

Piotr Okraska	
<i>Wychowanie religijne w biografjach młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym prezentacja wyników badań</i>	345

RECENZJE

Paweł Sokołowski	
<i>Wychowanie i edukacja w kulturach, religiach i światopoglądach (2020). E. Sakowicz (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, ss. 277</i>	363

Eugeniusz Sakowicz	
<i>Z. Babicki (2018). Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, ss. 466</i>	367

KRONIKA

Wojciech Klimski, Katarzyna Ukłańska	
<i>Andrzej Potocki – portret uczonego</i>	371

Zbigniew Babicki	
<i>Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z zakresu edukacji globalnej pt. „Migracje w dobie pandemii. Wyzwania dla idei i praktyki edukacji globalnej”. Warszawa, 25 maja 2021 roku.</i>	381

CONTENTS

Dariusz Stępkowski, Jan Niewęglowski	
<i>Editorial</i>	11

TOPIC: JOURNALS AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Sławomir Pasikowski	
<i>Affiliation of pedagogy, psychology and sociological sciences journals in the light of the data from the list of journals ranked by the Ministry of Science and Higher Education in 2019</i>	17
Aneta Drabek, Magdalena Bemke-Świtilnik	
<i>International or national? A bibliometric analysis of Polish pedagogical journals</i>	29
Piotr Magier	
<i>Between universality and particularity – or about Polish pedagogical publications</i>	51
Marta Krasuska-Betiuk	
<i>Representations of writing in pedagogical humanistic thinking</i>	67

ARTICLES AND ESSAYS

Marzena Dycht	
<i>“High-quality education” – analysis of the conceptual assumptions and the conditions for implementing the model in the Polish education system in relation to blind and visually impaired students</i>	89
Emilia Śmiechowska-Petrovskij	
<i>Discourses of disability in children’s literature</i>	115
Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta	
<i>Place of residence and acceptance of people with disabilities</i>	131

Aleksandra Korwin-Szymanowska	
<i>Time perceived by incarcerated persons</i>	147
Monika Christoph	
<i>A changing school for the demands of the labor market, and more</i>	159
Zbigniew Babicki	
<i>Social solidarity in education for sustainable development</i> . . .	179
Olena Bocharova	
<i>Comparative pedagogy in the system of contemporary scientific knowledge</i>	195
Katarzyna Wrońska	
<i>The praise of self-instruction in the context of aloneness and solitude – against the context of Władysław M. Kozłowski’s concept of self-education</i>	211
Mariola Kokowska	
<i>The object of cognition – imagination (music)</i>	227
COLLOQUIA	
Barbara Kaldon	
<i>Child protection from the civil law perspective – selected issues</i>	251
Agnieszka Klimska	
<i>Education for security versus education for sustainable development</i>	263
Marcin Klimski	
<i>The basics of education for environmentally responsible behaviour</i>	275
Edyta Wolter	
<i>Periodicals readership as a source of scientific research in the scope of ecological education history in the postmodern culture</i>	285

Mišić Magdalena, Komar Zvonimir	
<i>Pedagogical notion of (dis)continuity in learning and its critical-pedagogical potential.</i>	299
Thomas Rucker	
<i>The logic of modern education and the principle of controversiality</i>	315
DEBUTES	
Aneta Żmijewska	
<i>Educational activity of seniors in Polish literature in recent years and the students' opinion</i>	333
Piotr Okraska	
<i>Religious upbringing in biographies of young people at risk of social maladjustment – presentation of research results</i>	345
REVIEWS	
Paweł Sokołowski	
<i>Pedagogy and education in different cultures, religions, and world views (2020). E. Sakowicz (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, pp. 277.</i>	363
Eugeniusz Sakowicz	
<i>Z. Babicki (2018). Educational and social support of children in Rwanda. The "Adoption of the Heart" program – from discrete to professional activities, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, pp. 466.</i>	367
REPORTS	
Wojciech Klimski, Katarzyna Ukłańska	
<i>Andrzej Potocki – a portrait of a scientist.</i>	371
Zbigniew Babicki	
<i>The report from the VI National Scientific Conference on global education: "Immigration during the pandemic. Challenges for the theory and practice of the global education". Warszawa, 25 May 2021</i>	381

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2021.1.01

NA 10-LECIE „FORUM PEDAGOGICZNEGO”

W 2020 roku minęło dziesięć lat od powstania „Forum Pedagogicznego”, czasopisma ukazującego się w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW). Dla podkreślenia tej rocznicy dział tematyczny bieżącego numeru został zatytułowany: Czasopisma i (czaso)piśmiennictwo pedagogiczne. Zamieszczone w nim artykuły z całą pewnością nie wyczerpują problemu kondycji periodyków pedagogicznych w Polsce i perspektyw ich dalszego rozwoju. Stąd należy je traktować raczej jako zaproszenie do dyskusji niż jej zamknięcie. W kontekście wielorakich zmian, które spowodowała ustawa Konstytucja dla nauki, potrzeba takiej dyskusji staje się coraz bardziej widoczna. Za dodatkowy impuls do jej podjęcia należy uznać również najnowszą modyfikację Wykazu Czasopism Punktowanych (WCP), którą ogłoszono 9 lutego 2021 roku. Zanim zostaną scharakteryzowane poszczególne artykuły zamieszczone w dziale tematycznym, warto – choćby tylko krótko – spojrzeć wstecz na minioną dekadę.

Dziesięć lat w historii czasopisma nie jest długim okresem. Na tle zasłużonych i renomowanych czasopism pedagogicznych, takich jak „Ruch Pedagogiczny” (rok założenia 1912), „Chowanna” (rok założenia 1929), „Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956), „Rocznik Pedagogiczny” (rok założenia 1977), „Forum Pedagogiczne” pozostaje wciąż beniaminkiem. Powstało ono w 2011 roku z inicjatywy pracowników Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. Funkcję pierwszego redaktora naczelnego powierzono Adamowi Solakowi, który pełnił ją do wiosny 2012 roku. Następnym redaktorem naczelnym był niżej podpisany. Z końcem 2020 roku złożył on rezygnację, a nowym redaktorem naczelnym został Jan Niewęglowski.

Odzwierciedleniem wzrastającego prestiżu „Forum Pedagogicznego” może być liczba punktów we wspomnianym powyżej WCP. W przeprowadzonej w 2013 roku parametryzacji ewaluatorzy przydzielili czasopismu trzy punkty. Dwa lata później (2015) liczba punktów wynosiła już 10, a od 2019 roku za publikację autorzy otrzymują 40 punktów. Tym samym „Forum Pedagogiczne” znalazło się w czołówce polskich periodyków pedagogicznych. Na potwierdzenie tego można przywołać również wyniki parametryzacji prowadzonej każdego roku przez Index Copernicus International (ICI). Wskaźnik ICI Value za poszczególne lata wynosił: 2015 – 67,01, 2016 – 71,8, 2017 – 79,78, 2018 – 95,26 i 2019 – 100.

Wyliczone sukcesy nie mają na celu wzbudzenia przekonania, że redakcja „Forum Pedagogicznego” nie zmagą się z żadnymi problemami. Jednak przynajmniej część z nich udało się rozwiązać dzięki programowi „Wsparcie dla czasopism naukowych”, który w latach 2019–2020 zagwarantował ministerialne środki na bieżącą pracę redakcyjną, podniesienie poziomu naukowego i wzrost wskaźnika

umiędzynarodowienia. W tym kontekście nasuwa się refleksja, że bez tego rodzaju działań wspierających rozwój polskich periodyków naukowych stoi pod dużym znakiem zapytania.

Dział tematyczny bieżącego numeru „Forum Pedagogicznego” zawiera cztery artykuły. Dwa pierwsze mają charakter empiryczno-analityczny i dotyczą czasopiśmiennictwa pedagogicznego, a w szczególności pozycji czasopism z tej dziedziny wiedzy wobec periodyków z psychologii i nauk socjologicznych oraz stopnia ich umiędzynarodowienia. Już na wstępie należy zaznaczyć, że podstawą do przeprowadzenia analiz był stan sprzed ostatniej zmiany WCP w lutym tego roku. W dwu następnych artykułach uwaga autorów zwraca się ku zagadnieniom nieco szerszym, a mianowicie kwestii określania wartości naukowej publikacji zwartych i ciągłych z pomocą wskaźników bibliometrycznych oraz procesu uczenia się pisanania naukowego.

W artykule pt. *Afiliacja czasopism do pedagogiki, psychologii i nauk socjologicznych w świetle danych z wykazu czasopism punktowanych MNiSW w roku 2019* Sławomir Pasikowski z Uniwersytetu Łódzkiego przedstawił wyniki badania, w którym porównał punktację i afiliację czasopism zaliczanych do pedagogiki i do dwu najbliższych współpracujących z nią dyscyplin – psychologii i nauk socjologicznych. Na tej podstawie ustalił relacje zachodzące między dyscyplinami, a w szczególności podobieństwo rozkładu liczby punktów za publikację w periodykach afiliowanych do wymienionych trzech dyscyplin naukowych, i różnicę odnośnie współdzielenia afiliacji. Podobieństwo pomiędzy dyscyplinami polega na tym, że im niższa jest kategoria punktowa czasopisma, tym większa jest liczba czasopism z danej kategorii afiliowanych do dyscypliny. Różnica zaś wynika z zauważalnej tendencji w rankingach czasopism punktowanych do kojarzenia pedagogiki w pierwszym rzędzie z naukami socjologicznymi, a dopiero wtórnie z psychologią. To socjologiczne nachylenie pedagogiki może wynikać zdaniem autora z podobnych zainteresowań i modeli teoretycznych w obu dyscyplinach, a także zbliżonych wzorców publikacyjnych. Niemniej jednak zwraca on uwagę, że psychologia i nauki socjologiczne są wzajemnie do siebie bardziej zbliżone niż do pedagogiki.

Dwie następne autorki, Aneta Drabek z Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego i Magdalena Bemke-Świtilnik z Głównego Instytutu Górniczego, w artykule pt. *Międzynarodowe czy krajowe? Analiza bibliometryczna polskich czasopism pedagogicznych* przedstawiły aktualną sytuację odnośnie wskaźnika umiędzynarodowienia polskich czasopism pedagogicznych. Jak do tej pory brakuje takiej analizy w odniesieniu do tej grupy periodyków. Na szczególną uwagę zasługują rekomendacje przedstawione w zakończeniu, a zwłaszcza wskazanie na konieczność zwołania na wzór Hiszpanii polskiego „okrągłego stołu” w sprawie przyszłości czasopism pedagogicznych.

Artykuły należące do drugiej pary różnią się od pierwszej nie tylko nastawieniem metodologicznym, lecz również szerszą perspektywą patrzenia na problem piśmiennictwa pedagogicznego. Piotr Magier z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II nadał swoim refleksjom tytuł *Między uniwersalnością*

a partykularnością, czyli o polskich publikacjach pedagogicznych. Jego zdaniem u podstaw preferowanego obecnie sposobu oceniania publikacji naukowych leżą dwa rodzaje uwarunkowań. Po pierwsze chodzi o uwarunkowania zewnątrzpedagogiczne (kontekstualne). Są to regulacje polityczno-administracyjne, które determinują uprawianie nauki w Polsce. Po drugie, uwarunkowania wewnątrzpedagogiczne. Wynikają one ze specyfiki wiedzy pedagogicznej. To powoduje, że publikacje pedagogiczne mają charakter partykularny (lokalny) i w pewnym stopniu są nawet nieprzekładalne na inne konteksty kulturowe. Na tej podstawie Magier ze sceptycyzmem ustosunkowuje się do kojarzenia oceny bibliometrycznej publikacji (nie tylko) pedagogicznych z ich rzeczywistą wartością poznawczą i naukową. Zdaniem autora między tymi zjawiskami nie ma bezpośredniego związku przyczynowo-skutkowego. Z tego powodu za myślną uważa on praktykę, zgodnie z którą uniwersalność publikacji pedagogicznych ustala się narzędziami bibliometrycznymi. Zamiast do obiektywności prowadzi ona do obniżenia rangi rodzimej (lokalnej) twórczości pedagogicznej i w dalszej konsekwencji skazuje ją na niebyt.

Pochodząca z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie Marta Krasuska-Betiuk nadała swoim rozważaniom tytuł *Reprezentacje pisania w pedagogicznym myśleniu humanistycznym*. W początkowej części swojego artykułu autorka przywołała wypowiedzi wybranych mistrzów pióra na temat ich pisania i wymieniła problemy, z którymi musieli się zmagać, opanowując narzędzie, jakim jest język. W kolejnej części skierowała swoją uwagę na specyfikę języka naukowego, w tym pedagogicznego, i trudną sztukę (uczenia się) tworzenia w tym języku, z równoczesnym zachowaniem wymagań stylistycznych i merytorycznych. Zdaniem Krasuskiej-Betiuk, powód „bełkotliwości” współczesnej literatury pedagogicznej leży w (postmodernistycznym) chaosie metodologicznym i wynikających z niego błędach językowych. Artykuł kończy odwołanie do eseju Jacka Dukaja pt. *Po piśmie* i zawartej w nim futurystycznej wizji funkcjonowania nauki w epoce postpiśmiennej. W tym kontekście Krasuska-Betiuk zastanawia się nad możliwością wykorzystania w dyskursie naukowym bezpośredniego transferu przeżyć z pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych i konsekwencjami zdetronizowania języka jako dominującego sposobu kodowania znaczeń w nauce. Mimo że wizualizacja i audiofonizacja przekazu wiedzy zdają się spychać pisanie tekstów naukowych na margines życia przeciętnego naukowca, nie da się tego – przynajmniej współcześnie – niczym zastąpić. Wcale nie chodzi tutaj o spotęgowaną dostępność ani globalną moc oddziaływania, lecz o korzyści wynikające dla samego naukowca z pisania jako aktu twórczego.

Dariusz Stępkowski*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-6855-1517

* Ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, salezjanin, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

Druga część „Forum Pedagogicznego” zawiera dział „Artykuły i rozprawy”, w którym umieszczono dziewięć tekstów. Można tutaj wyróżnić dwa bloki tematyczne. Pierwszym z nich są zagadnienia z zakresu pedagogiki specjalnej.

Marzena Dycht w artykule „Edukacja wysokiej jakości” – *analiza założeń koncepcyjnych i warunki implementacji modelu w polskim systemie edukacji w odniesieniu do uczniów niewidomych i słabowidzących* przedstawia charakterystykę nowego modelu zaproponowanego przez MEiN. Nosi on tytuł „Edukacja wysokiej jakości”. Jest nastawiony na edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami i bierze pod wagę warunki wdrożenia tych potrzeb w życie w polskich realiach edukacyjnych, w odniesieniu do wymogów edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Analiza obejmuje następujące czynniki: koncepcyjne (zmiana paradygmatu), pojęciowe (zmiana terminologii), systemowe (zmiana w obrębie systemowych instrumentów wsparcia przedszkola i szkoły), organizacyjne (zmiana warunków dostosowania edukacji i wsparcia), finansowe (zmiana finansowania zadań oświatowych) i społeczne (zmiana świadomości środowiska społecznego).

Emilia Śmiechowska-Petrovskij w swoim artykule *Dyskursy niepełnosprawności w literaturze dziecięcej* zaważa natomiast, że w literaturze dziecięcej i książkach dla dzieci rzadko podejmowana jest tematyka niepełnosprawności. Tymczasem obrazowanie bohaterów o niepełnej sprawności jest ważne zarówno z perspektywy odbiorcy bez dysfunkcji, jak i doświadczającego utrudnień w funkcjonowaniu psychofizycznym. Autorka zwraca również uwagę na fakt, że istniejący przekaz literacki dość często zawiera negatywne stereotypy. Celem artykułu jest wydobycie tekstów kultury o tematyce niepełnosprawności, które jednak nie ograniczają się jedynie do pełnienia funkcji służebnej względem społecznych prointegracyjnych potrzeb. Teksty te, aby spełniły właściwą rolę, powinny łączyć w jedno walory etyczne i estetyczne.

W następnym artykule pt. *Miejsce zamieszkania a akceptacja osób z niepełnosprawnościami* Zdzisław Kazanowski i Agnieszka Żyta podejmują problem określony w tytule. Według autorów pełna akceptacja osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie zaistnieje wtedy, kiedy będzie zachodził warunek równego traktowania i rzeczywistego udziału w życiu społecznym tych osób oraz będą oni mieli możliwość rozwoju osobistego i osiągnięcia wysokiej jakości życia, porównywalne do możliwości innych grup społecznych. Można mówić tutaj o warunkach zewnętrznych (demograficznych) i wewnętrznych. Artykuł stanowi część projektu badawczego i przedstawia wyniki analizy zależności między miejscem zamieszkania a poziomem akceptacji osób z niepełnosprawnością. W badaniu autorzy wykorzystali „model oparty na miejscu” oraz Skalę Akceptacji Niepełnosprawności, która składa się z 27 stwierdzeń i jest narzędziem do pomiaru poziomu akceptacji osób niepełnosprawnych w trzech wymiarach: 1) akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością; 2) akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością w instytucje życia społecznego; 3) akceptacji kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych. Badaniami zostało objętych 313 osób, które reprezentowały trzy typy środowisk zamieszkania: wieś, małe miasto

i duże miasto. Najwyższy poziom akceptacji zauważono w wymiarze określonym punktem drugim, najniższy opisany w punkcie trzecim. Autorzy spostrzegli również istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na miejsce zamieszkania.

Następny artykuł stanowi opracowanie Aleksandry Korwin-Szymanowskiej pt. *Czas w percepcji osób pozbawionych wolności*. Autorka poruszyła w nim problem postrzegania czasu przez osoby przebywające w zakładach karnych. Każda osoba skazana, niezależnie od tego, czy zdarzyło się to po raz pierwszy czy kolejny odbiera czas terażniejszy jako zjawisko negatywne, a czasami jako czas fatalistyczny. Wielu skazanych, którzy czują się obarczeni trudnymi doświadczeniami życiowymi, rozważa przeszłość jako przyczynę i źródło swoich nieszczęść. Osoby posiadające doświadczenia pozytywne są w stanie odciąć się od więziennej rzeczywistości. W pracy wychowawczej ze skazanymi wskazane jest, aby ukierunkowywać myślenie, plany, cele i zadania skazanych na przyszłość. Badania percepcji czasu przeprowadzono z 80 kobietami (50 z nich pierwszy raz odbywało karę, a 30 było recydywistkami) oraz z 60 mężczyznami (30 z nich pierwszy raz odbywało karę, a 30 było recydywistami). W badaniach autorka posłużyła się Kwestionariuszem Postrzegania Czasu, autorstwa Philipa Zimbardo oraz pakietem statystycznym SPSS.

Drugim blokiem tematycznym jest szeroko rozumiany proces edukacji. Otwiera go artykuł Moniki Christoph pt. *Zmieniająca się szkoła wobec wymagań rynku pracy, i nie tylko*. Autorka ukazuje instytucję szkoły w kontekście ciągle zmieniającej się rzeczywistości oraz wymagania rynku pracy. Przytacza badania nt. nowoczesnego wymiaru szkoły oraz przykłady projektów Modelu Szkoły Ćwiczeń. Na tle gospodarki cyfrowej pokazuje również rolę nauczyciela w zmieniającej się szkole. Tekst artykułu stanowi kompilację refleksji analiz teoretycznych oraz doświadczeń zawodowych autorki.

Autorem następnego artykułu pt. *Solidarność społeczna w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju* jest Zbigniew Babicki. Artykuł w ogólnym zarysie omawia idee zrównoważonego rozwoju oraz zasadę solidarności społecznej. Założenia zrównoważonego rozwoju winny konstruować wzorce życia społecznego, których celem jest niwelowanie napięć społecznych, zwłaszcza w sytuacjach rozwarstwiania się społeczeństwa. Edukacja może być odpowiedzią na poszukiwanie remedium na te zagrożenia. Jej obszar może stanowić wspólne pole działania różnych podmiotów i środowisk. Potrzebne są teoretyczne odniesienia do kryzysowych zjawisk oraz realne działania, które w konsekwencji umożliwią budowę nowych modeli zrównoważonej zmiany w życiu społecznym.

Olena Bocharova w artykule pt. *Pedagogika porównawcza w systemie współczesnej wiedzy naukowej* rozważa teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki porównawczej. W pierwszej części swojego tekstu autorka wprowadza czytelnika w problematykę teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki porównawczej oraz przytacza cele, definicje i miejsce tej subdyscypliny w rozwoju systemu

oświatowego. Następnie ukazuje rys historyczny rozwoju pedagogiki porównawczej oraz proces globalizacji w przestrzeni edukacyjnej.

Katarzyna Wrońska w artykule zatytułowanym *Pochwała samouctwa w kontekście rozważań nad osobnością i samotnością – na tle koncepcji samokształceniowej Władysława M. Kozłowskiego* przedstawia sens i znaczenie samouctwa w powiązaniu z osobnością i samotnością. Osobność jako sposób istnienia człowieka jest filozoficznym punktem wyjścia dla analizy podjętej przez autorkę. Proces edukacji spełnia ważną rolę w uczeniu myślenia, które z kolei wymaga bycia osobno, ze sobą samym (u siebie). W tym miejscu autorka przywołuje jedną z koncepcji samouctwa. Była ona rozwijana w czasach zaborów i w okresie międzywojnia w Polsce, jako przykład doświadczania siebie i uczenia się (szkoły) myślenia w samotności, nie poza edukacją, ale w jej ramach. Autorka z perspektywy hermeneutycznej postrzega aktualność i potrzebę samouctwa – jako dopełnienie współczesnej szkoły, często balansującej między skrajnościami encyklopedyzmu i instrumentalizmu (*vita activa*).

Dział „Artykuły i Rozprawy” zamyka artykuł Marii Kokowskiej zatytułowany *O przedmiocie poznania – wyobraźnia (muzyczna)*. Autorka rozpoczyna swój tekst od przedstawienia refleksji nad wielowymiarowym zagadnieniem wyobraźni człowieka. Prezentuje jej definicję, pojęcie oraz wyobrażenia w wybranych kontekstach: wyobraźni twórczej vs odtwórczej, potencjału kreatywności i muzykoterapii. Przybliżając tematykę wyobraźni muzycznej, autorka sygnalizuje również terapeutyczny aspekt wyobrażeń muzycznych i wyobraźni jako takiej.

Dział następnym to „Colloquia”. Zawiera on sześć tekstów w języku angielskim. Zakres ich tematyki jest dość zróżnicowany. Autorem artykułu pierwszego pt. *Child Protection from the Civil Law Perspective – Selected Issues*, jest Barbara Kaldon. Autorka zwraca uwagę na fakt, że jednym z głównych celów ustawodawcy powinna być troska o dobro najmłodszych członków rodziny. W sytuacji, gdy rodzina funkcjonuje prawidłowo, państwo nie musi w nic ingerować. Kiedy jednak funkcjonowanie rodziny odbiega od powszechnie obowiązujących standardów państwo musi podjąć mechanizmy prawne, których celem będzie przywrócenie prawidłowego życia rodziny. Autorka przedstawia wybrane obszary cywilnoprawnej ochrony dziecka; prezentuje takie zagadnienia, jak: zakaz stosowania kar cielesnych względem małoletniego, wraz ze skutkami jego złamania, inne formy nadużywania władzy rodzicielskiej, a także regulacje niektórych stosunków między rodzicami i dziećmi.

Autorem drugiego artykułu pt. *Education for security versus education for sustainable development* jest Agnieszka Klimska. Autorka porusza ciekawy problem praktyki zrównoważonego rozwoju w odniesieniu do wybranych strategii i modeli edukacji. Dzisiaj zauważa się nasilające zagrożenia dla środowiska społeczno-przyrodniczego. Wobec powyższych wyzwań należy modyfikować programy edukacji sustensywnej. W praktyce oznacza to wspieranie przedsięwzięć realizowanych w ramach edukacji dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo jest bowiem wielką potrzebą i wartością, a zarazem procesem społecznym, który może mobilizować osoby do aktywności na jego rzecz.

Również tematowi środowiska i edukacji poświęcony jest artykuł Marcina Klimskiego pt. *The basics of education for environmentally responsible behaviour*. Ochrona środowiska domaga się uwzględniania problemów z tym związanych w procesie wychowania wspartego nauczaniem. Dowodem tego są bardzo liczne konferencje i spotkania naukowe o wymiarze krajowym i międzynarodowym, organizowane przez ekspertów z różnych dziedzin. Problematyka ochrony środowiska jest ciągle żywa, aktualna i wymaga odpowiednich działań ochronnych. Dlatego wydaje się zasadne pytanie: czy wychowanie, które tak mocno wspierane jest przez edukację, kształtuje w człowieku odpowiednie postawy i odpowiedzialność za środowisko, w którym żyjemy i działamy? Niekiedy można zauważyć jednowymiarową postawę człowieka – eksploatacja zasobów środowiska. W procesie edukacyjnym należy uwzględnić również propozycje i postulaty, jakie głosi etyka środowiskowa.

Powyższe zagadnienia, z perspektywy historycznej, uzupełnia tekst Edyty Wolter pt. *Periodicals readership as a source of scientific research in the scope of ecological education history in the postmodern culture*. Autorka wyjaśnia metodologiczne aspekty przestrzeni źródłowej w XXI wieku, na przykładzie czasopism w zakresie edukacji ekologicznej w II RP (1918–1939). Artykuł przedstawia cechy kultury ponowoczesnej, a także nawiązuje do kilkunastu czasopism, które stanowią źródłową podstawę badań naukowych w zakresie historii edukacyjnej. Poruszają one m.in. edukację środowiskową dedykowaną młodzieży i dzieciom.

Autorami kolejnego artykułu pt. *Pedagogical notion of (dis)continuity in learning and its critical-pedagogical potential* są Magdalena Miśiń i Zvonimir Komar. Celem artykułu jest zbadanie pedagogicznego pojęcia nieciągłości w uczeniu się i jego pedagogicznego znaczenia. Problem nieciągłości łączy się z ideą negatywności w ujęciu egzystencjalnym. Aby zrozumieć zjawisko nieciągłości i negatywności w procesie uczenia się, należy badać je w różnych formach i aspektach. Pomijając „sukces szkolny” J.F. Herbarta, J. Dewey’a czy A. English’a, autorzy pytają, jaki rodzaj przedmiotu pedagogicznego może ucieleśniać nieciągłość i negatywność w uczeniu się? Celem uzyskania odpowiedzi na to pytanie, należy skorzystać z konkretnych idei (krytycznej) teorii, (dialektycznej) wiedzy i (krytycznego) przedmiotu.

Dział „Colloquia” zamyka artykuł Thomasa Ruckera *The logic of modern education and the principle of controversiality*. Tekst poświęcony jest filozofii wychowania. W procesie edukacji pojawiają się kontrowersyjne lub trudne pytania. Według autora, współczesna edukacja musi szukać odpowiedzi na powyższe zagadnienia, uwzględniając specyficzną logikę nowoczesnej edukacji. Próby te powinny brać pod uwagę kontekst debaty pedagogicznej, a także istniejącą lukę w opisach edukacji publicznej. W przypadku zasady kontrowersyjności pojawia się następne pytanie: jakie stosować kryteria rozróżniania kwestii, czy coś jest dyrektywne czy niedyrektywne. Autor proponuje rozwiązanie polegające na połączeniu tych dwóch kryteriów.

W dziale „Debiuty” zamieszczono dwa teksty. Jeden jest w języku angielskim, a drugi w języku polskim. Pierwszy artykuł jest autorstwa Anety Żmijewskiej i nosi tytuł *Aktywność edukacyjna seniorów w polskim piśmiennictwie ostatnich lat*

i w opinii studentów. Autorka przybliży zjawisko starzenia się ludności. Jest to ważny problem dla państwa z punktu widzenia ekonomicznego, gospodarczego, społecznego, a przede wszystkim demograficznego. Pedagogika starości nie tylko ułatwia rozwój seniorom, lecz przede wszystkim uświadamia społeczeństwo o znaczącym wpływie ludzi w podeszłym wieku na funkcjonowanie instytucji państwowych i pozapaństwowych. Edukacja seniorów ułatwia współpracę młodszego pokolenia z osobami starszymi. Autorka w swoim artykule przytacza pozycje polskiego piśmiennictwa dotyczące aktywności osób starszych, jak również opinie studentów, które są odzwierciedleniem stanowiska współczesnego młodego pokolenia na temat starości i osób w podeszłym wieku.

Autorem drugiego artykułu jest Piotr Okraska. Rozważa on rolę wychowania religijnego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Tytuł jego opracowania brzmi: *Wychowanie religijne w biografjach młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym – prezentacja wyników badań.* Autor przeprowadził badania na potrzeby pracy magisterskiej. Proces badawczy polegał na diagnozie stanu wychowania religijnego oraz próbie opisanego jego przebiegu. Autor wykorzystał metodę biograficzną i technikę wywiadu swobodnego. Na podstawie przeprowadzonych przez niego badań można stwierdzić, że wychowanie religijne młodzieży było ograniczone, a jeśli zachodziło, to głównie w okresie edukacji początkowej.

Dział „Recenzje” zawiera dwa artykuły recenzyjne. Ich autorami są Paweł Sokołowski i Eugeniusz Sakowicz. W dziale „Kronika” zamieszczono tekst poświęcony o. prof. Andrzejowi Potockiemu OP, autorstwa Wojciecha Klimskiego i Katarzyny Uklańskiej oraz jedno sprawozdanie z konferencji naukowej, którego autorem jest Zbigniew Babicki.

Jan Niewęglowski*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0001-9673-4989

* Ks. dr hab. Jan Niewęglowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

SŁAWOMIR PASIKOWSKI*

Łódź, Polska

ORCID ID: 0000-0002-0768-1596

Wpłynęło: 22 marca 2021
Zatwierdzono do druku: 6 kwietnia 2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.02

AFILIACJA CZASOPISM DO PEDAGOGIKI, PSYCHOLOGII I NAUK SOCJOLOGICZNYCH W ŚWIETLE DANYCH Z WYKAZU CZASOPISM PUNKTOWANYCH PRZEZ MINISTERSTWO NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ROKU 2019

Streszczenie: Jednym z podstawowych instrumentów ewaluacji nauki są rankingi czasopism, które określają wartość publikacji afiliowanych do poszczególnych dyscyplin naukowych. Zmiana warunków ewaluacji, wprowadzona w Polsce reformą *Konstytucja dla nauki*, wyznacza nowe zasady oceny czasopism i publikowanych w nich prac. Pozwala przyrzeć się bliżej relacjom między dyscyplinami naukowymi. Artykuł prezentuje wyniki badań, w których wykorzystano dane z pierwszej wersji ministerialnego wykazu czasopism punktowanych, opublikowanego w 2019 roku. Analizie poddano punktację i współafiliację czasopism do pedagogiki i najbliższej współpracujących z nią dyscyplin, tj. psychologii i nauk socjologicznych. Rezultaty wskazują na podobieństwo rozkładów punktacji czasopism, różnice zaś widoczne są w strukturze afiliacji czasopism do dyscypliny i współdzielenia tej afiliacji.

Słowa kluczowe: punktacja czasopism, afiliacja czasopism, reforma nauki.

Wprowadzenie

Ocena jakości czasopism stanowi element mechanizmu ewaluacji parametrycznej dyscyplin oraz jednostek naukowych, i jest jednym z najważniejszych instrumentów tej ewaluacji (Kulczycki 2017a). Wśród miar oceny jakości czasopism do najpopularniejszych w Polsce należą: Impact Factor (IF), CiteScore (CS), Index Copernicus

* Dr hab. Sławomir Pasikowski, prof. uczelni, Uniwersytet Łódzki, Katedra Badań Edukacyjnych, Wydział Nauk o Wychowaniu; e-mail: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl.

(IC) oraz Wykaz Czasopism Punktowanych (WCP). W szczególności ta ostatnia miara brana jest pod uwagę w krajowej instytucjonalnej ewaluacji dyscyplin oraz pracowników naukowych. Większość podobnych miar opiera się o dane z baz Scopus oraz Web of Science Core Collection. Niekiedy, jak w przypadku WCP, mierniki jakości czasopism uwzględniają też jakościowe oceny zespołów eksperckich. WCP ma ponad 20-letnią tradycję. Ostatnia znacząca zmiana WCP nastąpiła w roku 2019 w ramach reformy nazwanej *Konstytucja dla nauki*, która realizowana była przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Reforma ta wprowadziła nową procedurę tworzenia ministerialnego rankingu czasopism na mocy *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 listopada 2018 roku w sprawie sporządzania wykazów wydawnictw monografii naukowych oraz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych*. Założonym efektem instytucjonalizowania rankingów czasopism i wydawnictw jest wzrost produktywności pracowników nauki oraz poprawa jakości publikacji. Zarazem zwraca się jednak uwagę na niesione przez takie rankingi ryzyko pogoni za punktami (tzw. punktowy) i patologii, które ta pogoń generuje (Kulczycki 2017b), jak również patologii cytowań (Kokowski 2019). To cytowania są w istocie podstawą określania wskaźników wpływu czasopism, na których opierają się takie rankingi. Choć wyraźnie podkreślana jest również potrzeba wprowadzania nowych kryteriów, wolnych od wad wskaźników wpływu (por. Ginieis, Li 2020; Packalen, Bhattacharya 2017; Wijewickrema, Petras 2017; Zhang i in. 2019).

Procedura oceny czasopism

W Polsce instytucjonalna ocena publikacji oparta jest na tzw. zasadzie dziedziczenia prestiżu, zgodnie z którą wartość danej publikacji odpowiada wartości czasopisma albo wydawnictwa, w którym została ona wydana. W związku z tym w krajowym systemie ewaluacji obowiązuje wykaz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych (WCP) oraz wykaz wydawnictw publikujących recenzowane monografie naukowe (WW). Pierwsza wersja WCP upubliczniona została przez MNiSW 31 lipca 2019 roku, następnie miała dwie aktualizacje: pierwszą – 2 sierpnia 2019 roku i drugą – 20 grudnia 2019 roku. Druga z aktualizacji obejmuje o 1367 tytułów więcej niż pierwsza wersja WCP z 31 lipca 2019 roku, co wskazuje na dynamikę prac mających na celu dostosowanie wykazu do oczekiwań, jakie są z nim związane.

Na mocy założeń i metodyki przyjętych w ramach *Konstytucji dla nauki* (Dańda i in. 2019) do opracowania WCP powołane zostały zespoły ekspertów, oddzielnie dla każdej z 44 dyscyplin naukowych, których zadanie polega na ocenie prestiżu periodyków oraz podstawy ich przypisania do wybranych dyscyplin naukowych. Prestiż czasopisma jest definiowany jako wpływ czasopisma na rozwój nauki i operacjonalizowany głównie jako liczba cytowań. Te z kolei obliczane są według takich wskaźników, jak: Source Normalized Impact per Paper (SNIP), CiteScore,

Scimago Journal Rank (SJR), Journal Impact Factor (JIF), Article Influence Score (AI), Category Normalized Citation Impact (CNCI). Rozkład tak obliczonych cytowań opisywany jest za pomocą kwantyli, które podzielone na sześć przedziałów stanowią podstawę wyznaczania kategorii punktowych: do 25 centyla – 20 pkt., do 50 centyla – 40 pkt., do 75 centyla – 70 pkt., do 90 centyla – 100 pkt., do 97 centyla – 140 pkt., 97 centyl i wyższy – 200 pkt. Czasopisma, w przypadku których niemożliwe jest wyliczenie wskaźników cytowań, oceniane są według jakościowego kryterium: zakwalifikowanie periodyku do programu „Wsparcie dla czasopism naukowych”, rekomendacja zespołu eksperckiego lub obecność na liście ERIH+. Takim czasopismom przypisywana jest kategoria 20 pkt. Ponadto zespoły eksperckie mogą też rekomendować zmianę kategorii punktowej dowolnego periodyku, o ile przedstawiają uzasadnienie o stopniu prestiżu tego periodyku.

O ostatecznym kształcie WCP decyduje Komisja Ewaluacji Nauki, która zatwierdza albo odrzuca usytuowanie poszczególnych czasopism w zaproponowanym rankingu. Rozwiązaniem nowym w stosunku do wersji WCP sprzed reformy *Konstytucja dla nauki* jest afiliacja czasopism do dyscyplin naukowych. W myśl założeń leżących u podstaw wprowadzonych reform ma to usprawnić proces ewaluacji jakości działalności naukowej, m.in. przez ocenę tej jakości w zakresie dyscyplin, a nie jak poprzednio – jednostek naukowych (por. Dańda i in. 2019, s. 34). W ocenie tej brana jest pod uwagę liczba punktów przyznanych publikacji w roku jej wydania.

Użytkowa wartość WCP

Rankingi czasopism informują o sile oddziaływania poszczególnych periodyków na stan dyscypliny naukowej. Obserwacja periodyków ze szczytu rankingu pozwala zorientować się w zakresie tematyki oraz dominujących standardów metodycznych i komunikacyjnych w danej dyscyplinie. Z kolei liczba czasopism afiliowanych do wybranej dyscypliny, jak też rozkład punktacji tych czasopism dostarczają informacji na temat zakresu możliwych wyborów oferowany reprezentantom tejże dyscypliny zainteresowanych publikowaniem wyników swojej pracy. Jednocześnie stwarzają one możliwość dokonywania porównań i określania powiązań afiliacyjnych pomiędzy dyscyplinami, a tym samym nakreślenia obrazu międzydyscyplinarnych inklinacji. Ponadto opis rozkładów punktacji czasopism można wykorzystać do oszacowania punktowego zysku leżącego w zasięgu nie tylko pojedynczego autora, lecz także wszystkich członków interdyscyplinarnych zespołów autorów. Taki szacunek może być interesujący, zwłaszcza gdy chce się ocenić, czy w zakresie możliwych punktacji i liczebności czasopism interesy poszczególnych dyscyplin są zrównoważone.

Związki pedagogiki z psychologią i socjologią w perspektywie WCP

Psychologia i socjologia traktowane są, obok filozofii, jako podstawowe dyscypliny współpracujące z pedagogiką. Znajduje to uzasadnienie zarówno w podzielanym przedmiocie badań, podzielanych teoriach, jak i w historii rozwoju tych dyscyplin (Banaszak 2018; Nowak 2012, s. 31; Palka 1999, s. 34, 36; Śliwerski 2007, 2020). Ważne jest również instytucjonalne przyporządkowanie tych trzech dyscyplin tej samej dziedzinie nauki, tj. naukom społecznym oraz finansowanie badań w postępowaniach konkursowych takich agencji, jak Narodowe Centrum Nauki, w ramach tego samego panelu. Związki pomiędzy tymi dyscyplinami uwidoczniają się także na poziomie administrowania jednostkami naukowymi, w których nazwy wydziałów lub instytutów zawierają koniunkcję nazw dyscyplin, np. „Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii” lub „Wydział Nauk Społecznych”, obejmujące kierunki kształcenia odpowiadające tymże trzem dyscyplinom. W związku z powyższym, w celu określenia specyfiki warunków publikacji, zasadne jest łączne obejmowanie ich obserwacją.

Pytania nasuwające się w kontekście pierwszej wersji WCP, wprowadzonego reformą *Konstytucja dla nauki*, są następujące:

- Czy zachodził związek pomiędzy dyscypliną naukową a punktacją czasopism?
- W jaki sposób kształtowało się współdzielenie afiliacji czasopism przez dyscyplinę naukową?
- Jaka była struktura podobieństwa afiliacji czasopism do dyscyplin naukowych?

Odpowiedzi na te pytania poszukiwano, eksplorując dane zawarte w dokumencie upublicznionym przez MNiSW.

Metoda

Materiał badawczy

W badaniu wykorzystano dane zastane, które zawierał jeden z dwóch arkuszy kalkulacyjnych pliku .xlsx, będącego załącznikiem do *Komunikatu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 grudnia 2019 roku w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych*. Arkusz, o którym mowa, zawiera 30 404 rekordy. W każdym z nich widnieje nazwa pojedynczego czasopisma, identyfikator oraz numery ISBN i ISSN, przyporządkowana czasopismu punktacja oraz afiliacje związane z 44 dyscyplinami. Oznaczone są one w oryginalnym arkuszu kodem dziedziny naukowej, do której dana dyscyplina przynależy, na mocy obowiązującej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych. Jednostkę obserwacji stanowiło więc pojedyncze czasopismo o przyporządkowanej kategorii punktowej oraz przyporządkowanych afiliacjach do dyscyplin

naukowych. W analizie uwzględniono zbiór jednostek obserwacji z afiliacją do co najmniej jednej z trzech dyscyplin naukowych, tj. pedagogiki, psychologii, nauk socjologicznych. Zbiór ten liczy 4801 elementów.

Procedura

Obserwacją objęte zostały trzy zmienne: punktacja czasopisma, dyscyplina naukowa oraz afiliacja czasopisma do dyscypliny naukowej. Punktacja czasopism jest zmienną zoperacjonalizowaną na skali porządkowej i przyjmującą w przypadku każdego czasopisma jedną z sześciu kategorii: 200, 140, 100, 70, 40, 20 pkt. Z kolei afiliacja periodyków do dyscyplin jest zmienną binarną: w oryginalnym pliku wprowadzano 'x', jeśli czasopismo jest afiliowane do danej dyscypliny. Na potrzeby analizy zastosowano w przypadku tej zmiennej kodowanie 0 – 1, gdzie „1” oznacza „afiliowane”, i odpowiada oryginalnemu kodowaniu „x”, a „0” oznacza „brak afiliowania”.

Instrumenty analizy danych

W związku z tym, że wartości przypisywane czasopismom w WCP nie są punktami, lecz rangą, to wszelkie kalkulacje dokonywane z udziałem tych wartości powinny być prowadzone tak samo, jak ma to miejsce w przypadku zmiennych mierzonych na porządkowej skali pomiaru. W analizie zastosowano więc nieparametryczny opis rozkładu w zbiorowości generalnej, wskaźnik struktury oraz miarę współzmienności cech jakościowych. Do rozpoznania struktury zbioru afiliacji czasopism do dyscyplin i grupowania dyscyplin pod tym względem wykorzystano hierarchiczną analizę skupień dla liczebności. Analizę prowadzono tak, aby możliwe było obserwowanie wyników dla pedagogiki w kontekście wyników dla dziedzin psychologii i nauk socjologicznych, czyli uchodzących za główne pomocnicze dyscypliny pedagogiki.

Wyniki

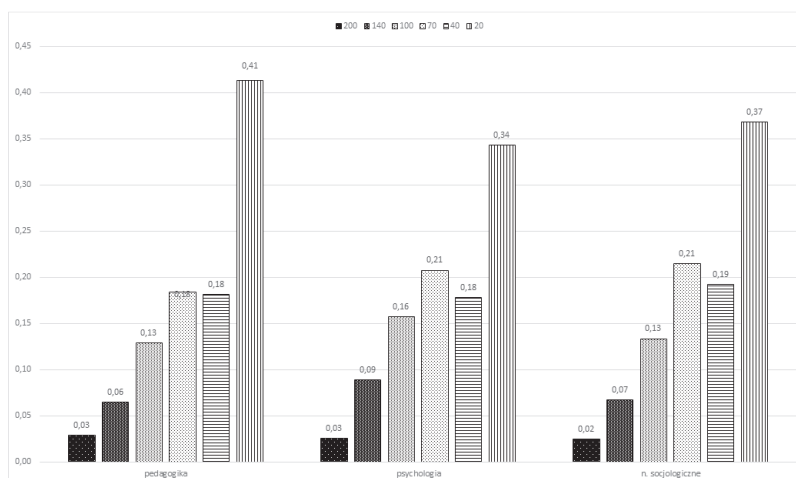
Związek pomiędzy dyscypliną naukową a punktacją czasopism

Pedagogika, psychologia oraz nauki socjologiczne różniły się pod względem rozkładów punktacji czasopism. Zwłaszcza rozkład punktacji czasopism afiliowanych do nauk socjologicznych wyróżnia się na tle pozostałych (tabela pierwsza). Jednakże rozkłady udziałów względnych uwidoczniają podobieństwa pomiędzy dyscyplinami, które polegają na zależności: im niższa jest kategoria punktowa czasopisma, tym większa jest liczba czasopism tej kategorii afiliowanych do każdej z trzech dyscyplin (wykres pierwszy).

Tabela 1. Rozkład punktacji czasopism w dyscyplinie (częstości, udziały względne)

Punktacja	Dyscyplina		
	Pedagogika	Psychologia	N. socjologiczne
200	46 [0,028]*	32 [0,026]	80 [0,024]
140	104 [0,064]	111 [0,089]	222 [0,067]
100	208 [0,129]	197 [0,157]	440 [0,133]
70	297 [0,184]	260 [0,208]	707 [0,214]
40	293 [0,181]	223 [0,178]	635 [0,192]
20	667 [0,413]	430 [0,343]	1215 [0,368]
Suma	1615 [1]	1253 [1]	3299 [1]

* W nawiasie kwadratowym podano wartość udziałów względnych (wskaźników struktury).



Wykres 1. Rozkłady punktacji czasopism w dyscyplinie (udziały względne)

Sformułowane powyżej spostrzeżenia znajdują potwierdzenie w wynikach analizy współzależności punktacji czasopism i dyscypliny naukowej (trzy warianty: pedagogika, psychologia, nauki socjologiczne). Współczynnik kontyngencji C, liczony z wartości współczynnika niezależności χ^2 Pearsona, przyjmuje wartość poniżej 0,1 ($\chi^2 = 29,00$, $df = 10$, $C = 0,07$, $C_{skor} = 0,08$). Oznacza to, że związek między zmiennymi jest bardzo mały i praktycznie nieznaczący.

W związku z powyższym warto też zwrócić uwagę na związek dyscypliny z afiliacją czasopism prezentowaną w kolejnych wersjach WCP (tabela druga). Otóż w rozkładzie afiliacji dane dla pedagogiki wyróżniają się na tle psychologii i nauk socjologicznych, tj. przyrost czasopism przypisanych do pedagogiki jest niemal dwa razy większy niż w przypadku pozostałych dwóch dyscyplin. Jednakże ocena tego związku wykazała brak współzależności dyscypliny i afiliacji czasopism

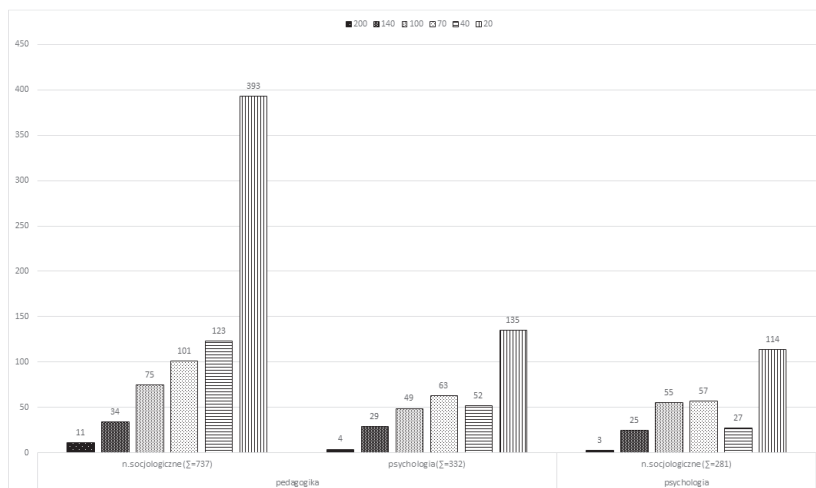
zaprezentowanych w kolejnych wersjach WCP ($\chi^2 = 2,44$, $df = 2$, $C = 0,01$, $C_{\text{skor}} = 0,02$).

Tabela 2. Liczba afiliacji czasopism do dyscypliny według kolejnych wersji WCP

Dyscyplina	WCP z 20.07.2019	WCP z 20.12.2019	Różnica	
	n	n	n	%
Pedagogika	1368	1615	247	18,06
Psychologia	1132	1253	121	10,69
N. socjologiczne	2989	3299	310	10,37

Współdzielona afiliacja czasopism do dyscypliny

Współdzielona afiliacja rozumiana jest jako liczba afiliacji czasopisma do danej dyscypliny i do każdej z pozostałych dwóch dyscyplin. W tym zakresie występowały interesujące różnice pomiędzy pedagogiką, psychologią oraz naukami socjologicznymi. Wyniki ukazują występowanie tendencji do kojarzenia pedagogiki najpierw z naukami socjologicznymi, a następnie z psychologią. Z kolei socjologia współafiliowała z psychologią mniej czasopism niż z pedagogiką. Powyższe wyniki nie oznaczają jednak, że nauki socjologiczne i pedagogikę cechowało większe podobieństwo struktury afiliacji w porównaniu do psychologii.

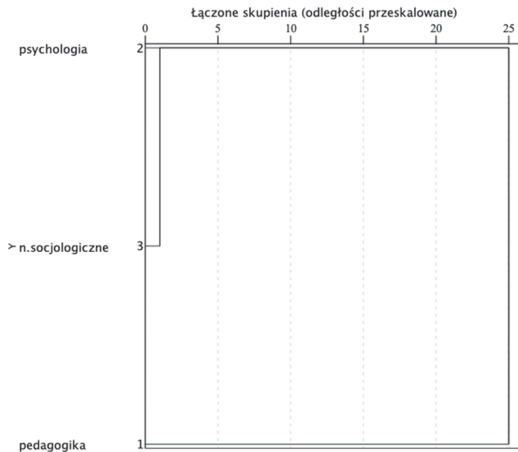


Wykres 2. Rozkłady afiliacji współdzielonej (częstości)

Obserwacja stosunku sumy współafiliowanych czasopism do sumy afiliowanych czasopism pozwala określić, jaką część afiliacji stanowiła współafiliacja z wybraną dyscypliną. Otóż, blisko 46 procent (proc.) czasopism afiliowanych do pedagogiki było zarazem afiliowanych do nauk socjologicznych, z kolei 21 proc. zarazem do psychologii. W przypadku czasopism afiliowanych do psychologii 26 proc. było zarazem afiliowanych do pedagogiki, a 22 proc. – do nauk socjologicznych. Natomiast 22 proc. czasopism afiliowanych do nauk socjologicznych było zarazem afiliowanych do pedagogiki, a 8 proc. jednocześnie do psychologii.

Struktura podobieństwa afiliacji czasopism do dyscypliny naukowej

Struktura afiliacji czasopism w obrębie grupy tworzonej wspólnie przez trzy dyscypliny (pedagogika, psychologia, nauki socjologiczne) przeanalizowana została za pomocą hierarchicznej analizy skupień dla liczebności. Za miarę niepodobieństwa obiektów w zbiorze przyjęto kwadrat odległości euklidesowej, a odległość między skupieniami obliczono według metody środka ciężkości skupień. Na wykresie trzecim uwidoczniono dwa ogólniejsze skupienia: pierwsze – afiliacje do psychologii i do nauk socjologicznych, drugie – afiliacje do pedagogiki. Współczynniki odległości między skupieniami przedstawione są w tabeli trzeciej i wskazują, że generalnie stopień niepodobieństwa afiliacji do dyscypliny był podobny dla nauk socjologicznych, psychologii i pedagogiki, choć w przypadku pedagogiki podobieństwo do dwóch pozostałych dyscyplin było najmniejsze.



Wykres 3. Skupienia dyscyplin na podstawie afiliacji czasopism

Tabela 3. Macierz współczynników odległości (wartości χ^2)

Dyscyplina	Pedagogika	Psychologia	N. socjologiczne
Pedagogika			
Psychologia	4,56		
N. socjologiczne	3,51	3,49	

Struktura afiliacji czasopism do dyscypliny pedagogika kształtowała się więc nieco inaczej niż w przypadku psychologii i nauk socjologicznych, które pod tym względem były do siebie bardziej zbliżone. Ten subtelny efekt odzwierciedla się również w wartościach udziałów względnych (patrz: wykres pierwszy).

Dyskusja

Afiliacja czasopism punktowanych do dyscyplin stanowi jeden z kluczowych instrumentów ewaluacji nauki. Zarazem dane z instytucjonalnych rankingów czasopism dostarczają informacji o sankcjonowanym instytucjonalnie obrazie struktury nauki oraz o reputacji poszczególnych periodyków. Oddziałują przez to na popularność określonych zagadnień, jak też standardów metodycznych i standardów w zakresie komunikacji naukowej. Co więcej, pozwalają śledzić pogranicza dyscyplin, instytucjonalnie wzmacniane obszary współpracy i ograniczenia w tym zakresie. Również interesujące możliwości stwarzają takie rankingi w prowadzeniu obserwacji nad ewentualnymi faworyzacjami dyscyplin, popytem na wypowiedzi ich reprezentantów i podażą warunków wyznaczających stopień subwencjonowania naukowych aktywności, czy też zagrożenia wynikające z liczby czasopism i rozkładu współczynników ich wpływu (por. Casadevall, Fang 2012). W związku z powyższym zrozumiałe jest, że budzą powszechne zainteresowanie środowisk akademickich.

Zaprezentowane wyniki badań (nad afiliacją czasopism punktowanych do pedagogiki i najbliższej współpracujących z nią dyscyplin) dostarczają nieoczywistych rezultatów. Pod względem sumy afiliowanych czasopism dyscypliny różniły się między sobą, co wyrażało się m.in. tym, że pedagogika afiliowała blisko 400 periodyków więcej niż psychologia, a razem z psychologią afiliowały mniej czasopism niż nauki socjologiczne. Jednakże pomiędzy dyscypliną nauki oraz ministerialną punktacją czasopism nie zachodził związek o charakterze współwystępowania. Innymi słowy, proporcje udziału poszczególnych kategorii czasopism, wyróżnionych ze względu na punktację, były podobne w każdej z tych dyscyplin.

Pedagogika współdzieliła blisko połowę sumy afiliowanych do niej czasopism z naukami socjologicznymi, podczas gdy z psychologią już tylko jedną piątą tej sumy. W przypadku psychologii była to podobna wartość – około jedna czwarta sumy afiliowanych czasopism, współdzielonych z pedagogiką i naukami socjologicznymi. Nauki socjologiczne współdzieliły z pedagogiką około jedną czwartą sumy afiliowanych czasopism i niecałą jedną dziesiątą z psychologią. Wyraźny

dryf pedagogiki w stronę nauk socjologicznych, w powiązaniu z pozostałymi wynikami, mógłby sugerować większe podobieństwo pedagogiki i nauk socjologicznych pod względem afiliacji czasopism, co być może jest skutkiem intensywniejszego podzielenia obszaru zainteresowań i modeli teoretycznych, ale też wzorców publikacyjnych. Nie jest też wykluczona rola reputacji czasopism jako czynnika determinującego zakres i schemat ich współafiliowania (por. Zhang i in. 2019). Wprawdzie zakres współdzielonej afiliacji przez te dwie dyscypliny był szerszy, jednak pod względem struktury afiliacji czasopism pedagogika odróżniała się na tle nauk socjologicznych i psychologii, które pozostawały do siebie podobne bardziej niż względem pedagogiki.

Warunki tworzone czasopiśmiennictwu afiliowanemu do pedagogiki nie były gorsze od tych stworzonych czasopiśmiennictwu afiliowanemu do psychologii. Liczba afiliacji do nauk socjologicznych była z kolei co najmniej dwukrotnie wyższa niż do którejsz z pozostałych dyscyplin.

W ramach konkluzji zwracam uwagę, że poza zagadnieniami ujętymi w pytaniach leżących u podstaw zaprezentowanych badań interesujące byłoby także szersze spojrzenie na kontekst dyscyplinarny, w jakim określona została punktacja czasopism afiliowanych do pedagogiki. Mogłoby ono dostarczyć informacji na temat relacji pomiędzy afiliacjami czasopism do pedagogiki oraz pozostałych dyscyplin z obszaru nauk społecznych, nauk humanistycznych i innych. Zwłaszcza że w literaturze podnoszona jest kwestia wzorców punktacji i związanych z nimi wzorców publikowania oraz różnic, podobieństw i relacji pomiędzy środowiskami dyscyplinarnymi w zakresie tychże wzorców (Wijewickrema, Petras 2017). Tym samym dalsze badania nad ostatnią oraz kolejnymi wersjami WCP dostarczyć mogą wiedzy o strukturze powiązań dyscyplinarnych. Wprawdzie, w kontekście ogłoszenia nowego WCP, zaprezentowane wyniki badań mają obecnie wartość głównie porównawczą, to jednak w obliczu braku podobnych przedsięwzięć stanowią punkt odniesienia dla analizy zmian własności punktacji i jej struktury wprowadzanych kolejnymi aktualizacjami WCP.

Bibliografia

- Banaszak S. (2018). *Pedagogika ogólna a socjologia ogólna*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 135–145.
- Casadevall A. i Fang, F. (2012). *Reforming Science: Methodological and Cultural Reforms*. „Infection and Immunity”, 80 (3), s. 891–896.
- Dańda A., Szkup B., Banaszak B., Wewiór P. i in. (2019). *Ewaluacja jakości działalności naukowej – przewodnik*. Dostępny na: <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/03/ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik20190305.pdf> (dostęp 15.12.2020)
- Ginieis M., Li L. (2020). *Sustainability*, 12, 1104.

- Kokowski M. (2019). *Wprowadzenie do tematyki sesji roboczej „Polskie czasopisma naukowe z dyscyplin: «historia i filozofia nauki» oraz «naukoznawstwo» – aktualne wyzwania”* (Kraków, 25 czerwca 2019 r.) i konkretne propozycje rozwiązań organizacyjno-redakcyjnych i legislacyj. „*Studia Historiae Scientiarum*”, nr 18, s. 494–504.
- Kulczycki E. (2017a). *Assessing publications through a bibliometric indicator: The case of comprehensive evaluation of scientific units in Poland*. „*Research Evaluation*”, nr 26 (1), s. 41–52.
- Kulczycki E. (2017b). *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*. „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*”, nr 1 (49), s. 63–78.
- MNiSW. (2018). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 listopada 2018 roku w sprawie sporządzania wykazów wydawnictw monografii naukowych oraz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych*. Dostępny na: <http://www.bip.nauka.gov.pl/rozporzadzenia-nauka/rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-7-listopada-2018-r-w-sprawie-sporzadzania-wykazow-wydawnictw-monografii-naukowych-oraz-czasopism-naukowych-i-recenzowanych-materialow-z-konferencji> (dostęp 15.12.2020)
- Nowak M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Packalen M., Bhattacharya J. (2017). *Neophilia Ranking of Scientific Journals*. „*Scientometrics*”, nr 110 (1), s. 43–64.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwerski B. (2007). *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (2020). *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wijewickrema M., Petras V. (2017). *Journal selection criteria in an open access environment: A comparison between the medicine and social sciences*. „*Learned Publishing*”, nr 30, s. 289–300.
- Zhang L., Qian Q., Zhang S. i in. (2019). *A New Journal Ranking Method: The Reputation Analysis of Citation Behavior Model*. „*IEEE Access*”, nr 7, s. 19 382–19, 394.

**AFFILIATION OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND
SOCIOLOGICAL SCIENCES JOURNALS IN THE LIGHT
OF THE DATA FROM THE LIST OF JOURNALS RANKED
BY THE MINISTRY OF SCIENCE
AND HIGHER EDUCATION IN 2019**

Abstract: One of the basic instruments of science evaluation are journal rankings, which determine the value of publications affiliated with scientific disciplines. The change in evaluation conditions introduced in Poland by the „Constitution for Science” reform sets new conditions not only for the evaluation of journals and published works. This change also allows for the observation of the relationships among scientific disciplines. This article presents the results of a study that used data from the first version of the ministerial list of ranked journals published in 2019. The ranking and co-affiliation of journals for pedagogy and the related disciplines, i.e. psychology and sociological sciences, were analyzed. The results indicate the similarity of the journal rank distributions, and differences in the structure of journal affiliation with the discipline and sharing this affiliation.

Keywords: journal scoring, journal affiliation, science reform.

ANETA DRABEK*

Katowice, Polska

ORCID ID: 0000-0003-1269-9309

MAGDALENA BEMKE-ŚWITILNIK**

Katowice, Polska

ORCID ID: 0000-0001-8923-8581

MIĘDZYNARODOWE CZY KRAJOWE? ANALIZA BIBLIOMETRYCZNA POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Streszczenie: W artykule przedstawiono analizę umiędzynarodowienia 73 polskich czasopism reprezentujących dyscyplinę pedagogiki. Analizowane parametry umiędzynarodowienia dotyczyły: języka publikacji, afiliacji redaktorów i członków rad naukowych oraz autorów. Nie uwzględniono analizy afiliacji recenzentów ze względu na różne praktyki redakcyjne w umieszczaniu informacji w tym zakresie i w związku z tym brakiem reprezentatywnej próby czasopism. Źródłem danych były strony internetowe czasopism i zawartość numerów opublikowanych w 2019 roku. W wyniku badania ustalono, że niewielka liczba polskich czasopism pedagogicznych posiadała wysokie wartości wybranych parametrów umiędzynarodowienia: 17 czasopism wyłącznie angielskojęzycznych (23 proc.), dziewięć czasopism z wysokim odsetkiem redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski (12 proc.), pięć czasopism z wysokim odsetkiem autorów spoza Polski (7 proc.). Współpraca z redaktorami i członkami rad naukowych oraz autorami spoza Europy była na niskim poziomie. Na podstawie analizy nakreślono możliwe (międzynarodowe i krajowe) kierunki rozwoju polskich czasopism pedagogicznych. Przygotowano również rekomendacje o charakterze formalnym dla redaktorów i wydawców tych czasopism.

Słowa kluczowe: polskie czasopisma pedagogiczne, umiędzynarodowienie, redaktorzy, członkowie rad naukowych, autorzy publikacji, język publikacji

* Dr Aneta Drabek, Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; e-mail: aneta.drabek@ciniba.edu.pl.

** Dr Magdalena Bemke-Świtilnik, Główny Instytut Górnictwa w Katowicach; e-mail: mbemke@gig.eu.

Wprowadzenie

Nauka zawsze miała wymiar globalny. Obieg idei, problemów badawczych i metod ich rozwiązywania nie był bowiem zamknięty w obrębie jednej lokalnej społeczności. Należy jednak zauważyć, że tempo ponadnarodowej komunikacji naukowej znacznie zwiększyło się wskutek rozwoju nowych technologii. Wykorzystywane kanały komunikacji, w tym czasopisma, często nie ograniczają się już do środowisk lokalnych i krajowych. Wiąże się to z umiędzynarodowieniem czasopism, które są tworzone przez redaktorów i członków rad naukowych z różnych krajów. Manuskrypty autorów z różnych stron świata są oceniane przez międzynarodowe grona ekspertów, a zawartość periodyków jest udostępniana globalnej społeczności na stronach internetowych i w bazach danych. Umiędzynarodowienie czasopism ma na celu nie tylko poszerzenie kręgu odbiorców o autorów i czytelników zagranicznych, lecz także stworzenie miejsca publikacji dla autorów krajowych, którzy muszą przygotować swoje teksty w języku innym niż narodowy, co może być dla nich pierwszym etapem do publikowania w periodykach zagranicznych (Kulczycki, Rozkosz, Drabek 2019). Umiędzynarodowienie czasopism naukowych jest tematem często podejmowanym przez badaczy. Przez wiele lat przedmiotem badań były najbardziej prestiżowe periodyki zdominowane przez redaktorów, rady naukowe i autorów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Chociaż wspomniany temat jest wciąż aktualny (zob. König 2019), można jednak zaobserwować dużą liczbę analiz dotyczących umiędzynarodowienia czasopism wydawanych w krajach peryferyjnych i półperyferyjnych, które nie zajmują najwyższych miejsc w światowych rankingach (np. Fradkin 2017).

Chociaż umiędzynarodowienia nie należy utożsamiać z jakością, jednak jest ono jednym z elementów definiujących czasopisma prestiżowe. Kryteria umiędzynarodowienia są brane pod uwagę w ocenie czasopism aplikujących do baz danych czy tworzenia rankingów. W Polsce od ponad 20 lat czasopisma są ewaluowane na potrzeby polityki naukowej państwa. W ewaluacji wykorzystuje się różne kryteria, w tym bibliometryczne, formalne i merytoryczne. Umiędzynarodowienie polskich czasopism naukowych było częścią oceny czasopism, przeprowadzonej na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2012–2015, i przez to stało się elementem kształtującym polityki redakcyjne wielu polskich periodyków. Jak wykazały badania, część czasopism dokonała pozornego umiędzynarodowienia, zmieniając proporcje między liczbą członków Rady Naukowej z Polski i z zagranicy, a także zwiększając (przynajmniej deklaracyjnie) liczbę zagranicznych recenzentów, natomiast liczba artykułów w językach innych niż polski oraz autorów spoza Polski nie zmieniła się znacząco (Kulczycki, Rozkosz, Drabek 2019). Jednakże niektóre redakcje i wydawcy czasopism potraktowali te kryteria jako ważne wskaźniki wyznaczające kierunek rozwoju, co w kolejnych latach przełożyło się choćby na zwiększenie liczby periodyków indeksowanych w międzynarodowych bazach

danych, np. połowa polskich czasopism humanistycznych rejestrowanych w bazie Scopus została dodana po 2013 roku (Drabek, Bemke-Świtilnik 2020b).

Badania dotyczące czasopism pedagogicznych koncentrują się na analizie ich zawartości, celem ustalenia najczęściej podejmowanych tematów i stosowanej metodologii badań pedagogicznych (Yalcin, Yavuz, Dibek 2015), wybranych metod badań (Lopez-Fernandez, Molina-Azorin 2011; Pasikowski 2018). Podejmowana jest również tematyka umiędzynarodowienia tych czasopism. Analizę umiędzynarodowienia z wykorzystaniem metod bibliometrycznych, w tym analizy cytowań, przeprowadzono dla czasopism brazylijskich indeksowanych w bazie Scopus (Martín, Jimenez-Fanjul, Leon-Mantero, Maz-Machado 2018). Wykonano również analizę pięciu czasopism pedagogicznych indeksowanych w Web of Science Core Collection, rozpatrując możliwą stronniczość recenzentów i redaktorów tych czasopism i jej wpływ na niskie umiędzynarodowienie analizowanych periodyków (Cheung 2009).

W ramach dociekań dotyczących polskiego czasopiśmiennictwa Piotr Kowolik (1999) przedstawił definicje czasopism pedagogicznych, ich cele i zadania, funkcje i klasyfikację. Autor omówił krótko siedem etapów rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego po II wojnie światowej. Analizę zakończył na latach 90. XX wieku, podkreślając, iż liczba czasopism pedagogicznych zmalała po 1989 roku (Kowolik 1999). Ewa Rozkosz (2017) zajęła się polskimi czasopismami pedagogicznymi umieszczonymi w wykazach czasopism punktowanych w latach 2012, 2013 i 2015. Autorka za pomocą metod statystycznych przeanalizowała parametry umiędzynarodowienia tych czasopism, których wartości były deklarowane przez przedstawicieli redakcji w ramach ankiety ewaluacyjnej prowadzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Niniejszy artykuł jest niejako kontynuacją podjętego wcześniej wątku umiędzynarodowienia polskich czasopism pedagogicznych. Jednak różni się on pod względem materiału badawczego w postaci czasopism wybranych do badań (inna klasyfikacja nauk) i danych, zaczerpniętych bezpośrednio z analizowanych czasopism i ich stron internetowych.

W ramach przedstawionego badania przeanalizowano wybrane elementy umiędzynarodowienia polskich czasopism pedagogicznych (język publikacji, afiliacje redaktorów i członków rad naukowych, a także autorów) celem przedstawienia ich stanu obecnego i podjęcia na tej podstawie próby nakreślenia kierunków ich rozwoju.

Materiały i metody

Niniejszej analizie zostały poddane polskie czasopisma, które w wykazie czasopism naukowych (*Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 grudnia 2019 r. w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów*

z konferencji międzynarodowych, 2019) mają przyporządkowaną dyscyplinę pedagogiki¹. W wykazie można znaleźć 1436 czasopism z pedagogiki, w tym 78 periodyków polskich. Wykaz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych wraz z przypisaną liczbą punktów z 18 grudnia 2019 roku (*Komunikat...*, 2019) składa się z 29 418 tytułów czasopism wraz z przypisaną im punktacją (od 20 do 200 pkt) oraz dyscypliną lub dyscyplinami, zgodnie z klasyfikacją nauk zamieszczoną w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 roku w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych* (*Rozporządzenie...*, 2018a). Wspomniany akt prawny wprowadził od 1 października 2018 roku nową klasyfikację w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, która od tej pory ma wpływ na bieżącą działalność naukową w Polsce, jak również na planowaną w 2022 roku ewaluację jakości działalności naukowej. Ponieważ ewaluacja będzie przeprowadzana w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych, konieczne okazało się ich przyporządkowanie do czasopism w wykazie. Klasyfikacja składa się z ośmiu dziedzin i 47 dyscyplin. Pedagogika jest jedną z 11 dyscyplin w ramach dziedziny nauk społecznych. Wspomniany wykaz czasopism został przygotowany według nowo opracowanych kryteriów. Podstawą do jego skonstruowania stały się wszystkie czasopisma obecnie indeksowane w dwóch największych międzynarodowych bazach danych (Scopus oraz Web of Science Core Collection) oraz tytuły wybrane przez ekspertów z ERIH Plus. Dodano również 500 tytułów polskich czasopism wyłonionych w konkursie „Wsparcie dla czasopism naukowych”. Punktacja dla czasopism zależała od wskaźników bibliometrycznych oraz od opinii zespołów eksperckich i Komisji Ewaluacji Nauki.

Analizą objęto 73 z 78 czasopism reprezentujących dyscyplinę pedagogiki. Pełny wykaz znajduje się w Załączniku 1. Wykluczone zostały te tytuły, które w czasie gromadzenia danych (grudzień 2020 roku) nie miały opublikowanego kompletnego rocznika 2019 (dwa periodyki) lub na stronie internetowej czasopisma nie były dostępne pełne teksty wszystkich artykułów z 2019 roku (jeden tytuł), a także dwa czasopisma jedynie współwydawane przez polskie instytucje.

Do badania wykorzystano informacje dotyczące składu redakcji, rady naukowej oraz recenzentów, umieszczone na stronach WWW czasopism, a także informacje o afiliacji autorów artykułów opublikowanych w 2019 roku (pominięte zostały recenzje, komunikaty, sprawozdania oraz noty redakcyjne). Liczba autorów i krajów

1 Dziewiątego lutego 2021 roku został opublikowany *Komunikat Ministra Edukacji i Nauki w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych*, który wraz z *Komunikatem z 18 lutego 2021 roku o zmianie i sprostowaniu komunikatu w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych* ustanowił nowy wykaz czasopism punktowanych. Wykaz z 2021 roku poszerzył liczbę punktowanych czasopism z pedagogiki do 1722 tytułów, w tym 17 polskich czasopism, nie uwzględnionych w wykazie ogłoszonym w 2019 roku. Niniejszy artykuł opiera się na danych zgromadzonych w grudniu 2020 roku.

afiliujących uwzględniała każdą z osób tyle razy, ile razy pojawiała się w zespole autorów (np. jeśli ten sam badacz opublikował w 2019 roku dwa artykuły, był uwzględniany dwukrotnie). W przygotowaniu analizy wykorzystano następujące źródła danych:

- strona WWW czasopisma (jeśli czasopismo miało więcej niż jedną stronę, wybrano tę aktualną lub zawierającą więcej informacji),
- baza Arianta – naukowe i branżowe polskie czasopisma elektroniczne (autorzy bazy: Aneta Drabek, Arkadiusz Pulikowski),
- CEEOL – Central and Eastern European Online Library – baza została wykorzystana w dwóch przypadkach, gdy pobranie pełnych tekstów ze strony nie było możliwe.

Ogólna charakterystyka polskich czasopism pedagogicznych

Spośród badanych czasopism, 29 reprezentowało tylko jedną dyscyplinę (pedagogikę). Pozostałe 44 czasopisma miały charakter interdyscyplinarny i publikowały prace z więcej niż jednej dyscypliny, a często także z więcej niż jednej dziedziny (od jednej do czterech). Najwięcej dyscyplin (10) przyporządkowano czasopismu „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika”.

Znacznej większości czasopism przypisano najmniejszą możliwą liczbę punktów na wykazie czasopism punktowanych (20 pkt). Jedynie trzy czasopisma („Studia Socjologiczne”, „Przegląd Badań Edukacyjnych” i „Resocjalizacja Polska”) miały przypisaną liczbę 70 punktów, a dwa kolejne – 40 punktów („Qualitative Sociology Review”, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication”). Wśród 73 czasopism, 61 było obecnych w wykazie czasopism punktowanych z 2015 roku² (od 4 do 15 pkt). Pozostałe 12 tytułów to periodyki nowe, ukazujące się na tyle krótko, że nie mogły być poddane ocenie w 2015 roku.

Sprawdzono, które z analizowanych czasopism są indeksowane w międzynarodowych bazach danych. Wzięto pod uwagę te bazy danych, które miały wpływ na zawartość wykazu czasopism punktowanych, czyli Scopus, Web of Science Core Collection i ERIH Plus. Najwięcej periodyków (50) było zarejestrowanych w bazie ERIH plus. W Web of Science Core Collection (Emerging Sources Citation Index) odnaleziono cztery czasopisma: „Alkoholizm i Narkomania”, „E-Mentor”, „Journal of Education Culture and Society”, „The Person and the Challenges”. W Scopusie było indeksowanych pięć kolejnych tytułów: „Baltic Linguistics”, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication”, „The New Educational Review”, „Qualitative Sociology Review” oraz „Studia Socjologiczne”. W przypadku analizowanych polskich czasopism

2 Kryteria oceny czasopism z 2015 roku były „ostatnimi” nowo opracowanymi, kolejne wykazy były jedynie aktualizowane. Aktualizacja dotyczyła wyłącznie części A wykazu.

większość została uwzględniona w wykazie czasopism punktowanych w wyniku konkursu „Wsparcie dla czasopism naukowych” – 52 tytuły. Pozostałe zostały umieszczone w wykazie ze względu na ich indeksację w bazach (Web of Science Core Collection lub Scopus – dziewięć tytułów) oraz jako wynik rekomendacji ekspertów na podstawie wskazania z bazy ERIH Plus (13 tytułów).

Pod względem częstotliwości ukazywania się czasopism pedagogicznych najczęściej odnotowano kwartalników (28 czasopism), nieco mniej półroczników (22 czasopisma) i roczników (19 czasopism). Pozostałe cztery periodyki były wydawane z inną częstotliwością.

Wydawcy lub współwydawcy czasopism pedagogicznych to przede wszystkim uczelnie wyższe, instytuty naukowe, fundacje, stowarzyszenia oraz w niewielkim stopniu podmioty komercyjne. Najwięcej czasopism wydaje aktualnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (sześć tytułów), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (pięć tytułów), Akademia Ignatianum oraz Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej (po cztery tytuły), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej i Uniwersytet Śląski (po trzy tytuły).

Sprawdzając model udostępniania zawartości czasopisma i dostępność pełnych tekstów, w przypadku znacznej większości analizowanych periodyków nie odnotowano trudności z zapoznaniem się z zawartością numerów opublikowanych w 2019 roku. Ponieważ dwa czasopisma nie zamieszczały pełnych tekstów, wykorzystano bazę CEEOL, a w jednym przypadku – z powodu trudności związanych z pobraniem plików ze strony czasopisma – dane pochodzące z archiwum zgromadzonego w bibliotece cyfrowej. Generalnie osoby chętne do zapoznania się z treściami opublikowanymi w polskich naukowych czasopismach pedagogicznych nie powinny mieć problemu w dotarciu do nich. Można się zatem spodziewać, że redakcje czasopism wraz z umieszczeniem w sieci pełnej zawartości opatrzą te teksty stosowną licencją wskazującą na warunki korzystania z danego dzieła.

Najbardziej znane i rozpowszechnione są licencje Creative Commons (CC), ale redakcja może przygotować własną licencję. Konieczność „upowszechniania artykułów naukowych zamieszczanych w czasopiśmie w trybie otwartego dostępu w Internecie nie później niż w terminie sześciu miesięcy od dnia wydania numeru czasopisma, w sposób bezpłatny i bez technicznych ograniczeń” nakłada na wydawców czasopism, które otrzymały wsparcie w ramach konkursu, *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 roku w sprawie pomocy de minimis w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych”* (*Rozporządzenie...*, 2018b). Informacji o stosowanej otwartej licencji nie udało się odnaleźć na stronach 21 czasopism. Być może liczba periodyków, które nie stosują otwartej licencji, jest mniejsza, ale odnalezienie tej informacji na stronach analizowanych periodyków nie zawsze było łatwe, ponieważ są one umieszczane w różnych miejscach (strona główna, plik z tekstem, instrukcja dla autorów, cel i zakres itp.).

Wśród czasopism, w odniesieniu do których zidentyfikowano licencje, było 21 periodyków publikujących na licencjach wolnych (w tym: CC-BY – 14 tytułów

i CC-BY-SA – siedem tytułów), a 31 udostępniało swoje treści na pozostałych otwartych licencjach (w tym CC-BY-NC-ND – 16 tytułów, CC-BY-ND – 11 tytułów, CC-BY-NC – trzy tytuły i CC-BY-NC-SA – jeden tytuł).

Wyniki badań

Język publikacji

Ogólnie, we wszystkich analizowanych czasopismach ($N = 73$) artykuły w języku angielskim stanowiły mniejszość (943 spośród 2407 analizowanych tekstów, 39 proc.). Z jednej strony niewielki udział artykułów angielskojęzycznych może stanowić o pewnym zamknięciu (Shi, Wenyu, Jinwei, 2005), z drugiej zaś niektórzy opowiadają się za wielojęzycznym i wielokulturowym modelem czasopism jako alternatywy dla hegemonii międzynarodowych czasopism angielskojęzycznych (Espinet, Izquierdo, Garcia-Pujol 2015). Spośród 73 analizowanych periodyków, w 17 czasopismach (23,29 proc.) w 2019 roku wszystkie artykuły były publikowane w języku angielskim. W siedmiu innych periodykach pełne teksty w języku angielskim stanowiły większość (ok. 60–70 proc. tekstów w języku angielskim) lub zdecydowaną większość artykułów (ok. 90 proc. tekstów w języku angielskim). W czterech przypadkach pełne teksty w języku angielskim stanowiły blisko połowę artykułów opublikowanych w badanym roku. Artykuły w języku angielskim w mniejszości (poniżej 50 proc.) były publikowane w 40 czasopismach. Przy czym rozbieżności w tej grupie były duże, od zaledwie jednego artykułu w języku angielskim na 60 w danym periodyku, po siedem artykułów w języku angielskim na 17 opublikowanych w innym czasopiśmie. Natomiast na łamach pięciu periodyków w 2019 roku pełne teksty artykułów opublikowano wyłącznie w języku polskim. Autorzy artykułów publikowali w czasopismach także w ośmiu innych językach niż polski i angielski. W 12 czasopismach pojawiały się także prace po czesku, francusku, hiszpańsku, niemiecku, rosyjsku, ukraińsku, serbsku lub włosku. Jednakże publikowanie w innych językach niż polski i angielski było zjawiskiem marginalnym. Warto też wspomnieć o czterech czasopismach, na łamach których artykuły były publikowane w dwóch wersjach językowych: polskiej i angielskiej („Studia Paedagogica Ignatiana”, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, „Resocjalizacja Polska = Polish Journal of Social Rehabilitation” oraz „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika”). Były także pojedyncze artykuły w wersjach językowych: polskiej i włoskiej („Studia Paedagogica Ignatiana”) oraz ukraińskiej i angielskiej oraz serbskiej i angielskiej („Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika”).

Recenzenci

Badanie zagadnień związanych z umiędzynarodowieniem czasopisma obejmuje także analizę afiliacji recenzentów, jednakże w odniesieniu do polskich periodyków z pedagogiki zrezygnowano z przeprowadzania takiej analizy ze względu na niereprezentatywność próby. Kompletne informacje dotyczące recenzentów, czyli wskazanie osób, które recenzowały publikacje z 2019 roku, wraz z ich afiliacjami (a przynajmniej instytucjami), udało się odnaleźć jedynie na stronach internetowych 22 z 73 czasopism. Redakcje pozostałych periodyków stosowały różne praktyki w tym zakresie. Najczęściej pojawiała się wspólna lista recenzentów bez podziału na poszczególne lata; czasem brakowało wykazu za 2019 rok. Na niektórych stronach w ogóle nie było wskazanych recenzentów lub nie podano ich afiliacji.

Redaktorzy i rady naukowe czasopism

Sposób prezentacji redaktorów i rad naukowych na stronach internetowych czasopism

Redakcje analizowanych czasopism w różny sposób informowały na stronach internetowych o redaktorach i radach naukowych. Informacje te były zamieszczane na jednej podstronie (52 proc. czasopism) lub na dwóch podstronach (44 proc. czasopism, gdzie na jednej podstronie był zaprezentowany zespół redakcyjny, na drugiej rada naukowa). W znikomej liczbie przypadków redaktorzy i rady były prezentowane nawet na trzech różnych podstronach (cztery proc. czasopism). Dane szczegółowe dotyczące kwerendy przeprowadzonej na stronach internetowych analizowanych czasopism przedstawiono w tabeli 1. Również na zdecydowanej większości stron internetowych wskazano funkcje, jakie pełnią poszczególne osoby w czasopiśmie. W przypadku co drugiej strony internetowej zabrakło wskazania instytucji przy wszystkich osobach zaangażowanych w prace redakcyjne lub będące członkami rad naukowych. Niesatysfakcjonujący wynik otrzymano również w przypadku podawania nazwy kraju przy redaktorach i członkach rad naukowych. Na większości analizowanych stron w ogóle nie zamieszczono danych dotyczących kraju lub podano je wybiórczo przy wybranych osobach. Na zaledwie jednej na 10 analizowanych stron internetowych szerzej zaprezentowano sylwetkę redaktora naczelnego czasopisma. Wyniki te są zbieżne z analizą polskich czasopism biorących udział w konkursie „Wsparcie dla czasopism naukowym” (Drabek, Bemke-Świtilnik 2020a).

Tabela 1. Sposób prezentacji danych dotyczących redaktorów i rad naukowych polskich czasopism pedagogicznych na stronach internetowych czasopism ($N = 73$)

Kryterium	Tak	Nie
Przypisanie funkcji wszystkim osobom wchodzącym w skład redakcji i rad naukowych – mają przypisaną funkcję	67 (91,78 proc.)	6 (8,22 proc.)
Wskazanie przy każdym redaktorze i członku rady naukowej nazwy instytucji	33 (45,21 proc.)	40 (54,79 proc.)
Wskazanie nazwy kraju przy każdym redaktorze i członku rady naukowej	24 (32,88 proc.)	49 (67,12 proc.)
Zamieszczenie odnośnika do profesjonalnej strony prezentującej osobę Redaktora Naczelnego (ResearchGate/strona osobista/strona instytucjonalna/CV) lub numer ORCID lub krótkiej notki prezentującej sylwetkę naukową.	7 (9,59 proc.)	66 (90,41 proc.)
Zaprezentowanie informacji o redaktorach i radzie naukowej na podstronie/podstronach przeznaczonej tylko do zamieszczenia tej informacji	71 (97,3 proc.)	2 (2,74 proc.)

W nielicznych przypadkach informacje zaprezentowane na stronach internetowych były niekompletne (brak spisu redaktorów głównych, brak spisu członków rady naukowej). Pojedyncze aberracje zanotowano również w następujących przypadkach: wskazanie pełnej afiliacji na stronie polskojęzycznej, którą pominięto na stronie angielskojęzycznej lub zamiast pełnych nazw krajów wskazanie kodów (np. PL, USA, TW).

Stosowana terminologia w nazewnictwie redaktorów i rad naukowych

Ze względu na dużą różnorodność stosowanej terminologii w języku angielskim, dotyczącej nazewnictwa funkcji poszczególnych redaktorów i rad naukowych, trudno było zorientować się w strukturze organizacyjnej czasopism. Podobne zjawisko odnotowano już w przypadku polskich czasopism (Drabek, Bemke-Świtilnik 2020a) i czasopism chorwackich (Utrobičić, Šimić, Malički et al. 2012). Ponadto w stosowanym nazewnictwie pojawiały się błędy ortograficzne. Charakterystyczne było nazywanie zespołu redakcyjnego określeniem *editorial board*, a rady naukowej *scientific board* lub *scientific council*. Podczas gdy na międzynarodowym rynku wydawniczym zespół redakcyjny jest powszechnie określany terminem *editorial team* lub *editorial office*, a rada naukowa to zazwyczaj *editorial board*. W kilkunastu przypadkach zabrakło spójności zawartości strony internetowej czasopisma z jej wersją językową, tzn. na stronach angielskojęzycznych była umieszczona terminologia w języku polskim.

Umiejdzynarodowienie

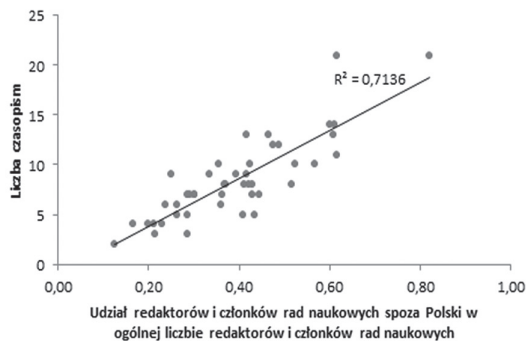
Do przeprowadzenia analizy umiejdzynarodowienia redaktorów i członków rad naukowych niezbędne było podanie danych dotyczących afiliacji tych osób, umieszczanych na stronach internetowych czasopism. Praktyki stosowane przez redakcje w tym zakresie były różne. Na nieco ponad połowie stron internetowych analizowanych czasopism (39 czasopism – 53 proc.) nie wskazano afiliacji wybranych lub wszystkich członków zespołu redakcyjnego i rad naukowych. Czasopisma, w przypadku których nie odnotowano żadnych brakujących danych lub ich niewielki odsetek (< 10 proc.), stanowiły większość i one zostały uznane za reprezentatywne do analizy umiejdzynarodowienia redaktorów i członków rad naukowych ($N = 45$). Łączna liczba redaktorów i członków rad naukowych z uzupełnioną afiliacją dla tej próby wyniosła 1353. Średnia liczba redaktorów i członków rad naukowych dla tych czasopism wyniosła $M = 25,34$, przy odchyleniu standardowym $SD = 15,858$. Największą liczbę – 106 redaktorów i członków rady naukowej odnotowano dla „Qualitative Sociology Review”. Należy jednocześnie podkreślić, że na stronie internetowej tego czasopisma nie pominięto afiliacji żadnej z tych osób. Średnia liczba redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski wyniosła $M = 13,16$, przy odchyleniu standardowym $SD = 13,150$. Redakcje wszystkich czasopism ($N = 45$) współpracowały z ekspertami spoza Polski, chociaż dominowali eksperci afiliowani w Polsce (rysunek 1).



Rysunek 1. Mapa świata ze wskazanymi krajami afiliacji redaktorów polskich czasopism pedagogicznych ($N = 45$)

Liczba redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski wyniosła 592 (44 proc.). Odsetek redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski dla analizowanych czasopism wyniósł średnio $M = 39,1$, przy odchyleniu standardowym $SD = 14,250$. Największy odsetek redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski odnotowano dla „Qualitative Sociology Review” (82,08). W przypadku ośmiu czasopism eksperci spoza Polski w roli redaktorów i członków rad naukowych stanowili większość: „Kwartalnik Pedagogiczny” (61,70 proc.), „Journal of Education

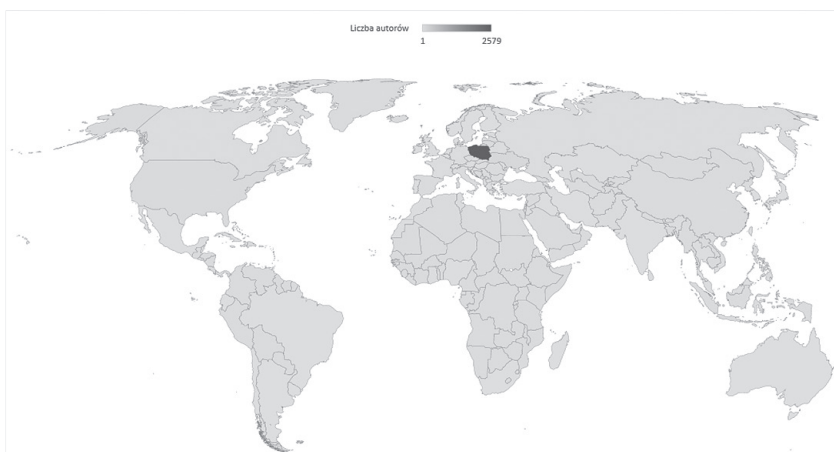
Culture and Society” (61,54 proc.), „International Journal of Research in E-learning” (61,11 proc.), „Eastern European Journal of Transnational Relations” (60,71 proc.), „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia” (60 proc.), „Multidisciplinary Journal of School Education” (56,82 proc.), „Paedagogia Christiana” (52,38 proc.), „Ars Inter Culturas” (51,72 proc.). Dla pozostałych 36 czasopism odsetek redaktorów i członków rad naukowych nie przekroczył 50 proc.. Odnotowano niewielką liczbę ekspertów spoza Europy w roli redaktorów i rad naukowych polskich czasopism pedagogicznych (150 osób, 11 proc. wszystkich redaktorów i członków rad naukowych). Spośród analizowanych czasopism eksperci spoza Europy, zaangażowani jako redaktorzy i członkowie rad naukowych, stanowili mniejszość (36 czasopism) lub takiej współpracy w ogóle nie było (dziewięć czasopism). Odsetek tych osób w ogólnej liczbie redaktorów i członków rad naukowych dla wszystkich czasopism stanowił średnio $M = 8,44$, przy odchyleniu standardowym $SD = 8,676$. Najwyższym odsetkiem redaktorów i członków rady naukowej spoza Europy (48,11) charakteryzowało się czasopismo „Qualitative Sociology Review”. Średnia liczba krajów, w których byli afiliowani redaktorzy i członkowie rad naukowych wyniosła dla wszystkich czasopism $M = 8,42$, przy odchyleniu standardowym $SD = 4,063$. Największą liczbę krajów (21) odnotowano dla dwóch czasopism „Qualitative Sociology Review” i „Journal of Education Culture and Society”. Liczba regionów, w których były zlokalizowane kraje ekspertów w roli redaktorów i członków rad naukowych wahała się od jednego (dziewięć czasopism) do pięciu (trzy czasopisma – „Qualitative Sociology Review”, „Journal of Education Culture and Society” i „Studia Elckie”). Jednak największą grupę czasopism stanowiły takie, które w składzie redaktorów i członków rad naukowych miały osoby afiliowane w krajach zlokalizowanych w dwóch regionach (21 czasopism – 47 proc.). Zaobserwowano liniową zależność (r -Pearson = 0,845) między udziałem redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski w ogólnej liczbie redaktorów i członków rad naukowych a liczbą krajów reprezentowanych przez redaktorów i członków rad naukowych (rysunek 2).



Rysunek 2. Rozkład liczby czasopism według udziału redaktorów i członków rad naukowych spoza Polski ($N = 45$)

Autorzy

W analizie umiędzynarodowienia autorów podstawą były dane dotyczące afiliacji autorów umieszczone w plikach .pdf artykułów. W zdecydowanej większości czasopism (56 czasopism – 77 proc.) podano afiliację wszystkich autorów. Należy podkreślić, że stosunkowo częste było nieuwzględnianie krajów w afiliacjach autorów. Zdarzało się również, że w afiliacji podawano kraj wyłącznie w przypadku autorów spoza Polski, a w przypadku krajowych publikacji nazwa kraju była już pomijana. Tam, gdzie odnotowano odstępstwa (17 czasopism – 23 proc.), odsetek autorów bez afiliacji (brak instytucji i kraju) był niewielki (< 10 proc.). Stąd wszystkie czasopisma uznano za reprezentatywne do dalszej analizy. W zbiorze analizowanych czasopism ($N = 73$) dominowali autorzy z Polski (80 proc.), co jest widoczne na rysunku 3.

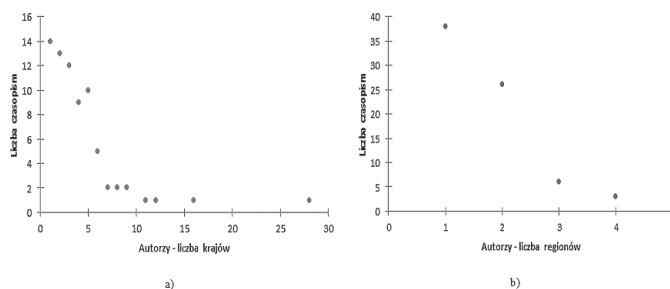


Rysunek 3. Mapa świata ze wskazanymi krajami afiliacji autorów publikujących w polskich czasopismach pedagogicznych ($N = 73$)

Uzyskany wynik jest zbieżny z badaniem dotyczącym brazylijskich czasopism pedagogicznych indeksowanych w bazie Scopus, w przypadku których stwierdzono 79,35 proc. autorów z Brazylii (Madrid, Martín 2017). Podobnym przypadkiem były też trzy australijskie czasopisma pedagogiczne indeksowane w Web of Science Core Collection, których autorzy w 75 proc. byli afiliowani w Australii (Mertova, Ertl, Zierer 2019, s. 224). W analizowanych polskich czasopismach pedagogicznych odsetek autorów spoza Polski wyniósł średnio $M = 20,07$, przy odchyleniu standardowym $SD = 22,318$. Biorąc pod uwagę dane zadeklarowane przez przedstawicieli redakcji polskich czasopism pedagogicznych, w ramach ewaluacji prowadzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nastąpił wzrost odsetka autorów zagranicznych w analizowanych czasopismach (por. Rozkosz 2017, s. 161). W przypadku 14 czasopism (19 proc.) w analizowanym 2019 roku nie opublikowano

żadnego artykułu, którego autorem był naukowiec spoza Polski. W kilkunastu przypadkach (17 czasopism – 23 proc.) odsetek autorów spoza Polski wyniósł ≤ 10 proc., natomiast w co drugim spośród 73 czasopism liczba autorów spoza Polski wyniosła ≤ 50 proc.. W pięciu przypadkach liczba autorów spoza Polski stanowiła zdecydowaną większość lub większość: „Multidisciplinary Journal of School Education” (93 proc.), „The New Educational Review” (80 proc.), „Qualitative Sociology Review” (70 proc.), „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” (60 proc.), „Studia Poradownicze = Journal of Counselling” (58 proc.). Dla jednego periodyku („Baltic Linguistics”) uzyskano wartość 100 proc. autorów spoza Polski. Jednak wynik ten wymaga osobnego komentarza. Wielu spośród autorów, którzy opublikowali swoje artykuły na łamach tego czasopisma, wskazało dwie afiliacje. W ramach niniejszego badania, w przyjętym sposobie postępowania z autorami z przypisaną więcej niż jedną afiliacją, uwzględniono tylko pierwszą afiliację. W plikach .pdf artykułów opublikowanych w „Baltic Linguistics” żadna z pierwszych afiliacji nie odnosiła się do Polski. Zaobserwowano liniową zależność (r -Pearson = 0,455) między udziałem autorów spoza Polski w ogólnej liczbie autorów a liczbą krajów reprezentowanych przez tych autorów. Średnia liczba krajów, które reprezentowali autorzy artykułów opublikowanych na łamach analizowanych czasopism wyniosła $M = 4,21$, przy odchyleniu standardowym $SD = 3,969$. Największą grupę czasopism stanowiły periodyki, których autorzy byli afiliowani w jednym kraju – w Polsce (14 czasopism – 19 proc.), następnie dwóch krajów (13 czasopism – 18 proc.), trzech krajów (12 czasopism – 16 proc.), pięciu krajów (10 czasopism – 14 proc.) i czterech krajów (dziewięć czasopism – 12 proc.). Największą liczbą krajów było 28 odnotowaną dla czasopisma „The New Educational Review”. Dla porównania, w badaniu pięciu wiodących czasopism pedagogicznych indeksowanych w Web of Science Core Collection w latach 2000–2004 liczba krajów reprezentowanych przez autorów wyniosła 18 (Cheung 2009). Średnia liczba regionów reprezentowanych przez autorów wyniosła $M = 1,66$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,815$. Dominującym regionem była Europa, w co drugim czasopiśmie autorzy byli afiliowani wyłącznie w krajach europejskich (38 czasopism – 52 proc.). Kolejną grupę stanowiły czasopisma, których autorzy byli afiliowani w krajach zlokalizowanych w dwóch różnych regionach (25 czasopism – 34 proc.). W czasopismach tych najczęściej reprezentowanym drugim regionem (po Europie) była Ameryka Północna, potem Azja i Ameryka Południowa (kolejno 13 czasopism, dziewięć i trzy czasopisma). Redakcje niewielkiego odsetka czasopism zgromadziły na łamach swoich periodyków autorów pochodzących z trzech różnych regionów (siedem czasopism – 10 proc.) i czterech regionów (trzy czasopisma – cztery proc.). Na liście czasopism, których autorzy byli afiliowani w największej liczbie regionów świata, znalazły się następujące tytuły: „The New Educational Review” (regiony: Europa, Ameryka Północna, Azja, Afryka), „Qualitative Sociology Review” (regiony: Europa, Ameryka Północna, Azja, Afryka), „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” (regiony: Europa, Ameryka

Północna, Ameryka Południowa, Afryka). Rozkład liczby czasopism według liczby krajów i regionów przedstawiono na rysunku 4.



Rysunek 4. Rozkład liczby czasopism ($N = 73$) według: a) liczby krajów reprezentowanych przez autorów, b) liczby regionów reprezentowanych przez autorów

Dyskusja i podsumowanie

Analiza przeprowadzona w ramach niniejszego artykułu ujawniła niewielki odsetek periodyków wyłącznie angielskojęzycznych (17 czasopism, 23 proc.). Choć liczba krajów, które reprezentowali zarówno redaktorzy i członkowie rad naukowych, jak i autorzy, była wysoka, to jednak w jednym i drugim przypadku dominowali eksperci z Polski. Pod względem umiędzynarodowienia zespołu redakcyjnego i rad naukowych wysokim odsetkiem zagranicznych ekspertów wyróżniło się dziewięć czasopism:

- „Qualitative Sociology Review”,
- „Kwartalnik Pedagogiczny”,
- „Journal of Education Culture and Society”,
- „International Journal of Research in E-learning”,
- „Eastern European Journal of Transnational Relations”,
- „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia”,
- „Multidisciplinary Journal of School Education”,
- „Paedagogia Christiana”,
- „Ars Inter Culturas”.

Mniejsza grupa, pięciu czasopism, została wyróżniona pod względem wysokiego odsetka autorów zagranicznych:

- „Multidisciplinary Journal of School Education”,
- „The New Educational Review”,
- „Qualitative Sociology Review”,
- „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies”,
- „Studia Poradoznawcze = Journal of Counsellology”.

Trzy z wymienionych czasopism są już indeksowane w Web of Science Core Collection lub Scopus („Qualitative Sociology Review”, „Journal of Education Culture and Society”, „The New Educational Review”). Pozostałych 10 periodyków nie jest indeksowanych w tych bazach. Niewielka liczba periodyków wyróżnionych w niniejszym badaniu skłania do dyskusji nad kierunkami rozwoju polskich czasopism pedagogicznych. Należy rozpatrywać dwa kierunki rozwoju polskich czasopism pedagogicznych: międzynarodowy lub krajowy. Tak rozbieżne możliwości mogą rodzić pewien dylemat, stąd uzasadniona wydaje się potrzeba szerszej dyskusji środowiska nad przyszłością tych czasopism. Takie debaty są prowadzone w innych krajach. Na przykład redaktor hiszpańskiego czasopisma „Revista Española de Pedagogía” zainicjował w 2018 roku tzw. okrągły stół, do którego zaprosił redaktorów innych czasopism pedagogicznych (nie tylko hiszpańskich), co zaowocowało dyskusją na różne tematy, m.in. współczesnych badań z zakresu pedagogiki i wyzwań, jakie stoją przed redaktorami tych czasopism (Ibáñez-Martín 2018). Z kolei Trung Tran i in. (2019) wybrali 13 czasopism pedagogicznych spośród wszystkich 387 czasopism wietnamskich uznawanych w awansach profesorskich w tym kraju i na podstawie prostej analizy, z wykorzystaniem minimalnych wymagań stawianych czasopismom zgłaszanym do bazy Scopus, sformułowali długoterminowe cele, jakie powinni przed sobą postawić redaktorzy tych czasopism. Przyjęcie kierunku umiędzynarodowienia (angielskojęzyczność, międzynarodowe grono redaktorów i członków rad naukowych, autorów i recenzentów) jest związane, jak pisze José Luis Hernández Huerta i in. (2019, s. 223), z poświęceniem pewnej części lokalnej społeczności, która może nie podążać za tym kierunkiem rozwoju. Kierunek krajowy rozwoju czasopism pedagogicznych może być szczególnie ważny dla lokalnych społeczności, przede wszystkim ze względu na brak bariery językowej i związanej z tym swobodnej komunikacji.

Sugerowaną potrzebę dyskusji środowiska na temat przyszłości polskich czasopism pedagogicznych i ich strategii rozwoju mogą wspierać rekomendacje powstałe w związku z zaistniałymi trudnościami i poczynionymi obserwacjami w trakcie gromadzenia danych do niniejszego badania. Mają one charakter formalny i częściowo pokrywają się z wytycznymi sformułowanymi w ramach innego badania (Drabek, Bemke-Świtilnik 2020a). Angielskojęzyczna terminologia w zakresie nazewnictwa zespołów redakcyjnych i rad naukowych wymaga ujednolicenia i dostosowania do praktyk w tym zakresie, stosowanych przez wydawców i redaktorów międzynarodowych czasopism. Kolejnym obszarem doskonalenia jest konsekwentne wypełnianie stron internetowych czasopism w wersji angielskojęzycznej tekstem w języku tożsamym z tą wersją. Jak wykazały badania ankietowe przeprowadzone wśród autorów wiodących czasopism pedagogicznych indeksowanych w Web of Science Core Collection, znajomość kompetencji zawodowych, zainteresowań intelektualnych i cech osobistych redaktora, była uwzględniana przez autorów przy wyborze czasopisma do publikacji artykułu (Cheung 2008). Stąd można przypuszczać, że umieszczenie na stronach internetowych not o redaktorach i członkach

rad naukowych czy odnośników do profesjonalnych stron prezentujących dorobek tych osób może wspomagać decyzję o publikowaniu w danym czasopiśmie. Istotne jest również wskazywanie na stronach internetowych czasopism pełnej afiliacji (pełna nazwa instytucji i kraju) wszystkich redaktorów i członków rad naukowych. Z kolei w przypadku afiliacji autorów należy podawać pełną afiliację wszystkich autorów, również tych afiliowanych w polskich instytucjach. Należy podkreślić, że rekomendowane praktyki są niezależne od przyjętego kierunku rozwoju czasopisma, międzynarodowego czy krajowego.

Bibliografia

- Cheung C.K. (2008). *Audience matters: A study of how authors select educational journals*. „The Asia-Pacific Education Researcher”, nr 2, s. 191–201.
- Cheung C.K. (2009). *Possible Biases in Educational Journals: A Retrospective Study of Five Leading Journals*. „Asia-Pacific Education Researcher”, nr 1, 129–138.
- Drabek A., Bemke-Świtilnik M. (2020a). *Polskie czasopisma naukowe w świetle wybranych elementów oceny stosowanych w międzynarodowych bazach danych*. W: *Biblioteki uczelniane wobec środowiska akademickiego. Nowe obszary działania. Materiały Jubileuszowej Konferencji Biblioteki Głównej AGH z okazji obchodów 100-lecia Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica, Kraków 12–13 września 2019 r.* Podrazik A., Stanek-Kapcia J., Urbaniec M. (red.). Kraków: Wydawnictwo AGH, s. 107–132.
- Drabek A., Bemke-Świtilnik M. (2020b). *O wykazach, punktozie i polskich czasopismach humanistycznych*. „Forum Akademickie”, nr 11, s. 24–27.
- Espinet M., Izquierdo M., Garcia-Pujol C. (2015). *Can a Spanish science education journal become international? The case of Enseñanza de las Ciencias*. „Cultural Studies of Science Education”, nr 4, s. 1017–1031.
- Fradkin C. (2017). *The internationalization of psychology journals in Brazil: A bibliometric examination based on four indices*. „Paidéia (Ribeirão Preto)”, nr 66, s. 7–15.
- Huerta J.L. H., Rico A.P., Blanco C.S. (2019). *Global territory and the international map of history of education journals*. „International Journal for the Historiography of Education”, nr 2, s. 206–226.
- Ibáñez-Martín J.A. (2018). *Presentation: pedagogical research journals today*. „Revista Española de Pedagogía”, nr 271, s. 409–412.
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 grudnia 2019 roku w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych. Dostępny na: <https://www.bip.nauka.gov.pl/inne/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-18-grudnia-2019-r-w-sprawie-wykazu-czasopism-naukowych-i-recenzowanych-materialow-z-konferencji-miedzynarodowych.html> (dostęp 6.12.2020).

- Komunikat Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 lutego 2021 roku w sprawie wykazu czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rozszerzony-wykaz-czasopism-naukowych-i-recenzowanych-materialow-z-konferencji-miedzynarodowych> (dostęp 24.03.2021).
- Komunikat Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 lutego 2021 roku o zmianie i sprostowaniu komunikatu w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rozszerzony-wykaz-czasopism-naukowych-i-recenzowanych-materialow-z-konferencji-miedzynarodowych> (dostęp 24.03.2021).
- König C.J. (2019). *How much is research in the top journals of industrial/organizational psychology dominated by authors from the US?* „*Scientometrics*”, nr 120 (3), s. 1147–1161.
- Kowolik P. (1999). *Czasopisma pedagogiczne w pracy dyrektora szkoły.* „*Nauczyciel i Szkoła*”, nr 2, s. 79–88.
- Kulczycki E., Rozkosz E.A., Drabek A. (2019). *Internationalization of Polish journals in the social sciences and humanities: Transformative role of the research evaluation system.* „*Canadian Journal of Sociology*”, nr 1, s. 9–38.
- Lopez-Fernandez O., Molina-Azorín J.F. (2011). *The use of mixed methods research in interdisciplinary educational journals.* „*International Journal of Multiple Research Approaches*”, nr 2, s. 269–283.
- Madrid Martín M.J., Jiménez-Fanjul N., León-Mantero C., Maz-Machado A. (2017). *Revistas brasileñas de Educación en SCOPUS: un análisis bibliométrico.* „*Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*”, nr 67, s. 30–41.
- Mertova P., Ertl, H., Zierer K. (2019). *Education journals: A comparison of publishing patterns in Australian, German and English education journals.* „*Research in Comparative and International Education*”, nr 2, s. 215–230.
- Pasikowski S. (2018). *Ocena transparentności postępowania badawczego. Implikacje dla badań nad dzieciństwem.* „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*”, nr 4 (50), s. 27–39.
- Rozkosz E.A. (2017). *Polskie czasopisma pedagogiczne w „Wykazach czasopism punktowanych” w latach 2012, 2013 i 2015.* W: *Komunikacja naukowa w humanistyce.* E. Kulczycki (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, s. 153–173.
- Rozporządzenie...*, 2018a. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 roku w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych.* Dz.U. z 2018 roku, poz. 1818. Dostępny na: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001818> (dostęp 10.12.2020).
- Rozporządzenie...*, 2018b. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 roku w sprawie pomocy „de minimis” w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych”.* Dz.U. z 2018 roku, poz. 1832. Dostępny

na: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001832> (dostęp 10.12.2020).

Shi L., Wenyu W., Jinwei X. (2005). *Publication culture of foreign language education journals in China*. „TESOL Quarterly”, nr 4, s. 765–776.

Tran T., Nguyen L.T. M., Nghiem T.T., Le H.T. T., Nguyen C.H., La T.P., Nguyen H.T.T. (2019). *Compliance of education journals in Vietnam with the minimum criteria to be indexed in the ASEAN Citation Index and Scopus*. „Science Editing”, nr 2, s. 142–147.

Utrobčić A., Šimić J., Malički M., Marušić M., Marušić A. (2014). *Composition of editorial boards and peer review policies of Croatian journals indexed in Web of Science and Scopus*. „European Science Editing”, nr 2, s. 31–33.

Yalcin S., Yavuz H.C., Dibek M.İ. (2015). *Content Analysis of Papers Published in Educational Journals with High Impact Factors*. „Egitim ve Bilim”, nr 182, s. 1–28.

INTERNATIONAL OR NATIONAL? A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF POLISH PEDAGOGICAL JOURNALS

Abstract: The article presents the analysis of the internationalization of 73 Polish pedagogical journals. The analyzed parameters of internationalization were related to the language of publication, the affiliation of editors and members of editorial boards, and contributing authors. The parameters concerning reviewers were omitted due to different practices in informing about experts engaged in the peer review process; therefore the sample of journals was not representative for analysis. The data was gathered from the journals' websites and articles published in 2019. Results were related to the small number of journals with high values of parameters of internationalization, namely 16 journals were English-only (22%), nine journals had a high percentage of editors and editorial board members outside Poland (12%), five journals had a high percentage of authors outside Poland (7%). The collaboration with editors and editorial board members and authors outside Europe was low. The possible national and international directions for the development of Polish pedagogical journals were proposed. The formal recommendations for editors and publishers of these journals were formulated.

Keywords: polish education journals; internationalization; editors; editorial board members; authors; publication language.

Załącznik 1. Wykaz polskich czasopism pedagogicznych wybranych do analizy

Tytuł	ISSN	e-ISSN	Dyscypliny w wykazie czasopism punktowanych
„Alkoholizm i Narkomania” = „Alcoholism and Drug Addiction”	0867-4361	1689-3530	P, NZ, NS, NF, NP, NM
„Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Ps”	0867-2040	2449-8521	P, Ps
„Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova”	2451-0491	2543-9340	J, P, L, NSz, Ps
„Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia”	2083-7267	2450-3487	P
„Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”	2082-0909	2450-5013	J, P, L, NK
„Ars Inter Culturas”	2083-1226		P, L, NKR, NSz
„Baltic Linguistics”	2081-7533		J, P, L, NK
„Biografistyka Pedagogiczna”	2543-6112	2543-7399	P, NKR, H, NS
„Colloquium”	2081-3813	2658-0365	P, Ps, NPA, NB
„Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo”	1734-5537		P
„Dyskursy Młodych Andragogów”	2084-2740		P
„Eastern European Journal of Transnational Relations”	2544-9214	2544-9737	P, NPA, EF, NP
„Edukacja Dorosłych”	1230-929X		P
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”	1896-2327	2353-7787	P, L, H, Ps
„Edukacja Międzykulturowa”	2299-4106		P, NKR, NS, NK
„Edukacja Ustawiczna Dorosłych”	1507-6563		P
„Edukacyjna Analiza Transakcyjna”	2299-7466	2658-1825	P
„E-Mentor”	1731-6758	1731-7428	P, A, EF, NK, NZ
„Forum Oświatowe”	0867-0323	2450-3452	P
„Forum Pedagogiczne”	2083-6325	2449-7142	P
„Homo Ludens”	2080-4555		J, P, L, NKR, NKF, NS, Ps, NK, I
„Horyzonty Wychowania”	1643-9171	2391-9485	J, P, NKR, NS, Ps, F, NK, NZ, NP
„Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication”	1731-450X		P, L, NKR, NSz, NS, NK
„Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”	2300-391X		P
„International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies”		2392-0092	P

Tytuł	ISSN	e-ISSN	Dyscypliny w wykazie czasopism punktowanych
„International Journal of Research in E-learning”	2451-2583	2543-6155	P
„Journal of Education Culture and Society”	2081-1640		P, NZ, NS, NPA, EF, NK, NZ, NB
„Konteksty Pedagogiczne”	2300-6471		P
„Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”	2300-0422		P, NKR, NS, Ps
„Kultura i Edukacja”	1230-266X		P, NKR, NSz, NS, Ps
„Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”		2082-7067	P, NKR, NSz, NZ, Ps, F, NT, NM
„Kwartalnik Pedagogiczny”	0023-5938		P
„Labor et Educatio”	2353-4745	2544-0179	P
„Logopedia Silesiana”	2300-5246	2391-4297	J, P, NZ, Ps, NK, NM
„Lubelski Rocznik Pedagogiczny”	0137-6136	2449-8327	P
„Media – Kultura – Komunikacja Społeczna”	1734-3801		P, NKR, NS, Ps, NPA, NK
„Multidisciplinary Journal of School Education”	2543-7585	2543-8409	P
„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”	2450-4491		P, NKR, NSz, NS, Ps, F
„The New Educational Review”	1732-6729		P, NKF, NS
„Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”	2080-9476	2544-0519	P
„Paedagogia Christiana”	1505-6872	2451-1951	P, NKR, NS, Ps, F, NT
„The Person and the Challenges”	2083-8018	2391-6559	P, NS, PK, NT
„Podstawy Edukacji”	2081-2264	2658-2848	P, NS, Ps
„Polska Myśl Pedagogiczna”	2450-4572	2450-4564	P
„Półrocznik Językoznawczy Tertium”		2543-7844	J, P, NKR, NK
„Praca Socjalna”	0860-3480		P, NS, NPA
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”	0552-2188		P
„Problemy Wczesnej Edukacji”	1734-1582	2451-2230	P
„Przedsiębiorczość – Edukacja”	2083-3296	2449-9048	P, GS, EF, NZ
„Przegląd Badań Edukacyjnych”	1895-4308	2392-1544	P, H, NKF, NZ, NS, Ps, F, NZ
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”	0033-2178		P
„Przegląd Pedagogiczny”	1897-6557		P
„Qualitative Sociology Review”		1733-8077	P, NKR, NZ, NS
„Resocjalizacja Polska = Polish Journal of Social Rehabilitation”	2081-3767	2392-2656	P
„Rocznik Andragogiczny”	1429-186X	2391-7571	P, H, NKF, NS, Ps, F, NZ

Tytuł	ISSN	e-ISSN	Dyscypliny w wykazie czasopism punktowanych
„Rocznik Lubuski”	0485-3083		P, NS
„Rocznik Pedagogiczny”	0137-9585		P
„Roczniki Nauk Społecznych”	0137-4176	2544-5812	P, NS, PK, Ps, NK, NP, NB
„Roczniki Pedagogiczne”	2080-850X	2544-5243	P
„Rozprawy Społeczne”	2081-6081		P, NZ, NS, Ps
„Seminare”	1232-8766	2450-1328	P, NKR, H, NSz, NS, PK, Ps, F, NT
„Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika”	2450-7245		J, P, L, H, NSz, NS, Ps, F, NK, NT
„Studia Edukacyjne”	1233-6688		P
„Studia Elćkie”	1896-6896	2353-1274	P, NKR, PK, NK, NT
„Studia Paedagogica Ignatiana”	2450-5358	2450-5366	P, H, NS, F
„Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”	2083-179X	2449-8971	P
„Studia Przyrodoznawcze = Journal of Counsellogy”	2299-4971	2450-3444	P, Ps
„Studia Socjologiczne”	0039-3371	2545-2770	P, NKR, NKF, NZ, NS, NP
„Studia z Teorii Wychowania”	2083-0998		P, NS
„Szkoła Specjalna”	0137-818X		P
„Szkoła, Zawód, Praca”	2082-6087		P
„Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”	0044-4405	2543-9715	P, NS, NPA, NK, NP, NB
„Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”	1896-4591		P, Ps

Kody dyscyplin

Nauki społeczne: pedagogika (P), Psychologia (Ps), ekonomia i finanse (EF), geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna (GS), nauki i bezpieczeństwie (NB), nauki o komunikacji społecznej i mediach (NK), nauki o polityce i administracji (NPA), nauki o zarządzaniu i jakości (NZ), nauki prawne (NP), nauki socjologiczne (NS), prawo kanoniczne (PK)

Nauki humanistyczne: językoznawstwo (J), literaturoznawstwo (L), historia (H), nauki o kulturze i religii (NKR), filozofia (F), nauki o sztuce (NSz)

Nauki teologiczne: NT

Nauki medyczne i nauki o zdrowiu: nauki o zdrowiu (NZ), nauki farmaceutyczne (NF), nauki medyczne (NM), nauki o kulturze fizycznej (NKF)

Nauki inżynierijno-techniczne: architektura i urbanistyka (A)

Nauki ścisłe i przyrodnicze: informatyka (I)

PIOTR MAGIER*

Lublin, Polska

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9977-5214>

MIĘDZY UNIWERSALNOŚCIĄ A PARTYKULARNOŚCIĄ, CZYLI O POLSKICH PUBLIKACJACH PEDAGOGICZNYCH

Streszczenie: Prezentowany artykuł jest zbiorem uwag dotyczących uwarunkowań bibliometrycznej oceny publikacji pedagogicznych. Zawiera spostrzeżenia odnośnie do dwóch typów uwarunkowań oceny bibliometrycznej: kontekstualnych, odnoszących się do administracyjnych regulacji w uprawianiu nauki (zwłaszcza nauk humanistycznych), oraz wewnątrzpedagogicznych, opisujących specyfikę tej dyscypliny naukowej.

W szczególności w tekście wskazane zostały wątpliwości dotyczące zasadności wiązania ocen bibliometrycznych z poznawczą wartością badań prowadzonych w dziedzinie pedagogiki. Prezentowany tekst broni poznawczej wartości badań pedagogicznych oraz zawiera propozycję zwrotnego odniesienia tytułowej opozycji: uniwersalność–partykularność, czyli zastosowania jej do kryteriów, jakie stosowane są przy indeksacji pedagogicznego dorobku naukowego. Wskazuje się w nim, że zasadne są pytania dotyczące adekwatności, niemiarodajności oraz potrzeby stosowania tego typu ocen. Uzmysławia się wątpliwości związane nie z uniwersalnością pedagogiki, ale z uniwersalnością samego pomiaru i stosowanych w jego ramach kryteriów.

Słowa kluczowe: pomiar bibliometryczny, pedagogika, indeksacja dorobku naukowego z zakresu pedagogiki, kryteria pomiaru bibliometrycznego.

Artykuł jest zbiorem uwag dotyczących bibliometrycznej oceny pedagogicznych publikacji naukowych. Nie ma on charakteru syntetycznego, całościowo ujmującego podjęte zagadnienie, lecz jest on aspektowy i analityczny. W szczególności odnosi się do uwarunkowań w pozycjonowaniu (indeksacji) polskiego dorobku pedagogiki, prezentowanego w czasopismach oraz w naukowych publikacjach zwartych. Ponieważ artykuł pisany jest z pozycji pedagoga ogólnego, ujmuje przedmiotowe zagadnienie w optyce naukowca zainteresowanego upowszechnieniem wyników

* Dr hab. Piotr Magier, adiunkt, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Katedra Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki; e-mail: piotr.magier@kul.lublin.pl.

badania, jakie realizuje, nie zaś z punktu widzenia specjalisty z zakresu bibliotekoznawstwa. Tak materialnie, jak i formalnie określony przedmiot umiejscawia prezentowany tekst w grupie pedagogicznych analiz metaprzedmiotowych. Jego badawczą podstawę (źródło, materiał badawczy) stanowią polskojęzyczne teksty naukowe poświęcone problematyce oceny (ewaluacji) dorobku naukowego.

Refleksję dotyczącą podjętego problemu uznaję za ważną i aktualną, a nawet konieczną. Odnosi się ona do istotnych dla funkcjonowania każdej nauki zagadnień: poznawczej wartości prowadzonych badań, możliwości upowszechniania dorobku naukowego, specyfiki teoretycznej pedagogicznych szkół i środowisk naukowych oraz uwarunkowań akceptacji i obecności ich twórczości w szerszym: ogólnopolskim lub światowym dorobku naukowym. Prowokuje ona także do postawienia fundamentalnych dla pedagogiki pytań, dotyczących istoty humanistyki, jej miejsca w strukturze nauk oraz funkcji w cywilizacji łacińskiej.

Już na wstępie chcę zaznaczyć, że oceny bibliometrycznej tekstów pedagogicznych nie utożsamiam z ich poznawczym aspektem: znaczeniem, wartością, funkcją. Choć uznaję, że zachodzić może między nimi jakiegoś (?) typu związek, sądzę, że nie jest to zależność przyczynowo-skutkowa ani proporcja. Mniemam, że nie można punktów przyznawanych poszczególnym publikacjom w prosty sposób identyfikować z ich wartością poznawczą.

W tekście staram się odpowiedzieć na następujące pytania: czym jest warunkowana ocena publikacji z zakresu pedagogiki?, w jakim stopniu lub zakresie dorobek pedagogiki ze swej istoty jest partykularny (lokalny), a w jakim uniwersalny?; w jakiej sytuacji znajdują się polscy pedagodzy aspirujący do upowszechnienia wyników własnych badań?

Tekst składa się ze wstępu, części zawierającej ogólne uwagi wprowadzające, części poświęconej określeniu zewnętrznych (kontekstualnych) uwarunkowań percepcji i oceny dorobku tej nauki oraz części poświęconej określeniu wewnętrznych (specyficznych dla pedagogiki) uwarunkowań odbioru, pozycjonowania i popularyzacji wiedzy pedagogicznej.

Zdaję sobie sprawę z tego, że zaprezentowane uwagi mogą być odebrane jako (nadmiernie) krytyczne, innym razem (z innej perspektywy) jako oczywiste, banalne lub subiektywne. Traktuję je jako zachętę do dyskusji, okazję do wyrażenia własnego stanowiska, nie zaś jako receptę na rozwiązanie pojawiających się przed piśmiennictwem pedagogicznym problemów. Ich dyskusyjny charakter dotyczy faktu, że są one wyrazem moich osobistych doświadczeń w uprawianiu nauki (uwarunkowane są przez to, rzecz jasna, poziomem mojego rozwoju naukowego, środowiskiem naukowym, w jakim pracuję oraz dyscypliną, którą uprawiam), są efektem podejmowanych rozmów i dyskusji, podczas których niejednokrotnie podkreślane są trudności w uzyskaniu wysokiej oceny bibliometrycznej publikacji z pedagogiki oraz są konsekwencją przyjmowanej zazwyczaj przeze mnie postawy, którą określić można jako rozumiejącą, konserwatywną oraz apologetyczną względem poznawczej i praktycznej wartości badań i publikacji pedagogicznych.

Uwagi wprowadzające

Stanu polskiego piśmiennictwa pedagogicznego nie da się sprowadzić do prostych opisów i wyjaśnień. Jest to zjawisko wieloaspektowe i złożone. Mimo że twierdzenie to jest truizmem, warto je przytoczyć, gdyż nie zawsze jest ono brane „na poważnie”, a przynajmniej tak się wydaje. Uproszczone interpretacje kondycji nauki w Polsce wypowiedane są systematycznie przez polityków, publicystów, dziennikarzy, a niekiedy także samych naukowców. Zawierają one krytyczne konstatacje odnoszące się do stanu polskiej nauki, ocenę jej niskiego poziomu oraz proste wskazówki wyjścia z tej sytuacji, *notabene* najczęściej sprowadzające się do aspektów finansowania, uwarunkowań politycznych i zarządzania nauką, w tym do konieczności coraz bardziej rygorystycznej oceny (ewaluacji) dorobku naukowego (Ćwiek 2021; Nowakowska 2021; Wittenberg 2018; Mirowska-Łoskot 2017).

Tego typu podejście uznaję za redukcjonistyczne, populistyczne (względem władz zarządzających nauką) i niejednokrotnie krzywdzące dla polskich naukowców. Sądzę, że opisując podjęty w artykule problem, ujmować go należy jako złożony i bynajmniej nieoczywisty. W analizach mu poświęconych uwzględnić trzeba zarówno uwarunkowania podmiotowe (osobowe, dotyczące naukowców), jak i przedmiotowe (dotyczące nauki, typu nauk lub konkretnej dyscypliny naukowej), aktualne i temporalne (historyczne), istotowe i kontekstualne. Ponadto za cenne poznawczo uznaję spostrzeżenie, że wspomniane uwarunkowania mogą ze sobą konwergować: znosić się lub wzmacniać. Mogą funkcjonować na poziomie szczegółowych niuansów lub na poziomie ogólnych prawidłowości. Nie zawsze przydatne są detaliczne i wieloaspektowe opisy i wyjaśnienia. Bywa, że cenne poznawczo są syntezy ujmujące ogólne prawidłowości (Franczuk 2016).

Nie można także pominąć faktu, że analizy i oceny dotyczące wartości publikacji naukowych, zwłaszcza humanistycznych (pedagogicznych), są w jakiś sposób sprofilowane, zaangażowane teoretycznie lub światopoglądowo. Są one osadzone w różnych poglądach i podejściach badawczych (metodologicznych). Ich wymowa warunkowana jest uprzednimi założeniami, stawianymi celami lub interesami. Ocena dorobku naukowego nie jest zatem oczywista i sama przez się zrozumiała. Wymaga nie tyle dyrektywnego wprowadzania, ile pogłębionego, wyrażonego wprost wyjaśniania, które służy zarówno adresatom oceny (naukowcom), jak i jej pomysłodawcom (Mizerek 2018).

Porządkując wymienione wyżej uwarunkowania oceny bibliometrycznej publikacji naukowych, sprowadzam je do dwóch typów. Pierwszy typ uwarunkowań dotyczy szeroko pojętego kontekstu uprawiania nauk. Chodzi zwłaszcza o regulacje prawne, aspekty polityczne oraz o „intelektualny klimat”, w ramach którego uprawiana jest dana dziedzina nauki.. Dla ich oznaczenia używam określenia „uwarunkowania zewnątrz pedagogiczne” lub „uwarunkowania kontekstualne”.

Drugi typ stanowią uwarunkowania dotyczące nauki, w ramach której publikacje są generowane. W prezentowanym tekście, dla ich oznaczenia w odniesieniu

do pedagogiki, używam określenia „uwarunkowania wewnątrz pedagogiczne”. Odnoszę je zarówno do metodologicznej, jak i teoretycznej specyfiki pedagogiki, rozumianej jako odrębna, autonomiczna dyscyplina wiedzy.

Uwarunkowania kontekstualne

Na wstępie powtórzę uwagę, że bibliometryczna ocena publikacji pedagogicznych nie odzwierciedla poznawczej lub praktycznej wartości prezentowanych w nich treści, czyli że *de facto* nie określa ona naukowego poziomu prowadzonych w pedagogice badań. Głównym źródłem generowania ocen wyrażonych w punktach przyznawanych publikacjom pedagogicznym (ale też publikacjom z innych dyscyplin) są elementy kontekstu uprawiania nauki: przepisy prawa, zaradność autorów tekstów, zależności polityczne i ideologiczne, jakim podlega pedagogika (czy szerzej: nauka), dominujący paradygmat, w ramach którego jest ona uprawiana.

Biorąc pod uwagę czynniki zewnętrzne stwierdzić należy, że o parametryzacji dorobku pedagogicznego (podobnie jak dorobku innych nauk) decydują przede wszystkim przepisy obowiązującego prawa państwowego. Mimo że zależność ta wydaje się powszechnie akceptowana, a jej zasadność dla wielu osób jest oczywista, to jej istota, jak również (realne lub potencjalne) konsekwencje są brzemiennie w skutkach. Głównie chodzi o to, że to nie naukowcy (pedagodzy) decydują o wartości własnego dorobku naukowego (przynajmniej nie wprost), lecz urzędnicy¹. Oni w konsekwencji określają, co jest w nauce pożyteczne i cenne, a co za takie uchodzić nie może². Oczywiście, sytuacja jest bardziej złożona. Wydaje się, że decyzje podejmowane przez organy administracyjne opierają się na konsultacjach prowadzonych wśród specjalistów z danej dziedziny (czy w ogóle na postulatach naukowców)³,

-
- 1 Równie zdecydowany sprzeciw budzi wśród niektórych naukowców próba oceny słuszności określonych tez wypowiedzianych przez humanistów (historyków) przed sądami: „Nauka nie jest po to, by służyć dobremu imieniu, ani dumie narodowej. Nauka jest od obiektywnego dochodzenia prawdy, niechby bolesnej i raniącej. Skądinąd, jakże trzeba być pozbawionym wiary we własne racje, aby przeciwstawiać wieloletnim badaniom znawców tematu pozew sądowy? Sąd jako instytucja oceniająca pracę uczonych – czy naprawdę „obroncy dobrego imienia” nie dysponują bardziej wiarygodnym narzędziem?” (Stachowiak 2021).
 - 2 Bogusław Śliwerski wielokrotnie zwracał uwagę na polityczne uwarunkowania funkcjonowania nauki i edukacji (Śliwerski 2020).
 - 3 Książd Profesor Zygmunt Zieliński w następujący sposób opisuje konsultacje społeczne, jakim podlegała tzw. *Konstytucja dla nauki* lub *Ustawa 2.0*: „Ostatnio słyszałem, jak jeden z profesorów, chyba z UJ, powiedział, że nie było w Polsce żadnego przedsięwzięcia, które byłoby poddane tak szerokiej konsultacji społecznej, jak reforma szkolnictwa wyższego pana Gowina. Nie tylko ja zdumiałem się ta wypowiedzią. Trudno ją nawet skomentować. Ludzie na uczelniach po prostu boją się w ogóle wypowiadać w tej materii, bo w końcu nawet posada profesora „dydaktycznego” to jest kawałek chleba, ale mówić o szerokiej konsultacji społecznej i to dającej poparcie dla wyczynów pana ministra, to już jest coś więcej niż to, na co policja pozwala. To się nazywa

niemniej nawet w tej sytuacji bezpośrednim podmiotem decyzyjnym pozostają pracownicy instytucji rządowych lub reprezentanci organów ustawodawczych.

Niestety, wspomniane niejasności nie są rzeczą trywialną, bez znaczenia dla rozwoju nauki. Wątpliwości, jakie pojawiają się w tej materii, dotyczą merytorycznych kompetencji osób podejmujących tego typu decyzje, a także odnoszą się do genezy ustalanych przez te osoby kryteriów oceny (ich obiektywności) publikacji naukowych (pedagogicznych) i dalekosiężnego wpływu na naukę. Niektórzy badacze wprost wypowiadają tezę o braku istnienia merytorycznych podstaw dla podejmowania decyzji administracyjnych określających wartości punktowe stosowane przy ocenie poszczególnych tekstów, publikacji, grantów badawczych lub czasopism naukowych. Nie znajdują oni jasnych, transparentnych uzasadnień dla wprowadzanych kryteriów (Mizerek 2018).

Niestety, wspomniane niejasności mają szerszy zakres. Odnoszą się także do systemowych zmian, jakim podlega nauka, w tym do przeprowadzonej ostatnio w Polsce reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego. Traktowane są jako działania szkodliwe, ingerujące w niezależność funkcjonowania badawczego i dydaktycznego uniwersytetów, a przez to mające charakter destrukcyjny (Zieliński 2019). W konsekwencji sięgają one problemu autonomii tej podstawowej instytucji naukowej oraz niezależności badań naukowych i dydaktyki uniwersyteckiej (Bocheński 1993).

Problematyka autonomii uniwersytetu oraz ingerencji różnych podmiotów w uprawianie nauki nie jest oczywiście nowa. Pojawiła się już u zarania istnienia tej instytucji naukowej, a w miarę jej rozwoju narastała, wzbudzając stałe, żywe dyskusje. W ich trakcie wytworzyły się dwa modele relacji między uniwersytem a władzą państwową i kościelną: klasyczny (średniowieczny i humanistyczny) – podkreślający konieczność autonomii uniwersytetu oraz oświeceniowy (związany z reformacją i kontrreformacją) – wypuklający potrzebę podporządkowania uniwersytetów władzy świeckiej (Bocheński 1993). Niezależnie od przyjętego modelu przyznanie uniwersytetowi pewnego (określonego kompromisem między interesem państwa lub Kościoła a interesem uniwersytetu) stopnia autonomii, a także uszanowanie niezależności badań i procesu kształcenia jest uznawane za potrzebne, a nawet konieczne. Sądzi się, że tylko wówczas uniwersytet służyć może zarówno dobru społeczności, wśród której istnieje, jak i realizować własne cele (Bocheński 1993).

W przypadku parametryzacji dorobku naukowego, ingerencja instytucji zewnętrznych w działanie uniwersytetów, a dokładniej w funkcjonowanie instytutów i dyscyplin naukowych jest znaczna. Dotyczy ona zarówno gwarancji finansowych i administracyjnych ich istnienia, jak i możliwości rozwoju naukowego

pytać tych, którzy zawsze odpowiadają zgodnie z życzeniem pytającego. Jaka konsultacja, taka reforma” (Zieliński 2019, s. 14).

pracowników uniwersyteckich. Sięga ona zatem podstaw autonomii uniwersytetu: możliwości kontynuacji badań, a przez to ciągłości określonej szkoły badawczej⁴.

Niepokój związany z ograniczeniem autonomii nauki ze względu na wpływ podmiotów zewnętrznych pojawia się już w sytuacji oddziaływania instytucji państwowych. Spowodowany jest on zależnością tych instytucji od partii politycznych i lansowanych przez nie poglądów i ideologii. Jest on jednak większy, gdy naukę podporządkowuje się nie tylko instytucjom państwowym lub religijnym, czy podmiotom o mimo wszystko ustalonej powadze i wiarygodności, lecz także korporacjom prywatnym. Oceny parametryczne jednostek naukowych realizowane przez państwo, formułowane są bowiem na podstawie miejsca publikacji tekstów naukowych, a konkretnie tego, czy dane czasopismo lub wydawnictwo obecne jest w określonych bazach, nierzadko będących własnością prywatną.

Wydaje się, że właśnie z tych względów we współczesnym podejściu do oceny, lecz też nierzadko do uprawiania nauki, nie dominuje ujęcie mądrościowe i humanistyczne, lecz podejście komercyjne. Oczekiwanym rezultatem badań naukowych nie jest już teoria, lecz efekt poznawczy podlegający komercjalizacji, sprzedaży, przynoszący korzyści finansowe, wiedza typu *know how*⁵. Reguły pracy naukowej podlegają regułom handlu, a uniwersytet staje się korporacją. W efekcie pozytywnie cenieni są ci pracownicy, którzy generują zyski, nie zaś ci, którzy tworzą wiedzę systemową, teoretyczną⁶. Przyjmowane współcześnie rozwiązania, dotyczące pożądaných sposobów uprawiania nauki, są sprzeczne w swej istocie z jej modelem klasycznym, humanistycznym. Model ten rozwijał się bowiem jako model teoretyczny, niepraktyczny. Takie ujęcie gwarantowało poznawczy postęp w nauce i sytuowało uniwersytet w gronie instytucji kulturotwórczych⁷.

4 Nie jest to problem trywialny, chodzi mianowicie o możliwość wykluczania z dyskursu uniwersyteckiego (naukowego) poglądów, z różnych powodów niewygodnych. Na problem ten zwracają uwagę m.in.: Dariusz Stępkowski (2010), w aspekcie pedagogiki chrześcijańskiej, czy Piotr Zychowicz (2016), w odniesieniu do drażliwych społecznie kwestii historycznych.

5 Co ciekawe, określeniem wiedzy współcześnie zajmują się nie tyle instytucje naukowe, co handlowe i polityczne, np. Międzynarodowa Izba Handlowa, Unia Europejska, Bank Światowy (Żardecka-Nowak 2012).

6 „W szkolnictwie wyższym «projakościowa» zmiana oznacza odejście od klasycznej formuły uniwersytetu rozumianego jako świątynia wiedzy i przekształcenie go w ponad narodową, biurokratyczną korporację. Praca w nim oraz zarządzanie mają być dokładną kalką procedur wypracowanych w korporacjach. Trzeba w nim zaadoptować korporacyjne, podporządkowane koncepcji nowego publicznego zarządzania [...], procedury zarządzania i zapewniania jakości, zadbać o «komercjalizację» wyników badań, wymusić konkurencyjność itp.” (Mizerek 2018, s. 83).

7 „Tak więc historia uczy, że powinniśmy dać wolność czystej nauce, «spekulatywny», teoretycznym badaniom. Bo właśnie najczystsza, pozornie całkiem niepraktyczna teoria ma często rozstrzygające znaczenie dla praktyki. [...] argument [przeciwko tej tezie – dopisek autora artykułu] zakłada przesłankę, że kto płaci rozkazuje. I ta przesłanka jest w zasadzie prawdziwa, ale z jednym ważkim wyjątkiem: nie ma mianowicie zastosowania do dziedzin duchowych. [...]

Biznesowe podejście do nauki likwiduje jeszcze jeden, klasycznie wypracowany jej element – oparcie kształcenia nowych naukowców na modelu relacji mistrz–uczeń. Nauka nie jest już miejscem dochodzenia do rozumienia istoty określonej rzeczywistości, lecz miejscem konkurencji. Nie ma w nim miejsca na „dojrzewanie” poznawcze adeptów nauki, lecz na gotowe rozwiązania, zaradność i spryt. W ocenie dorobku pracowników nauki przestaje mieć znaczenie ich wiedza i warsztat metodologiczny: wybór wartościowego poznawczo problemu i jego poprawne metodologicznie rozwiązanie. Znaczenia ma natomiast miejsce wydania publikacji (artykułu), nawet jeśli wkład pracy poszczególnych autorów wyrażony jest w formie kilku akapitów tekstu (Zieliński 2019; Mizerek 2018).

Inne aspekty komercyjnego uprawiania nauki dotyczą aspektów moralnych (Franczuk 2016). Zaplanowana i realizowana systemowo zasada konkurencji odnosi się zarówno do poziomu uniwersyteckiego (model uniwersytetów wiodących), jak i do poziomu pracy poszczególnych naukowców (system grantów). Na każdym poziomie oparta jest ona o oceny punktowe, prowadzące do eliminacji podmiotów słabszych⁸. Co więcej, już w tej chwili, a więc w zasadzie na początku obowiązywania systemu punktowego, będącego w sprzeczności z klasycznym pojmowaniem uniwersytetu jako wspólnoty, badacze zjawiska wskazują na zagrożenie etosu moralnego pracy naukowej. Zwraca się uwagę, że pogoń za punktami legitymizuje zachowania zorientowane na efekt osiągnięty każdym koszem i każdym sposobem. Nic zatem dziwnego, że miejsce ekskluzywnego etosu moralnego pracy naukowej zajmuje deontologiczny system szczegółowych regulacji prawnych, ewaluacji i kontroli (Andrzejuk 2014).

Równie trudnym do wyjaśnienia i uzasadnienia wydaje się problem genezy kryteriów stosowanych przy ocenie dorobku naukowego. Już elementarna wiedza z zakresu metodologii (naukoznawstwa) nakazuje zachowanie ostrożności w tym względzie. Określenie nauki jest na tyle skomplikowane (Bronk 2006; Walczak 2006), że proste odpowiedzi na pytanie o jej istotę uznać można za wyraz ignorancji. Procedury i kryteria ewaluacji dorobku naukowego, w tym oceny wartości tekstów

Trzecią [obok sztuki i religii – dopisek autora artykułu] podobną dziedziną duchową jest nauka, a więc i uniwersytet. Co prawda, mamy tu do czynienia z paradoksem, z prawdziwym wyjątkiem w naszym świecie. Ale ten paradoks ma podstawę w istocie ducha, w istocie cywilizacji. Tylko barbarzyńca, który ducha nie rozumie, tylko ten kto wszystko sprowadza do sfery zmysłowej, to jest zwierzęcej, może uważać wspomnianą przesłankę za obowiązującą bez wyjątku. Człowiek cywilizowany podporządkowuje siły fizyczne duchowi. Po tym się go poznaje, nie tylko gdy chodzi o sztukę i religię, ale także odnośnie do nauki” (Bocheński 1993, s. 66–67).

8 „Upowszechnia się wiarę, że droga do «projakościowej» zmiany prowadzi przez konkurencję. Akademicy muszą uczestniczyć w «wyścigu» o możliwie najwyższą kategorię naukową swojej jednostki, zabiegać o wysoki indeks cytowań oraz wierzyć w to, że system punktowania publikacji jest rzeczywiście w pełni trafny i rzetelny wskaźnikiem ich rzeczywistej wartości” (Mizerek 2018, s. 81).

naukowych, wydają się tę ignorancję afirmować, a przynajmniej są skonstruowane niezależnie, a nawet wbrew wspomnianej wyżej ostrożności.

Naiwne jest także przekonanie, jakoby kryteria te nie podlegały jakimkolwiek wpływom teoretycznym oraz pozateoretycznym, i w tym sensie były obiektywne lub neutralne⁹. Ślepa wiara w jeden, praktykowany przez decyzyjne grono naukowców paradygmat uprawiania nauki w prosty sposób prowadzi do dyskredytacji innych paradygmatów, co jest wyrazem obskurantyzmu metateoretycznego (metodologicznego)¹⁰ i przynosi realne szkody nauce i kulturze (Żardecka-Nowak 2012). Mit o światopoglądowej neutralności nauki jest tym bardziej groźny, że budzi on ślepe do niej zaufanie, uniwersalizację i usypia krytycyzm. Brak świadomości tego typu zależności daje możliwość tym łatwiejszej manipulacji, realizowanej „w imię nauki” (McGrath 2008; Pedersen 1997).

Wydaje się, że mimo różnorodnych zależności administracyjnych, jakim podlega nauka, podstawowym elementem kontekstualnie warunkującym ocenę publikacji pedagogicznych (humanistycznych) w aspekcie teoretycznym jest dominacja matematycznego przyrodoznawstwa i naturalizmu metodologicznego. Mimo że osiągnięcia poznawcze i nadbudowane na nich efekty praktyczne (technika) nauk przyrodniczych są niepodważalne, niepokojące i nie do zaakceptowania dla humanistów jest też maksymalistyczne zorientowanie naturalistycznego modelu uprawiania nauki. Choć takie podejście na terenie humanistyki jest możliwe, świadczy o tym np. psychologia lub socjologia, wzorem są tu nauki przyrodnicze (Szacki 2007; Stachowski 2010), okazuje się, że wiele zagadnień typowo humanistycznych

9 „Czasy współczesne pokazują niestety, iż ewaluację można wykorzystywać również w procesie wprowadzania reform, o których trudno powiedzieć, że niosą one za sobą zmianę na lepsze. Opłakane skutki dla edukacji przynosi współcześnie dominacja neoliberalnego dyskursu zmiany. Tworzą go, wyrażając to w języku interdyscyplinarnej analizy, trzy tematy [...] – złoty standard (*gold standard*), praktyka oparta na dowodach naukowych (*evidence based-practice*) oraz badania eksperymentalne znane w literaturze jako model RCT (*randomized controlled trial*)” (Mizerek 2018, s. 79).

10 Alister Mc Grath – teolog protestancki, biofizyk, profesor Uniwersytetu w Oxfordzie w następujący sposób opisuje własne doświadczenia dotyczące „odkrycia” poznawczej wartości humanistyki: „Nauki przyrodnicze kochałem od czasu, gdy tylko pamiętam, że cokolwiek kochałem. [...] Nauki przyrodnicze były nie tylko fascynujące intelektualnie i zachwycające estetycznie, ale ponadto podawały w wątpliwość przekonania religijne, a zatem otwierały drogę do lepszego świata. [...] kiedy poznałem już cały księgozbiór biologiczny w szkolnej bibliotece naukowej natrafiłem na dział, którego dotąd nie zauważyłem. Nazywał się «Historia i Filozofia Nauki» i był pokryty grubą warstwą kurzu. Nie miałem zbyt wiele czasu na tego typu rozważania, zresztą uważałem je za dyletancką krytykę oczywistości i pewników nauk przyrodniczych, uprawianą przez ludzi, dla których wiedza stanowiła zagrożenie, a których działalność Dawkins nazwał później «zagłuszaniem prawdy». Filozofia, podobnie jak teologia, wydawała się tylko zbędną spekulacją o sprawach, które można wyjaśnić za pomocą paru rzetelnych eksperymentów. [...] Rzeczywistość okazała się bardziej złożona niż przypuszczałem. Otworzyły mi się oczy i zobaczyłem, że nie ma już powrotu do uproszczonego obrazu nauki, jaki dotąd znałem” (McGrath 2008, s. 8–10).

wyłączonych wtedy zostaje poza zakres nauki. Przyjęte standardy naukowe prowadzą do zawężenia zakresu badań nauk humanistycznych, a niekiedy wręcz do ich zaniku.

Maksymalizm naturalistyczny, podważający naukowość teologii, filozofii i nauk humanistycznych, zarysowany został już w filozofii pozytywnej Augusta Comtea, prowokując szeroką dyskusję i obronę naukowego statusu humanistyki (Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Georg Simmel, Max Weber). Sformułowane na przełomie XIX i XX wieku uwagi pozostają aktualne. Także współcześnie dyskusja na temat naukowości humanistyki zogniskowana jest na problemach wskazanych przez klasyków metodologii nauk humanistycznych. Chodzi o takie metodologiczne problemy, jak: odrzucenie dominacji metody badawczej na przedmiotem badań, idiograficzność i normatywność humanistyki, jej rozumiejący i historyczny charakter, typologiczność stosowanych na jej terenie podziałów (Kamiński 1992). Także dyskusja dotyczące pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej właśnie ich dotyczy (Magier 2016).

Uwarunkowania wewnątrz pedagogiczne

Redukcjonizmem i hipokryzją byłoby utożsamianie przyczyn trudności w uzyskaniu wysokiej oceny parametrycznej, z jakimi (niekiedy) borykają się autorzy tekstów pedagogicznych, jedynie z przyczynami kontekstualnymi, niezależnymi od samych pedagogów. Oczywiście, także w odniesieniu do pedagogiki oraz do sposobu funkcjonowania naukowców uprawiających tę dyscyplinę wiedzy wykazać można pewne elementy wpływające na ocenę bibliometryczną. Chodzi przede wszystkim o: dzieje pedagogiki, określenie naukowej (metodologicznej) tożsamości tej dyscypliny, akceptację (lub jej brak) różnorodnych stanowisk teoretycznych w niej istniejących oraz o nawyki badawcze i publikacyjne, jakie utrwaliły się wśród pedagogów.

Rozpocznę od uwag historycznych, które w myśl paradygmatu humanistycznego umożliwiają rozumienie aktualnego stanu opisywanych zjawisk. Nie chodzi przy tym o usprawiedliwienie obecnie istniejących niedociągnięć, lecz o lepsze pojmowanie stanu faktycznego. Otóż, mimo że powstanie pedagogiki, jako autonomicznej wiedzy uniwersyteckiej, związane jest z osiągnięciami administracyjnymi i teoretycznymi Jana Fryderyka Herbarta, to proces kształtowania się tożsamości teoretycznej i metodologicznej tej nauki był rozłożony w czasie i nadal nie wydaje się zakończony (Salamucha 2010). Zwłaszcza pedagogika w Polsce doświadczała różnorodnych okoliczności ograniczających możliwości jej autonomicznego rozwoju. Jej rozkwit w okresie dwudziestolecia międzywojennego zahamowany został w okresie PRL-u¹¹. Dopiero przełom polityczny i społeczny lat 90. stworzył warunki dla ad-

11 „Odnoszę wrażenie, że badacze, którzy pierwsze naukowe stopnie zdobywali w czasach komunizmu nie potrafili się odnaleźć w wolnorynkowej rzeczywistości. Nie zauważyli, że

ministracyjnej i teoretyczno-ideologicznej autonomii pedagogiki (Stępkowski 2010). Przy czym nie bez znaczenia dla sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie pedagogika, były procesy i zjawiska, jakim dyscyplina ta wówczas podlegała. Wielu autorów podkreśla, że po odrzuceniu paradygmatu pozytywistyczno-marksistowskiego, obowiązującego w Polsce przez około 50 lat, pedagogika znalazła się w sytuacji teoretycznej i ideologicznej pustki. Dla znacznej grupy pedagogów była ona równoznaczna z kryzysem pedagogiki ujętej *en bloc*, czasem poszukiwania inspiracji i możliwych do akceptacji paradygmatów (Urbaniak-Zajac, Kot 2013).

Metodologiczna i teoretyczna stabilizacja w polskiej pedagogice wyraźnie pojawiła się na początku obecnego wieku. Jednak już pod koniec jego drugiej dekady uniwersytecki system uprawiania nauki w Polsce został poddany kolejnym, systematycznie kontynuowanym zabiegom reorganizacji (reformom). W efekcie po krótkim okresie stabilizacji pedagogika wraz z całym systemem nauki w Polsce weszła w okres nowych systemowych zmian¹².

Mimo że okres po 1945 roku w Polsce trudno uznać za korzystny dla rozwoju nauki, wydaje się, że nie wszystkie dyscypliny humanistyczne (społeczne), a tym bardziej przyrodnicze, doświadczyły tego typu traumy, a przynajmniej nie w takim samym co pedagogika stopniu. Warunki, w jakich się one rozwijały, nie były identyczne, lub nawet porównywalne do okoliczności funkcjonowania i rozwoju pedagogiki pierwszoplanowo i systemowo poddanej ideologizacji. Ich specyfika przedmiotowa i metodologiczna, oparte na naturalizmie, przynajmniej częściowo chroniły je przez wpływem ideologii marksistowskiej (Stachowski 2010).

Współcześnie pedagogika jest uprawiana na różne sposoby, w ramach różnych paradygmatów i na różnym poziomie zaawansowanie teoretycznego i metodologicznego. Jeśli założymy, że oceny bibliometryczne pozostają w związku z treścią publikacji, możemy przyjąć, że dorobek pedagogiczny, pomijając kwestie historyczne, bywa różnie oceniany właśnie ze względu na paradygmat badań, w ramach którego są one prowadzone oraz na jego zaplecze teoretyczne. Dlatego istotne, z punktu widzenia podjętej w artykule problematyki, jest zwrócenie uwagi na rozbieżności w naturalistycznym i antynaturalistycznym modelu uprawiania pedagogiki. Wydaje się, że cenione są publikacje stanowiące rezultat badań inspirowanych naturalizmem metodologicznym (a więc publikacje będące sprawozdaniem z badań empirycznych), w przeciwieństwie do badań inspirowanych ujęciami

funkcjonowanie systemów finansowania się zmieniło – to znaczy są świadomi tych zmian, ale działają zgodnie ze swoimi przyzwyczajeniami. Jakby wszyscy dostawali swoje, po równo. Zapominają, że ubieganie się o fundusze, to dziś rodzaj przetargu, w którym wygrywają badacze mający czym się pochwalić oraz przedstawiający realistyczne wizje projektu z adekwatnym kosztysem. Tymczasem wielu polskich naukowców nie dba o tak proste sprawy, jak terminy sprawozdawcze, rzetelny wizerunek” (Franczuk 2016).

12 Proces wprowadzania systemu ewaluacji systemu edukacji, w tym ewaluacji akademickiej, opisuje Henryk Mizerek w artykule *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju* (Mizerek 2016).

antynaturalistycznymi oraz (w tym) prowadzonych z poziomu teorii i metateorii (Mizerek 2018).

Ekspansja i dominacja naturalizmu metodologicznego w nauce współczesnej nie tworzy korzystnej sytuacji dla dociekań pedagogicznych uprawianych w modelu (paradygmacie) humanistycznym. Mimo że pedagogika może być w pewnych aspektach uprawiana na wzór nauk przyrodniczych, nie sposób uprawiać pedagogiki w tym modelu *en bloc*. Chodzi zwłaszcza o jej poziom normatywny, teoretyczny, które nie są akceptowane (a nierzadko nawet rozpoznawane, identyfikowane) w modelu naturalistycznym (Magier 2016). W konsekwencji, mimo że badania empiryczne prowadzone na terenie pedagogiki znajdują uznanie i zainteresowanie w pedagogice światowej (Mizerek 2018), trudniej jest upowszechniać analizy teoretyczne. Nie chodzi przy tym o treść czy poziom tych analiz, lecz o to, że prezentują one refleksje nieempiryczne, oceniające i postulatywne, które nierzadko są uznawane za nienaukowe i poznawczo mało istotne.

Kuriozalne w tym kontekście jest negatywne postrzeganie i brak akceptacji dla teorii i metateorii w pedagogice. Oba zakresy badawcze są bowiem istotne, a nawet kluczowe dla każdej nauki, w tym pedagogiki. Z definicji wiadomo, że wiedza naukowa to wiedza ogólna. Nie istnieje nauka bez teorii. Natomiast namysł meta-teoretyczny stanowi gwarant spójności metodologicznej każdej nauki. Co więcej, to właśnie teoria nadaje badaniom empirycznym znaczenia poznawczego. Ich wartość poznawcza oceniana jest z pozycji znaczenia dla wygenerowaniu teorii określonego zjawiska¹³. Ich realizacja wyłącznie dla celów wąskiego opisu (ilustracji) zastanych zależności (tj. niezależnie od teorii) jest być może ciekawa z punkty widzenia praktycznego lub aplikacyjnego, jednak poznawczo jałowa (Dziaczkowska 2014).

Podobnie rzecz się ma, jeśli chodzi o aspekt ocen i norm w pedagogice. Naturalistyczny model uprawiania nauki prowadzi nie tylko do odrzucenia normatywnego i postulatycznego zakresu (poziomu) pedagogiki, lecz co ważniejsze – do zakwestionowania metodologicznej spójności pedagogiki. Sytuacja ta wyraźnie jest widoczna w anglosaskiej i frankońskiej tradycji uprawiania pedagogiki (różnych od tradycji niemieckiej), w których nie istnieje ona jako jedna, spójna metodologicznie dyscyplina wiedzy. Wiedza pedagogiczna stanowi kompleks nauk o edukacji, luźno związanych ze sobą metodologicznie (Magier 2016).

Niezrozumiała jest także niechęć do publikacji pedagogicznych z zamierzenia nastawionych na opis i wyjaśnienie zjawisk oraz procesów występujących lokalnie. Humanistyczne badania, istotne dla określonego kraju lub regionu, nie zawsze znajdują szersze zainteresowanie w czasopismach wysoko punktowanych. Chodzi

13 Wskazana sytuacja dotyczy krytyki naukotwórczej funkcji indukcji oraz wartości poznawczej zdań protokolarnych. Po początkowej fascynacji nimi, już w ramach neopozytywizmu (antyindukcjonizm, falsyfikacjonizm), podważono ich autonomiczną wartość poznawczą (Bronk 2006).

choćby o takie zagadnienia, jak etymologiczne i pojęciowe analizy językowe¹⁴ (analizy języka pedagogiki, który w znacznej mierze jest językiem narodowym), badanie dziejów pedagogiki oraz lokalnego dorobku teoretycznego lub praktycznego. Pedagodzy, prowadzący badania, które potencjalnie mogą być wysoko ocenione i publikowane w czasopismach międzynarodowych, z konieczności skazani są na rezygnację z tekstów istotnych dla lokalnej teorii i praktyki edukacyjnej, adresowanych do najbliższych im kulturowo i terytorialnie naukowców i praktyków oraz z pisania w języku narodowym. Źródła publikowane w języku ojczystym, z których korzystać mogą studenci i praktycy już w chwili obecnej, są znacznie okrojone, a teksty publikowane w językach obcych nie posiadają szerokiej możliwości kształtowania ojczystej kultury lokalnej (Bartmiński 2013).

Globalna, nieuwzględniająca lokalnych uwarunkowań indeksacja dorobku naukowego, prowadzić może do przynajmniej jeszcze jednego zagrożenia pedagogiki, a mianowicie do marginalizacji naukowego znaczenia niektórych szkół i środowisk naukowych. Jak wiadomo, pedagogika, z racji swojego normatywnego charakteru, odwołuje się nie tylko do dorobku naukowego, lecz także korzysta z treści światopoglądowych i ideologicznych. Na podstawie tego typu danych określa chociażby normy i cele, jak również założenia bazowe, tworząc różnorodne nurty i kierunki pedagogiczne. Nie chcąc demonizować tej zależności, za naiwne uznać jednak można myślenie, w ramach którego różnym ośrodkom naukowym czy zespołom redakcyjnym przypisuje się zupełną neutralność lub brak zaangażowania światopoglądowego oraz politycznego. Autorzy tekstów naukowych (humanistycznych) muszą po prostu liczyć się z poprawnością polityczną czy światopoglądową, nawet jeśli wymóg ten nie jest wyrażany wprost¹⁵.

Zakończenie

Ocena bibliometryczna dorobku publikacyjnego z zakresu pedagogiki pozostaje konsekwencją sytuacji, w jakiej znajduje się współczesna nauka, a zwłaszcza humanistyka. Nauka nie jest zjawiskiem jednorodnym i stałym, lecz polimorficznym i zmiennym. Podobnie jak inne wytwory kulturowe oraz społeczne podlega nieustannym przekształceniom. Historia pokazuje, że długotrwała dominacja jednego modelu nauki nie jest możliwa, a trwanie przy starych, skostniałych formach organizacji nie wpływa korzystnie na naukę i na jej rozwój. Wypracowane w pewnej

14 Innym problemem jest określenie, jak bardzo zależności przedmiotowe, stanowiące przedmiot badań, można precyzyjnie wyrazić w języku obcym (angielskim), nawet przy pomocy specjalistycznych tłumaczeń (Zieliński 2019).

15 Na zależność między badaniami humanistycznymi a wymogami poprawności politycznej zwracają uwagę m.in. Piotr Zychowicz (Zychowicz 2016), Stanisław Kowalczyk (2000), Barbara Kieres (2015).

epoce rozwiązania administracyjne, teoretyczne i metodologiczne dotyczące nauki nie są w stanie obronić się przed zmianami kulturowymi i wpływem nowych idei.

Sytuacja, w jakiej znalazła się współczesna nauka, jest niewątpliwie wyjątkowa, przełomowa. Na naszych oczach dokonuje się nie tylko akcydentalna, administracyjna reorganizacja nauki, lecz także pojawiają się zmiany sięgające jej istoty. W przypadku humanistyki, w tym pedagogiki, wydaje się, że spowodowane są one procesami wewnątrz naukowymi oraz wpływem, jaki współczesna cywilizacja wywiera na człowieka. Parafrazując tezę Francisa Fukuyamy (Fukuyama 2004), dotyczącą ingerencji współczesnej cywilizacji w naturę człowieka, zasadnym staje się pytanie, czy w związku z tym mamy do czynienia z końcem humanistyki i końcem pedagogiki, przynajmniej uprawianej w taki sposób, jaki znamy dotychczas? Czy na współczesnym uniwersytecie, który ma „charakter korporacyjny” jest „agresywną firmą wcielającą etos wielkiego biznesu i napędzany ideą wydajności” (Żardecka-Nowak 2012, s. 191), jest miejsce na pedagogikę uprawianą jako dyscyplina humanistyczna?

BETWEEN UNIVERSALITY AND PARTICULARITY – OR ABOUT POLISH PEDAGOGICAL PUBLICATIONS

Abstract: The presented article is a compendium of critiques concerning the conditions for the bibliometric evaluation of pedagogical publications. It contains reflections on two types of determinants of bibliometric evaluation: contextual, referring to the administrative regulations that govern doing science (especially the humanities); and intra-pedagogical regulations that describe the specificity of this academic discipline.

In particular, the text expresses doubts concerning the validity of associating bibliometric evaluations with the cognitive value of studies conducted in the field of pedagogy. In defending the cognitive value of pedagogical studies, the presented text contains a proposal for the reversible reference of the opposites comprising the title universality – particularity, i.e. its application to the criteria used in the indexation of pedagogical academic output. It indicates that there are justified questions concerning the adequacy and unreliability of, and need for, applying this type of evaluation. It highlights the doubts relating not to the universality of pedagogy but to the universality of the very measurement, and the criteria used within its framework.

Keywords: bibliometric measurement, pedagogy, indexing academic output in the field of pedagogy, criteria for bibliometric measurement.

Bibliografia

- Andrzejuk A. (2014). *Etyka pracownika nauki*. „Studia Tomistyczne”, nr 3, s. 205–215.
- Bartmiński J. (2013). *Głos w dyskusji o polskiej humanistyce*. „PAUza Akademicka”, nr 233, s. 2.
- Bocheński J.M. (1993). *Autonomia uniwersytetu*. W: Bocheński J.M. *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo PHILED, s. 60–71.
- Bronk A. (2006). *Metoda naukowa*. „Nauka”, nr 1, s. 47–64.
- Ćwiek J. (2021). *Ćwiek: Punktoza na uczelniach ma się dobrze*. „Rzeczpospolita”. Dostępny na: <https://www.rp.pl/Komentarze/210219787-Cwiek-Punktoza-na-uczelniach-ma-sie-dobrze.html> (dostęp 13.02.2021).
- Dziachkowska L. (2014). *Akademickie problemy z metodologią pedagogiki*. „Roczniki Pedagogiczne”, nr 6 (42), z. 1, s. 33–51.
- Fukuyama F. (2004). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Franczuk M. (2016). *6 czynników, które utrzymują polskie uczelnie w ognie Europy*. „Inn: Poland”. Dostępny na: <https://innpoland.pl/blogi/martynafranczuk/126115,6-czynnikow-ktore-utrzymuja-polskie-uczelnie-w-ogonie-europy> (dostęp 13.02.2021).
- Kamiński S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Pietrzyk B. (tłum.). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kiereś B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL; Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kowalczyk S. (2000). *Wolność naturą i prawem człowieka – indywidualny i społeczny wymiar wolności*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu.
- McGrath A. (2008). *Bóg Dawkinsa. Geny, memy i sens życia*. Gilewicz J. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Magier P. (2016). *Wprowadzenie*. W: Marczewski M. (red.). *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*. Tom 1: *Familiologia*. Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, s. 35–40.
- Mirowska-Łoskot U. (2017). *Dlaczego polski uniwersytet nigdy nie będzie jak Harvard. I czy to na pewno źle?* „Dziennik Gazeta Prawna”. Dostępny na: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1085351,debata-nowoczesne-zarzadzanie-uczelniami-i-ksztalcenie-studentow.html> (dostęp 13.02.2021).
- Mizerek H. (2016). *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*. „Zarządzanie Publiczne”, nr 1 (33), s. 1–16. Dostępny na: https://www.researchgate.net/publication/304998851_Ewaluacja_educacyjna_w_Polsce_Trajektorie_perspektywy_i_dylematy_rozwoju (dostęp 11.02.2021).
- Mizerek H. (2018). *Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych Sketching lost opportunities: Evaluation confronting questions about the present and change*. Dostępny na: <https://www.>

- researchgate.net/publication/328654377_Ewaluacja_educacyjna_w_obliczu_pytan_o_terazniejszosc_i_zmiane_Skic_do_portretu_szans_niewykorzystanych_Sketching_lost_opportunities_Evaluation_confronting_questions_about_the_present_and_change (dostęp 11.02.2021).
- Nowakowska K. (2021). *Czarnek wyraca polską naukę. Nowi faworyci? Teologia, KUL i uczelnia ojca Rydzyka*. „Dziennik Gazeta Prawna”. Dostępny na: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8094229,nowy-wykaz-czasopism-czarnek-teologia.html> (dostęp 13.02.2021).
- Pedersen O. (1997). *Konflikt czy symbioza? Z dziejów nauki między nauką a teologią*. Skoczny W. (tłum.). Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Salamucha A. (2010). *O niektórych słabościach metodologicznych pedagogiki*. W: *Metodologia: tradycja i perspektywy*. Walczak M. (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 146.
- Stachowiak P. (2021). *Nauka przed sądem. Prof. Barbara Engelking pozwana*. Dostępny na: <https://wiesz.pl/2021/01/29/nauka-przed-sadem-prof-barbara-engelking- pozwana> (dostęp 7.02.2021).
- Stachowski R. (2010). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stępkowski D. (2010). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Jahanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Szacki J. (2007). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (2020). *Crisis of democracy and education reforms in Poland after 30 years of political transformation*. „Resocjalizacja Polska”, nr 19, s. 175–189. Dostępny na: https://www.researchgate.net/publication/347465981_Crisis_of_democracy_and_education_reforms_in_Poland_after_30_years_of_political_transformation (dostęp 14.02.2021).
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walczak M. (2006). *Racjonalność nauki. Problemy, koncepcje, argumenty*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wittenberg A. (2018). *Akademicka fikcja. Polskie uczelnie udają, że uczą*. „Forsal”. Dostępny na: <https://forsal.pl/artykuly/1287459,polskie-uczelnie-coraz-slabsze-system-oceny-jakosci-kształcenia-nie-działa.html> (dostęp 13.02.2021).
- Zieliński Z. (2019). *Kaganek oświaty, czy kopczący ogarek. Rzecz o reformach oświaty i nauki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zychowicz P. (2016). *Żydzi. Opowieści niepoprawne politycznie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Żardecka-Nowak M. (2012). *Uniwersytet bez idei – dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 169–206.

MARTA KRASUSKA-BETIUK*¹⁶

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>

Pycha... Nie ma nic gorszego... Przekonanie, że się umie pisać jest pierwszym szczeblem do klęski...

W związku z tym... ja rzadko piszę

Wiesław Myśliwski¹⁷

REPREZENTACJE PISANIA W PEDAGOGICZNYM MYŚLENIU HUMANISTYCZNYM

Streszczenie: Osłą tematyczną artykułu jest praktyka pisania. Wyrafinowane kompetencje tekstotwórcze posiadają laureaci literackiego Nobla i genialne umysły *creative writting*. Znaczej grupie ludzi pióra pozostaje całożyciowe rozwijanie i doskonalenie tej umiejętności. Dzięki temu, że sami pisarze i akademicy odkrywają przed światem tajniki swoich biografii lekturowych i zdradzają nam sekrety własnej sztuki pisarskiej, uczenie się od mistrzów jest całkiem realne. Celem artykułu jest prezentacja autotematycznych wypowiedzi na temat pisania wybranych polskich pisarzy, autorów poradników oraz pedagogów. Te propozycje i zaprezentowane obrazy są w istocie reprezentacjami kulturowymi pisarstwa. Na koniec opracowania przywołano futurystyczne wizje Jacka Dukaja. Uznano bowiem, że epoka postpiśmienna, w której obecnie żyjemy, stanowi ważny kontekst współczesnego i przyszłego pisarstwa akademickiego.

Słowa kluczowe: sztuka pisania, metakompetencje tekstotwórcze, postpiśmiennność.

16 Dr nauk humanistycznych Marta Krasuska-Betiuk, mgr filologii polskiej, mgr pedagogiki specjalnej, adiunkt, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji; e-mail: marta.krasuska.betiuk@gmail.com.

17 Wiesław Myśliwski – wypowiedź w programie „Niedziela z...” (2013). TVP S.A. Kultura. Dostępny na: <http://ninateka.pl/film/wieslaw-mysliwski-niedziela-z>.

Wprowadzenie

W autobiografiach, dziennikach i wypowiedziach publicystycznych niejednego twórcy odnajdziemy prywatne historie czytania, wspomnienia ilustrujące mrówczą pracę w archiwach, przywołujące męki twórcze, towarzyszące dochodzeniu do mistrzostwa czy prace odkrywające poetykę ich dzieł. Relacje te dotyczą pisarstwa artystycznego lub akademickiego, zależnie od gatunku utworu. Dla przykładu, Umberto Eco w harwardzkich wykładach, zebranych w tomie *Wyznania młodego pisarza*, komentuje szczegółowo, ze zwyczajową swadą, historię powstania i strukturę swych powieści. Adeptom studiów humanistycznych poświęca natomiast poczytny poradnik *Jak napisać pracę dyplomową*, opracowany w czasach, gdy nie było jeszcze *Google'a*. Milan Kundera w pracy teoretycznej *Sztuka powieści. Esej* dokonuje eksplikacji swoich powieściowych idei. Władimir Nabokov w *Pamięci, przemów* traktuje pisanie jako radzenie sobie z zapominaniem. Anna Fadiman w esejach z tomu *Ex libris* pokazała, jak można pisać o czytaniu, a jedną z najpiękniejszych książek o czytaniu i pisaniu jest *Jeśli zimową nocą podróżny* Itala Calvina. Olga Tokarczuk zawsze nosi przy sobie notesy do zapisywania pomysłów, ze względu na specyficzny rodzaj pamięci. „Literatura” jest najdoskonalszą formą rzeczywistości językowej wytwarzanej przez ludzi. Metafora i narracja są w powszechnym użyciu także tych, którzy nie przeczytali ani jednej książki. Nawet milczenie jest w istocie cichym czytaniem własnych myśli. Jeśli chcemy mówić lepiej, trzeba czytać lub poddać się nauczaniu tych, co czytają (Koziołek 2016). Pisanie nie jest czynnością naturalną, ludzie muszą się go mozołnie uczyć przez całe życie (Pinker 2016, s. 47). Proponuję poddać się nauczaniu tych, co dużo i dobrze piszą, a celem mojego artykułu jest przedstawienie reprezentacji pisania, zawężonych do refleksji na temat tej skomplikowanej aktywności poznawczej w tekstach wybranych współczesnych polskich twórców i pedagogów. „Literaturoznawstwo (a więc czytelnictwo i pisarstwo) dostarcza narzędzi dekonstrukcji tekstu oraz ideologii go wytwarzającej i pilnującej” (Iwasiów 2020, s. 16).

Stanowisko teoretyczne analizy przekazów autotematycznych

Teoretycznego uzasadnienia dla reprezentacji pisania jako złożonej aktywności intelektualnej dostarcza m.in. zaproponowana przez Monikę Jaworską-Witkowską kulturowa koncepcja pedagogiki – z jej imperatywem przeszukiwania literatury dla zysków pedagogicznych, łączenia poznania literackiego z refleksją pedagogiczną, odkrywania dialektyki czytania. Literatura (czytanie i pisanie) jest dla kulturoznawczyni rodzajem interfejsu dla możliwych dyskursów pedagogiki, który oferuje możliwość przekładu, drogi przejścia z wymiaru do wymiaru, z tekstu do tekstu, z języka do języka, ze rozumienia do jeszcze innego rozumienia. Czytanie i pisanie jest związkiem, który badaczka, za G. Simmlem, nazywa „wybalansowaną jednością” (2009, s. 458). Drugim źródłem inspiracji jest kategoria pedagogicznego

myślenia humanistycznego, opisana przez Dariusza Kubinowskiego (2006), traktowana jako aktualna kategoria metodologiczna współczesnej pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Metodolog, pedagog kultury, wymienił siedem podstawowych cech pedagogicznego myślenia humanistycznego: aksjonormatywność, pryncypialność, holizm, synkretyzm, kontekstualność, diachroniczność i pluralizm metodologiczny. Są one istotne w uprawianiu naukowej twórczości pisarskiej (Kubinowski 2006, s. 177–179).

Pisanie to odtwarzanie tego, co czytane, a zatem w pisaniu ucieleśnia się twarz czytania, inaczej, odtwarza się ciało tożsamości czytelnika i twórcy zarazem. Czytanie i pisanie stanowią „janusowe bramy literatury” i poznania. To jeden dwoisty proces, wzajemnie przenikający się energią twórczą i zasilany jedną, choć złożoną motywacją. Ronald T. Kellog w książce *Psychology of Writing* przypomina, że pisanie stanowi formę myślenia i jego „instrument” (zakłada się, że ten, kto umie dobrze pisać, umie również dobrze myśleć). Zbyszko Melosik zgadza się z twierdzeniem podawanym przez Doreen Starke-Meyerring i Anthony Paré w *The Roles of Writing in Knowledge Societies*, że „cykliczny ruch między mentalnymi reprezentacjami w umyśle a symbolicznymi reprezentacjami na stronie ma charakter generatywny”. Mówi metaforycznie o „podmiotowości” czystej kartki czy czystej strony ekranu, w stosunku do myśli, która jest, co prawda, przelewana na papier bądź ekran, ale tenże proces wizualizacji sam w sobie wpływa zwrotnie na umysł autora. Pisanie jest więc procesem umysłowo-wizualnego doświadczania własnych rekreowanych myśli. Taki sposób myślenia, akcentujący podmiotowość „papieru” w relacji do autora, czy zasadę partnerstwa między nimi, eksponują Keith Oatley i Maja Djikic, które piszą, iż „pisarz eksternalizuje myśli na papier”, następnie zmienia je pod wpływem czytania. Uważają one, że relacja między pisaniami a papierem pozwala na wyłonienie się typu myślenia niemożliwego, bez owej tymczasowej, zewnętrznej pamięci. Papier jest postrzegany w tym kontekście jako „partner konwersacji” (Melosik 2019a). Pisanie jest stanem dynamicznym, albowiem nie kończy się wraz z zaniechaniem tworzenia tekstu, ale pozostaje w nas tak długo, jak długo jest czytany tekst i organizowane są wokół jego idei dynamiczne motywacje, świadome lub nieświadome. Trwa nieustanna praca pojęć w profilu epistemologicznym człowieka. W trakcie pisania dokonuje się swoisty *scanning* pamięci, dynamizowanie pokładów archiwum, nieświadomego czytania i przeszukiwania języków możliwego wysłowienia (Jaworska-Witkowska, s. 459).

Trzeba zgodzić się z Ingą Iwasiów (2020), że we współczesnym świecie panuje epidemia pisania. Język jest jednym z „mediów”, za pomocą którego myśli, idee i uczucia są przedstawiane w kulturze. Reprezentacja w języku i poprzez język ma zatem kluczowe znaczenie dla procesów, w których wytwarzane jest znaczenie (Hall 2013). Użyta w tytule kategorię reprezentacji przyjąłam za badaczkami dyskursu (Duszak 2015; Duda, Przyklenk, Sujkowska-Sobisz 2019) jako odnoszącą się do pewnego typu przedstawień, obrazów, wizji pisania jako aktywności człowieka myślącego.

Ars poetica tekstów humanistycznych, czyli literaci uchylają rąbka tajemnicy pisania

Autotematyczny *Brewiarz* Zbigniewa Herberta zarysowuje program poezji-ideału, ale ma również wymiar retrospektywny, scala poetyckie doświadczenie autora w ramach ukrytego ładu.

Panie,
 obdarz mnie zdolnością układania zdań długich, których
 linia jak zwykle od oddechu do oddechu wydaje się
 linią rozpiętą jak wiszące mosty, jak tęcza, jak alfa i omega oceanu
 Panie,
 obdarz mnie siłą i zręcznością tych, którzy budują
 zdania długie, rozłożyste jak dąb, pojemne jak wielka dolina,
 aby mieściły się w nich światy, cienie światów,
światy z marzenia
 a także aby zdania główne panowały pewnie nad podrzędnymi,
 kontrolowały ich bieg zawiły, ale wyrazisty, jak *basso continuo*
 trwały niewzruszenie nad ruchem elementów, aby przyciągało
 je, jak jądro przyciąga elektrony siłą niewidocznych praw grawitacji
 o zdanie długie tedy modłę się, zdanie lepione w mozole,
 rozległe tak, by w każdym z nich znalazło się lustrzane
 odbicie katedry, wielkie oratorium, tryptyk
 a także zwierzęta potężne i małe, dworce kolejowe, serce przepełnione żalem,
 przepaście skalne i bruzda losów w dłoni.

Zbigniew Herbert (1998). *Brewiarz*,
Epilog burzy. Wrocław

Konstrukcja modlitwy ikonicznie odzwierciedla podwójne pragnienie: swobodnej formy, przekraczania granic a zarazem odnajdywania się w ramach nadrzędnego porządku, i tęsknotę za dawnym, klasycznym ładem („nikt już dzisiaj takich długich zdań nie pisze” – ironizował Herbert, opisując *Klasyka* w tomie *Hermes, pies i gwiazda*) (Mikołajczak 2013, s. 39). *Brewiarz* należy do wyjątków – wierszy autotematycznych, ponieważ utworów o własnym pisaniu, refleksji o poezji w twórczości Herberta prawie nie ma. Uważa on bowiem, że należy dawać gotowe produkty i nie wypada rozwodzić się nad ich przygotowaniem. Ma to oczywiście także i inne uzasadnienia. Herbert nie zwątpił w wartość sztuki, kultury, w możliwość podejmowania dawnej myśli i używania dawnych słów. Poddaje tradycyjne formy i słowa własnej dykcji, używa ich z umiarem, ale korzysta z nich stale. „Zdanie lepione w mozole” to nic innego jak *pars pro toto* poezji. Skoro zatem prosi o taką zdolność, musi mieć wątpliwość, czy do tej pory umiał sprostać temu zadaniu.

Archiwa pisarzy skrywają dokumenty osobiste, poświęcone biografii czytelniczej i sztuce pisania. Jednym z najważniejszych tekstów traktujących o poetyce reportażu jest monumentalne, liczące w sumie ponad tysiąc stron dwutomowe dzieło *Karafka La Fontaine'a*, Melchiora Wańkowicza (1972), które zostało pomyślane jako rodzaj przewodnika dla reporterów, ale także jako *sui generis* – podsumowanie kilkudziesięcioletniej praktyki dziennikarskiej Wańkowicza. W szerokim spektrum zanotowanych z dużą swadą i erudycją wskazówek uwagę zwraca nakłanianie młodych dziennikarzy do lektury. *Karafka...* nie jest bowiem tylko obszerną wypowiedzią traktującą o sztuce pisania, ale też – a może przede wszystkim – książką zachęcającą do „podglądania” dawnych mistrzów i świadomego, krytycznego czerpania ze źródeł. Wańkowicz staje na stanowisku, iż każdy napisany tekst uwikłany jest w szereg intertekstualnych powiązań, będących efektem lekturowych doświadczeń reportera. Powiada:

[...] ja (samochwała w kącie stała...) dla jednego tylko dzieła [...], w wielkiej swej części spoczywającego na rękopiśmiennych Powązkach, cytowałem źródła z 890 pozycji bibliograficznych, z siedmiu języków (dla jidysz i hebrajskiego przy pomocy sekretarza) (Wańkowicz (1972), *Karafka La Fontaine'a*, cyt. za: Żyrek-Horodyska 2019, s. 45).

Za kwestię o kluczowym znaczeniu, poprzedzającą napisanie własnego tekstu, reporter uznał rzetelny, oparty na wielu źródłach, *research*. Charakteryzując swój sposób przygotowywania materiału dziennikarskiego, Kapuściński przyznał: Ja strasznie dużo pracuję nad tekstem, żeby napisać jedno własne zdanie, trzeba przeczytać tysiące cudzych. Reporter wielokrotnie podkreślał, jak istotne jest zapoznanie się z dorobkiem wcześniejszych twórców.

Wiesław Myśliwski ufa językowi, o swoich zmaganiach z materią języka chętnie opowiada w wywiadach.

Linearna, konwencja konstrukcji tekstu mnie nie interesuje, bo ona przy naszym dzisiejszym doświadczeniu nie zdaje egzaminu, nie nadaje się, żeby opisać jakiś kawałek współczesnego świata(...). Bo współczesny świat jest zdeintegrowany, rozbity, w gruncie rzeczy jest ciągle mieniącym się i zmieniającym kalejdoskopem. (...) A gdy chce się oddać świat w sposób syntetyczny, jedynie poetyka chaosu jest adekwatna. Wbrew pozorom chaos wymaga żelaznej logiki. Musi być skonstruowany. Piszący w poetyce chaosu prezentuje pozornie nieprzystające do siebie sprawy, ludzi, zdarzenia, ale to musi mieć logikę (...). Każdym chaosem rządzi logika¹.

1 Zob. <https://artus.torun.pl/rozmowa-z-wieslawem-mysliwskim>.

Marek Bieńczyk w pierwszych zdaniach *Książki twarzy* zadaje pytanie: Kto z piszących i żyjących nie słyszał porad na temat pisania, kto ich sam sobie nie udzielał, siebie nimi nie łudził, nie torturował?

Pisz, ale też trochę żyj. Pisz, ale nie zapomnij o życiu, tak szybko mija. Pisz, lecz korzystaj z życia, bo nie warto go tracić.(...) Jest czas pisania i czas istnienia, mówią one, zastanów się, tu jeszcze czeka na ciebie las, tam morze. (...). Jednak ciało pamięta, budzi się w środku nocy i w mroku zamiast nas wymyśla do kolejnej strony zdanie, z którego rano pozostaną na ogół strzępki. Ciało pamięta: gdy tylko wstaje, włącza jednocześnie machinalnie, nim jeszcze ustanie ziewanie, ekspres do kawy i komputer; ciało pamięta i choć wykonuje jakieś czynności, kroi chleb, odbiera telefon, to całe zapada się w tekst, jaki właśnie piszemy. (...) I tak życie przechodzi, jakkolwiek krótkie by było, kruche i wciąż nie dość używane. Nie da się oddzielić obu porządków; tego, co fizyczne, od tego co wypowiedziane, ciała od zdania, nie da się żyć bardziej, pisać mniej z powodu niewysłowionej konieczności: tak już jest, tak musi być, tak będzie wyglądała do końca ta *Vita* – życie przeżywane dla słowa (Bieńczyk 2011, s. 6).

Wielu dobrych polskich prozaików pamięta o maksymie *More is less*. Mikołaj Łoziński mówił: „Pisząc, staram się, aby nie było tam nic niepotrzebnego, często wychodzę z takiego założenia, że mówiąc mniej, można powiedzieć więcej. Staram się, by w moich książkach nie było nic zbędnego”.

Rada Mikołaja Grynberga jest taka: „warto dać tekst przed publikacją do czytania zaufanym przyjaciółom dobrze piszącym, nie słuchać fałszywych przyjaciół, którym się wszystko podoba” (<http://conradfestival.pl/program>).

Jacek Dukaj, którego futurystyczne opisy ery postpiśmiennej przedstawione zostaną w końcowej części artykułu, tak ocenia współczesną komunikację literacką:

Kiedy zaczynałem swoją przygodę z literaturą, język pisarza rozpoznawało się po rozbudowanym słownictwie, elastyczności i złożoności składni, po zindywidualizowanej frazie i wysokiej świadomości językowej. Dzisiaj język profesjonalisty pisma można poznać po prostocie konstrukcji zdań, umiejętności wysławiania się za pomocą tylko tych zwrotów, które „rozumieją wszyscy”, po wyzbyciu się lokalizmów, wszelkich stylizacji i nawyków narracji utrudniających przekład, zwłaszcza przekład na angielski (Dukaj 2019, s. 255).

Styl klasyczny wobec stylu naukowego

Giganci humanistyki zwykle występują w podwójnej roli – akademików i znakomitych literatów, stąd też podejmują się opracowania podręczników dobrego

pisania – jak wspomniany we wstępie Umberto Eco. Kognitywista i lingwista Steven Pinker (2016) wykorzystał naukową wiedzę na temat języka i umysłu, aby pomóc czytelnikowi w trudnej sztuce tworzenia przejrzystej, spójnej i stylowej prozy. W rozdziale drugim swojego przewodnika *Piękny styl*, zatytułowanym *Okno na świat*, zaleca styl klasyczny jako lekarstwo na żargon specjalistyczny, w tym prozę naukową. Styl klasyczny w prozie opisany został w książeczce *Clear and Simple as the Truth*, autorstwa literaturoznawców Francisa-Noela Thomasa i Marka Turnera (1994). Jest to styl arystokratyczny, nie egalitarny (Pinker 2016, s. 51). Metaforą tego stylu jest widzenie świata. Autor widzi coś, czego odbiorca jeszcze nie zauważył, i kieruje spojrzenie czytelnika, aby i on mógł to zobaczyć. Celem pisania jest prezentacja, a motyw, który się za tym kryje, to obiektywna prawda. Pisarstwo odnosi sukces, kiedy udaje mu się połączyć język z prawdą, czego dowodem jest jasność i prostota. Prawdę można poznać, przy czym nie jest ona tożsama z językiem, który ją ujawnia; proza jest oknem na świat. Pisarz zna prawdę, zanim jeszcze ubierze ją w słowa – nie wykorzystuje pisania jako sposobności do przemyślenia swojego stanowiska. Autor klasycznej prozy nie musi też podawać argumentów przemawiających za prawdą – musi ją tylko przedstawić. Piszący i czytelnik są sobie równi, a proces ukierunkowania spojrzenia czytelnika przybiera formę rozmowy, czytelnik jest skłonny do współpracy, czyta między wierszami, nadąża za argumentacją i kojarzy fakty. Style pisarskie nie są wyraźnie rozgraniczane. Tekst napisany stylem funkcjonalnym (praktycznym) zwykle jest zgodny z pewnym szablonem i na ogół jest zwięzły, tymczasem tekst napisany stylem klasycznym może przybrać dowolną formę i być dowolnie długi. Zwięzłość stylu klasycznego „jest wynikiem elegancji umysłu autora, nie zaś presji czasu lub wymagań pracodawcy” (Thomas, Turner 1994, s. 81). Autorzy często łączą różne style pisarskie lub korzystają z nich naprzemiennie. Teksty naukowe często bywają mieszanką stylów funkcjonalnego i autotematycznego. Styl klasyczny jest pewnym ideałem (Pinker 2016, s. 51).

Kultura języka naukowego rządzi się swoistymi prawami, oznacza bowiem stopień umiejętności władania językiem przez uczestników komunikacji naukowej – nadawców i odbiorców, od których oczekuje się przestrzegania prawdy, pełni (dostateczności), jasności, racjonalności, logiki w uogólnianiu i wnioskowaniu (Gajda 2001, s. 193). Wyższy – wystarczający poziom kultury języka naukowego – widoczny jest w wypowiedziach uwzględniających w szerszym zakresie normy komunikacyjne, a więc zorientowanych nie tylko *ad rem*, ale i *ad hominem*. Efektywność komunikacji naukowej polega na tym, że odbiorca rozumie nadawcę zgodnie z jego zamiarami oraz może szybko i w pełni wydobyć potrzebną mu informację. Troska o stan świadomości językowej jest wciąż aktualna, wpływają na nią wzorce zawarte w tradycji pisarstwa naukowego, wymogi stawiane przez mistrzów, opiekunów naukowych i recenzentów wydawniczych, postawy filozoficznonaukowe oraz metodologiczne, panujące i przyjmowane w środowisku uczonych, a przede wszystkim samodzielna praca autorów nad ich własnym językiem (Gajda

2001, s. 194). Pismo stanowi dotąd jądro komunikacji w nauce, a artykuł i mimo wszystko monografia w naukach humanistycznych są podstawowymi gatunkami. Cytowany twórca i propagator opolskiej szkoły stylistyki w wykładzie wygłoszonym na Letniej Szkole Młodych Pedagogów KNP PAN w 2017 roku stawia retoryczne pytanie: Jak stać się dobrym stylistą? Aby na nie odpowiedzieć, trzeba go zacytować: „Nie ma prostych recept. Pomijając kwestię talentu, sądzę, że trzeba nad tym pracować” (Gajda, 2017, s.19) Zaleca lekturę przewodników po sztuce pisania. Wiedza językowa w tym przypadku ma wyjątkowe znaczenie dla pracy poznawczej, dzięki temu, że po pierwsze – umożliwia wyrażanie i transferencję wiedzy, oraz po drugie – umożliwia wytwarzanie wiedzy dzięki swej funkcji epistemicznej (por. Gruzca 2015, s. 65). Im głębsza jest wiedza językowa, tym większe są możliwości transferencyjne i kognitywne człowieka. Naukowiec musi swoją wiedzę werbalizować w toku pracy poznawczej i transferencyjnej wykonywanej dla różnych grup odbiorców. Niezbędnym komponentem całkowitej kompetencji człowieka nauki jest jego sprawność tekstotwórcza, którą aktywizuje w toku werbalizacji wiedzy i tworzenia tekstu. Umiejętność tworzenia tekstu, zwłaszcza pisanego, jest cenną i potrzebną umiejętnością w świecie nauki, ale jest to także złożona czynność kognitywna, którą naukowiec podejmuje w każdej fazie swojej pracy poznawczej (Łompieś 2018). Najwyższy stopień wycucia językowego wyraża się posiadaniem teoretycznonaukowej wiedzy o języku naukowym. Jest ona udziałem nielicznych. Do grona znawców z pewnością zaliczyć można autorów poradników, które wchodzi z jednej strony w zasięg poradnictwa językowego, z drugiej zaś odwołują się do standardów pisarstwa akademickiego obowiązujących w czasopiśmiech wysoko punktowanych (Ficek 2013). W tekście odwołuję się jedynie do wybranych poradników, których potencjalnym adresatem są autorzy prac naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych.

O istocie pisarstwa naukowego

Maria Janion tak opowiadała w wywiadzie o swoim akademickim pisaniu:

Nie należę do osób, które piszą jedynie w ciszy gabinetu. Nauczanie jest dla mnie motorem mojego poznania i pisania. Metoda jest taka: najpierw myśl trzeba poddać próbie, trzeba ją sformułować wiele razy i to wobec ludzi, których reakcje mogę śledzić. Czasem oni replikują, czasem zadają pytania. W ten sposób myśl przybiera taki kształt, który może zostać zapisany. Robię też notatki – najpierw przygotowując się do seminarium, potem w trakcie, a potem jeszcze po seminarium, żeby zdać sobie sprawę, w jakim stopniu myśl się przekształciła. Jest więc kilka wersji. To jest ciężka praca i kiedyś szło mi to łatwiej, ostatnio zużywam bardzo dużo papieru. Studenci się dziwią, że notuję także słuchając ich referatów, albo podczas ich wypowiedzi. Pewnie to im dobrze robi, bo widzą, że jest ktoś, kto interesuje się nimi, a ja mogę

przypominać sobie potem te głosy, które mnie otaczają, kiedy piszę (Janion 1997, s. 199).

Zmagania i wysiłki twórcze piszącego akademika mają dwojaki charakter: związane są z dylematami natury metodologicznej oraz z opanowaniem trudnej sztuki (rzemiosła) naukowego opisu zagadnień szczegółowych. Trudności związane z tworzeniem tekstu naukowego pojawiają się na etapie pracy ze zgromadzonym materiałem (Maćkowiak 2010). Inny problem to „kłątwa wiedzy” (Pinker 2016), czyli trudność w wyobrażeniu sobie, jak to jest, gdy ktoś nie wie tego, co my wiemy. Dodać można także paradoksalnie, gdy ktoś wie znacznie więcej o tym, czego my nie wiemy. Owa kłątwa wiedzy odnosi się, w przypadku badań społecznych, do świadomości badacza – pedagoga, w taki sposób, że kategorie, którymi się zajmuje (zaufanie, podmiotowość), są dobrze znane np. socjologom czy psychologom, filozofom, jego zaś dylematy (pedagoga) mogą wydawać się w środowisku psychologów lub socjologów banalnymi. Pedagodzy są zobowiązani do śledzenia rozwoju dyscyplin pokrewnych. W czasach błyskawicznej globalnej dostępności za pośrednictwem technik cyfrowych, artykułów i książek na temat interesującej nas problematyki, tego czym się zajmujemy, kwestie nieustannego aktualizowania wiedzy nabrały szczególnego znaczenia.

Konstruowanie tekstu polega na ułożeniu idei w racjonalnym porządku, tak aby nasz artykuł stanowił spójną narrację, był czytelny dla badaczy i reprezentantów społeczności naukowej oceniających nasz potencjał naukowy (Becker 2013). Ponieważ jesteśmy osobami aspirującymi do grona uczonych, musimy doskonalić własny warsztat badawczy i styl pisarski, albo starać się połączyć jedno i drugie, czyniąc z pisania metodę naukową (Richardson, Pierre 2009). Jako autorzy zmagamy się zatem z problemem organizacji tekstu na dwóch poziomach: merytorycznym (poprawność logiczna i empiryczna) i językowym – gdy dążymy do przekazania treści w dobrym stylu (stylowe pisanie naukowe).

Inną trudnością w przygotowaniu tekstu naukowego jest znalezienie właściwego sposobu wykorzystania dostępnych tekstów – selekcja materiału i wyeliminowanie jego nadmiaru, uwzględnienie tradycji badań, dorobku poprzedników, a więc zadania i wysiłki, które Howard Becker (2013) nazwał „terrorem literatury”, a Umberto Eco (2007) – „selekcją materiałów” – źródła z pierwszej ręki i opracowania z drugiej ręki. Pierwszy krok do stworzenia tekstu artykułu stanowi staranna kwerenda bibliograficzna, pozwalająca wyłonić teksty źródłowe (oryginalne), które często okazują się bardzo trudne ze względu na ograniczoną intersubiektywną komunikowalność (Boruszewski 2017)². Dla przykładu, jeżeli czytamy przetłumaczone na język polski eseje Alfreda Schutza pt. *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania* (zob. Mokrzycki E. (1984). *Kryzys i schizma*. 1. *Antyscjentystyczne*

2 Treść publikacji „X” jest intersubiektywnie komunikowalna wtedy i tylko wtedy, gdy kompetentny odbiorca „O” zapozna się z treścią tej publikacji i zrozumie tę treść.

tendencje w socjologii współczesnej) albo Światły obywatel. Esej o społecznym zróżnicowaniu wiedzy (zob. „Literatura na Świecie” 1985), staramy się je zrozumieć na swój sposób. Jeśli nie do końca rozumiemy oryginalny przekaz, sięgamy do interpretacji Sławomira Mandesa, zawartej w książce Świat przeżywany w socjologii (2012). Dodatkową barierą jest bariera językowa, ponieważ większość materiału źródłowego nie jest dostępna w języku polskim. Nie zawsze poziom językowy badacza umożliwia wierne tłumaczenie wyrafinowanych językowo obcojęzycznych tekstów specjalistycznych.

Trudności w osiągnięciu doskonałości językowej o podłożu metodologicznym i pedagogicznym

Dokonana pod koniec XX wieku krytyczna ocena języka humanistyki Jerzego Pelca (Pelc 2000) pozostaje aktualna. Semiotyk użył określenia „profesjonalny bełkot” wobec tekstów, w których za wyszukaną formą ujawnia się negatywna treść, która wyziera zza zasłony niejasności. Staje się to czynnikiem demoralizacji intelektualnej i uczy oszukiwania pozorami naukowości. Maria Dudzikowa, powołując się na serię wydawaną przez uczonego, i ukutym w niej określeniem, że przebywamy w „zanieczyszczonym środowisku językowym i intelektualnym”, dostrzegała te niepokojące zjawiska w tekstach pedagogicznych, które pretendują do miana interdyscyplinarnych. Referuje się w nich nie tyle poglądy osadzone w kontekście konkretnej teorii czy orientacji, ile „cytuje się nożyczkami”, tzn. wybiera się jakiś fragment (najczęściej definicję) i wmontowuje we własny wywód jako jego potwierdzenie, choć w kontekście treści i orientacji metodologicznej cytowanego autora jest dokładnie odwrotnie (Dudzikowa 2009, s. 182). Lech Witkowski (2007, s. 50) nazwał takie zabiegi „erudycyjną żonglerką z jednoczesnym brakiem zdolności ukazywania pracy wybranych pojęć”.

Bożena Witosz (<http://www.rjp.pl>) zwraca uwagę na szczególną heterogeniczność przedmiotowo-pojęciową ponowoczesnej metodologii, za którą odpowiedzialny jest jej transdyscyplinarny charakter. Wypowiedź językoznawczyni celnie ilustruje sytuację współczesnego badacza, dlatego przytoczę jej fragment:

Ponowoczesność (...) nakładając na podmiot poznający obowiązek ciągłego poszerzania horyzontów wiedzy i przekraczania granic własnej dyscypliny, nie zwalnia go z obowiązku manifestowania świadomości metodologicznej. Jej wyostrenie staje się wręcz niezbędne wobec nowych konwencji piśmiennictwa naukowego. Dawną monologowość tekstu naukowego zastępuje dziś dialogiczność: podmiot poprzez tekst rozmawia (dyskutuje, spiera się, szuka potwierdzeń) z innymi autorami, ale także w rozważaniowym trybie wypowiedzi prowadzi dialog z samym sobą i czytelnikiem. Intertekstualia, które są nieodłącznym składnikiem poetyki wypowiedzi naukowej, dziś występują w nich znacznie częściej, obserwujemy też poszerzanie ich zakresu i funkcji

(...) Autor czasami nie potrafi sprostać roli dyrygenta różnobrzmiącego chóru (Witosz, www.rjp.pl).

Anna Duszak (2015) podkreśla, że idea tożsamości akademickiej jest nieodłącznie związana z koncepcją „akademickiej wspólnoty dyskursu” oraz z pojęciem „dyscypliny naukowej” jako monokultury akademickiej. Tekst akademicki pełni funkcje identyfikacyjne – ujawnia style kulturowe ale też ujawnia przynależność do określonej dyscypliny wiedzy i pozycjonuje strukturalnie piszącego we wspólnocie, gdy weźmiemy pod uwagę kompetencje meta dyskursywne członków wspólnoty.

Dookreślając istotę humanistycznej tożsamości pedagogiki, Lech Witkowski pisze: „pedagogika jest ośrodkową dyscypliną meta-humanistyczną (...) jej kardynalną, centralną i wyjątkową powinnością jest dokonywanie refleksji teoretycznej także w zakresie sposobu pojmowania i praktycznego wdrażania wizji humanistycznej (humanizmu) własnego posłania i skutków szczytności własnych intencji” (Witkowski 2000, s. 235). Autorka znanego podręcznika pedagogiki ogólnej – Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 258–302) językowi współczesnej pedagogiki poświęciła rozdział szósty swojej pracy. Problem języka pedagogiki jest, w przekonaniu badaczki, jedną z najbardziej podstawowych kwestii (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 260), albowiem w późnej nowoczesności język jest aktywnym czynnikiem kreowania świata społecznego i najważniejszym narzędziem działań społecznych. Działania językowe wiążą się z wiedzą o edukacji oraz z jej upowszechnianiem. Lawinowy przyrost wiedzy naukowej staje się powodem rozbieżności pomiędzy stylem języka, używanym w praktyce przez przeciętnego człowieka, a językiem naukowym, którym posługują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 258). Współczesne nauki humanistyczne oscylują pomiędzy dwoma skrajnymi stanowiskami: pozytywistycznym scjentyzmem i humanistyczną literackością, w sprawie poziomu naukowości, w odniesieniu do wiedzy wytwarzanej, przekazywanej i popularyzowanej w humanistyce. Językowy obraz rzeczywistości edukacyjnej może być tworzony zarówno w społecznej praktyce edukacyjnej, jak i w procesie wytwarzania naukowej wiedzy o edukacji. Ważne jest jednak, aby możliwe było komunikowanie się ze sobą obu przedstawicieli tych światów. Współczesny językowy obraz rzeczywistości edukacyjnej jest bardziej podobny do biblijnej wieży Babel; z tego powodu pedagogika jako dyscyplina naukowa zobowiązana jest do tworzenia systemu językowego, który w najogólniejszej postaci tworzy mapę pojęciową opisującą przedmiot badań. Zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej, język pedagogiki, jako wytwór człowieka związanego ze społeczną praktyką edukacyjną (pedagogią), bliższy jest stylowi potocznego mówienia i myślenia o edukacji. Natomiast język pedagogiki jako nauki, która przedmiotem swoich badań czyni społeczną praktykę, musi korespondować z językiem współczesnych nauk humanistycznych. Aby opisać złożone związki między tymi dwoma stylami wypowiedzenia się (opisywania, wyjaśniania i interpretowania) o rzeczywistości edukacyjnej, pedagogika ogólna musi zatem poszukiwać i posługiwać się swoistą

formą metajęzyka. Współtworzą go: język pedagogiki ogólnej, język subdyscyplin pedagogicznych (specjalizacji), język paradygmatu pozytywistycznego oraz język paradygmatu postpozytywistycznego (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 301).

Bogusław Bieszczad (2013) zarysował autorską i filozoficzną perspektywę analizy języków pedagogiki w dwóch planach teoretycznych: wertykalnym i horyzontalnym, wyznaczonych przez modernistyczny i postmodernistyczny model pedagogiki. Perspektywa wertykalna ma charakter waloryzujący i hierarchizujący, można w nią wpisać w ujęciu historycznym: język jedyny i opozycyjny, multijęzyki, parajęzyki i inne znane opozycje. Badacz kategorii ponowoczesnego języka pedagogiki zaproponował włączenie do dyskursów pedagogiki i jej języka perspektywy horyzontalnej, rezygnującej z waloryzacji języków na rzecz promocji wielości opisów. Jest to wizja pedagogiki ponowoczesnej, ściśle związanej z kulturą i humanistyką ujmowaną jako sfera semiotyczna, zdecentrowana, ujawniająca się na „pograniczach dyskursu, wartościowa zarówno pod postacią wiedzy naukowej, jak i w formule literatury, parodii i metafory, niestroniąca od narracji, zastępującej teorię i retoryki, konkurującej ze ścisłością” (Bieszczad 2013, s.126). Wertykalna perspektywa językowa operuje głównie kategoriami, nie waloryzując ich wobec pojęć, dopuszcza język „metaforyczny”, nie kwestionując ścisłego języka nauki, nie deprecjonuje języka „potocznego”, podobnie jak uznaje wartość języka „literackiego”, z jego figuralnością i retoryką, rozważa i promuje kategorie „antyfundamentalistyczne” i „antyesencjalistyczne” (przygodności) w językowym konstruowaniu świata edukacji w jego językowo-przestrzennej formule ponowoczesnej, w której ważny jest także „działaniowy (performatywny)” wymiar możliwości języka. Ze względu na ograniczoną przestrzeń wywodu pomijam charakterystykę pięciu kategorii (wraz z ich egzemplifikacjami) opisanych na kartach książki B. Bieszczada (2013, s. 123–173).

Alina Wróbel przeanalizowała (stosując kryterium leksykalno-semantyczne) zmiany podstawowych kategorii badawczych, jakie dokonały i dokonują się w zakresie podstawowych pojęć pedagogicznych, w okresie od 1989 roku, oraz konsekwencje, jakie niesie ze sobą zjawisko zmiany języka współczesnej pedagogiki dla uprawiania pedagogiki, jej tożsamości i statusu jako dyscypliny naukowej. Wybrane przykłady procesów urzeczywistniających tę zmianę to np. model dziesięciościanu edukacji, zaproponowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Stosunkowo często analizowane są: uczenie się jako centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej czy edukacja alternatywna; kategoria Innego jako uczestnika procesów edukacyjnych, postać lidera oświaty, fenomen wolnego rynku edukacyjnego, osoba edukatora, określenie – ekonomizacja działalności edukacyjnej. Wyraźnie zauważalny jest wzrost znaczenia takich kategorii badawczych, jak np. ambiwalencja, autonomia, dyskurs, emancypacja, opór, podmiot, podmiotowość. Język pedagogiki ma takie cechy, jak np. rzeczywistość społeczno-kulturowa, w której powstaje, konkluduje A. Wróbel (2018). Cechuje go wielość, różnorodność i wieloznaczność. Warto pamiętać, że niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki staje

się często źródłem błędów popełnianych nie tylko przez początkujących badaczy. Bogusław Śliwerski (2017) uczynił obiektem diagnozy poziom naukowych kompetencji pedagogów przez pryzmat recenzji ich rozpraw doktorskich i habilitacyjnych. Zwrócił uwagę, że styl pisania rozpraw może rzutować na krytyczny ich odbiór. Błędna struktura narracji przejawia się w skłonności do nieznośnych powtórzeń, przykładów, myśli, zdań. Brak wielostronnego namysłu rozpoznawalny jest wówczas, gdy autor całkowicie stroni w swoim tekście od własnego komentarza do przedstawionych koncepcji, nie porządkuje ich według ważności lub nieustannie powraca do problemów uznawanych aktualnie za modne oraz do myślicieli o głośnych nazwiskach (Śliwerski 2017, s. 52). Dość często w pracach naukowych spotkać można beztróskkie zestawianie obok siebie i jednoczesne wykorzystywanie sprzecznych orientacji teoretycznych, np. humanistycznej koncepcji człowieka z koncepcją behawioralną. Inny typowy błąd to cytowanie rozmaitych definicji, a następnie tworzenie własnej na zasadzie *idem per idem*, oraz *ignotum per ignotum*. Stanisław Juszczyk (2017) z kolei przestrzega przed błędami ekologizmu, indywidualizmu, redukcjonizmu oraz przesadną wiarą w wyniki badań ankietowych.

Jak już zostało powiedziane, to książka jest w naukach humanistycznych i społecznych „złotym standardem”, stanowi kontynuację najpiękniejszych intelektualnych kulturowych tradycji, podczas gdy artykuły wpisują się w zorientowaną na „wydajność” logikę działania korporacji (Melosik 2019b, s. 64). Status naukowca jest uzyskiwany poprzez ważne książki, jakkolwiek wysoko punktowane artykuły odgrywają istotną rolę w formalnej ewaluacji, to jednak nie pozwalają autorom znacząco zwiększyć statusu, dają bowiem „krótkotrwały skok pozycji” (Melosik 2019b, s. 93). Pedagodzy piszący o swoim powołaniu uniwersyteckim (Dudzikowa, Nowak 2015) w pełni zgadzają się co do jednej kwestii – pasji, która stanowi integralną część rdzenia tożsamości naukowca i jest „stanem serca i umysłu”, który warto pielęgnować niezależnie od okoliczności (Melosik 2019b, s. 164). Jeden z najwybitniejszych polskich uczonych przełomu XX i XXI wieku, badacz temperamentu i różnic indywidualnych, profesor psychologii Jan Strelau, potwierdził, że w pracy naukowca najważniejsza jest motywacja wewnętrzna i pasja, polegająca na tym, że człowiek nosi w swoim umyśle idee, koncepcje, rozwiązania i w dzień i w noc. Profesor uwydatnił wagę książek autorskich, których napisanie wymaga wielu godzin siedzenia przy biurku, ale wymienił też osobę zacnego profesora Adama Frączka w roli przykładu wybitnego w skali międzynarodowej badacza agresji, który w swoim życiu nie opublikował żadnej książki autorskiej, a jest dobrze rozpoznawalny w świecie nauki³.

3 Zob. <https://youtu.be/7uwxgEveItU>.

Naukowiec epoki postpiśmiennej w wizji Jacka Dukaja

Po piśmie Jacka Dukaja (2019) jest esejem o różnicach i konsekwencjach różnic między „myślunkami”. W historycznym przebiegu rozwoju pisma kluczowe są dwa momenty, dwie rewolucje: pierwsza to wykształcenie alfabetu, pośród mnogości pism niealfabetycznych. I druga: całkowite upodmiotowienie przez Greków pisma alfabetycznego, dzięki wprowadzeniu zapisu samogłosek. Po epoce druku i cywilizacji zaawansowanych technologii stajemy u progu trzeciego „myślunku”⁴, dostępnego poprzez narzędzia umożliwiające już nie znaki przeżyć, lecz same przeżycia. Ów charakterystyczny zbiór nawyków i zdolności Dukaj nazywa „myślunkiem”. W dziejach człowieka wyróżnić można trzy epoki: kulturę oralną, kulturę pisma i kulturę bezpośredniego transferu przeżyć. Relację tych trzech form człowieczeństwa lepiej oddaje ciąg: mowa – pismo – technologie bezpośredniego transferu przeżyć. Oba pierwsze „myślunki” opierają się na tej samej zasadzie symbolicznego kodowania znaczeń, tj. na języku. Dopiero technologie transferu bezpośredniego pozwalają pominąć język: przeskoczyć etapy przekazu symbolicznego.

Pisarz-futurysta przyjął w swoim eseju (Dukaj 2019, s. 186–187) następujące założenia:

1. Znajdujemy się w okresie przejściowym między kulturą pisma i kulturą postpiśmienną; 2. Dominacje kolejnych metod transferu przeżyć ustanawiają w dziejach człowieczeństwa trzy epoki: epokę oralną, epokę pisma, epokę bezpośredniego transferu przeżyć; 3. Siła i głębokość wpływu dominującej metody transferu przeżyć na umysł *Homo sapiens* są tak duże, że uczciwiej byłoby mówić o trzech człowieczeństwach warunkowanych przez różnice w tych nawykach i mocach umysłu; 4. Każdy „myślunek” wprost oraz poprzez związane z nim technologie (bądź ich brak) wpływa lub wręcz determinuje kształt społeczeństwa, kultury, porządku ekonomicznego, politycznego, aż do moralności, estetyki i najintymniejszych doświadczeń człowieka. „Myślunek” poprzedza i warunkuje umysłowość i światopogląd, można go ujmować jako *mindstyle* – zwrócony do wewnątrz umysłu odpowiednik *lifestyle*, który jest czymś więcej niż jedynie stylem życia; 5. Im doskonalsza metoda transferu przeżyć, tym większą niepodległość ona zyskuje wobec tych, co je przeżywają (przeżywaczy); 6. Wartości postpiśmiennego przeżywacza nie są wartościami dziecka kultury pisma. Nie da się z wnętrza jednego „myślunku” oceniać ani planować innego „myślunku”. Co dobre lub złe, co piękne i co „brzydkie”, nie daje się przescheczać z jednego kontynentu myśli na drugi.

4 Michał Tabaczyński w eseju recenzyjnym książki Jacka Dukaja przekonuje, że w socjologii na określenie takiego zestawu dyspozycji istnieje całkiem pojemna nazwa *habitus*, autorstwa Pierre’a Bourdieu.

Człowiek wychowany w piśmie właściwie nie może myśleć o postpiśmienności jako o nowym barbarzyństwie i upadku kultury. Życie w kulturze zdominowanej przez taką, a nie inną metodę transferu przeżyć kształtuje nas w wymiarach mentalnych i praktycznych, z pozoru zupełnie z tą metodą niezwiązanym, zarówno w sprawach błahych i codziennych, jak i w uczuciach najgłębszych, w najdonioślejszych wartościowaniach. Owa metoda ukształtowała i napędziła całą tę kulturę, która stanowi formę i treść naszego życia w świecie materii i życia duchowego, my zaś nie jesteśmy świadomi, jak piśmienność powoduje naszymi logikami, snami, wyborami, odruchami, upodobaniami, instytucjami i naukami.

Urodzony dla powietrza i nieprzerwanie oddychający powietrzem, nie czujesz powietrza; nie potrafisz sobie wyobrazić «bezpowietrzności». Urodzony w myślunku, nie myślisz o nim; nie potrafisz myśleć bez niego, na zewnątrz niego (Dukaj 2019, s. 189).

Pismo jest technologią i służy określonym celom. Jego używanie niesie ze sobą określone koszty i określone korzyści. Pismo wywołuje konkretne zmiany w strukturze społecznej, w kulturze, w „myślunku” (Dukaj 2019, s. 196). Jako gatunek ludzki posiadamy „instynkt interakcji”, który Dukaj nazywa „instynktem wyzewnętrzniania przeżyć”⁵. Istnieje w ludziach dążność, potrzeba i siła poprzedzająca i język i pismo, i technologie bezpośredniego przekazywania przeżyć.

Styl życia zmienia się fundamentalnie i nieodwracalnie.

Nie napiszę listu – zadzwonię. Nie przeczytam powieści – obejrzę serial. Nie wyrażę politycznego sprzeciwu w postaci artykułu – nagram filmik i wrzucę go na *You Tube*. Nie spędzam nocy na lekturze poezji – gram w gry. Nie czytam autobiografii – żyję życiem celebrytów na *Instagramie*. Nie notuję – nagrywam. Nie opisuję – fotografuję. I tak dalej... (Dukaj 2019, s. 235)

Nikt nie zmusza ludzi do takich wyborów, wydają się one po prostu naturalne. Jako szeregowi pracownicy naukowcy trawimy i produkujemy masy dokumentów tekstowych. Z każdego szczebla na szczebel wyżej wędruje przekaz już przefiltrowany, stężony, sprofilowany. Współczesnym odpowiednikiem intelektualnej biografii profesora jest wystąpienie na TED i prezentacje audiowizualne. Autouzupełnianie, tak męczące w trakcie pisania smsów, stało się pisaniem. Pismo nie potrzebuje dziś piszącego.

Czytanie i piśmienność Dukaj rozszczepia na dwa zakresy znaczeniowe. W pierwszym z nich chodzi o umiejętność czytania na poziomie elementarnym, w drugim zaś o zdolność do pracy w głębokim „myślunku” pisma, do przyswajania

5 Arystoteles nazywał to „instynktem społecznym”, zaś Steven Pinker (1994) nazwał to samo „instynktem językowym”.

i tworzenia długich, złożonych tekstów, operowania na ich treści, ich logicznej strukturze: o zdolność do myślenia pismem⁶. Takie myślenie jest znacznie szybsze od myślenia językowego, porównuje się je do myślenia obrazowego, śnienia na jawie

By odnieść życiowy i zawodowy sukces we współczesnym świecie, nie musisz już umieć czytać i pisać. (...) Albo oglądasz i słuchasz albo jesteś wykluczony (Dukaj 2019).

Dukaj stwierdza, że przekaz audiowizualny przejął tradycyjną rolę dyskursu prasowego i eseistycznego. Główne bitwy toczą się w przestrzeni *You Tube*, podcastów, mediów społecznościowych, internetu, telewizji.

Na globalnej agorze idee ucierają się nie na papierze, lecz w transmitowanym obrazami i dźwiękami cyrku awatarów idei (Dukaj 2019, s. 256).

Odpowiednio zmienia się pozycja i ścieżka kariery *public intellectuals*, jak również miejsce w niej książki. Model „kariery książki” czy droga książki obowiązująca w tym okresie przejściowym – tj. do momentu przejścia w życie publicznym wszystkich kierowniczych ról przez przedstawicieli pokoleń już wychowanych w „myślunku” transferu przeżyć wygląda następująco:

1. Obecność autora w mediach społecznościowych silnie audiowizualnych (*You Tube, Instagram, Facebook* itp.);
2. Wydanie książki, które daje pretekst, aby autor pojawił się w „starych mediach”, jak telewizja, i wytworzone w ten sposób materiały audiowizualne wpuszczal w nowoczesne media transferu przeżyć;
3. Powoduje to dalszy wzrost followingu i intensywności przeżywania autora przez followerów;
4. To zaś pozwala na organizację zyskownych wystąpień publicznych i magnetyzację popularności na sposoby inne niż książka;
5. Tym samym proporcjonalnie zwiększa się ekspozycję idei, których taki autor jest nośnikiem (awatarem).

Model ten w obiegu anglosaskim stał się normą. Książka powstaje więc jako produkt uboczny komercyjnego łańcucha cywilizacji postpiśmiennej, służy za token: coś, co autor przekazał swoim przeżywaczom bardziej jako materialny symbol niż nośnik doświadczeń, tudzież wiedzy. Jednakże książka to wciąż najprostszy, najpopularniejszy sposób, aby spieniężyć popularność budowaną w sieciach transferu przeżyć.

6 Coraz więcej osób ze szczytów hierarchii sukcesu przyznaje się publicznie do dysleksji, być może dlatego że daje ona przewagę, dlatego że dyslektycy szybciej orientują się w świecie, szybciej się uczą, są bardziej twórczy, gdyż ich myślenie nie jest spętane pismem, językiem; myślą od razu pakietami wrażeń zmysłowych przeżyć.

Obszary, w których Jacek Dukaj znajduje nisze literatury pisanej, to:

1. Formalizm języka, który w postaci krystalicznej ujawnia się w poezji. Słowo jest tu ogniskiem przeżycia. Brzmienie słowa, jego estetyka na kartce papieru, podświadome skojarzenia wizualne, rytmy składni i harmonie akapitów, kadencje wywodu, barwność i bujność stylistyki do ujęcia jedynie przez wzrok;
2. Życie wewnętrzne, czyli krajobrazy ducha stworzone przez słowo pozbawione desygnatów w świecie pozasłownym;
3. Przemijanie, fenomen odchodzenia w przeszłość. Upływu czasu nie można zobaczyć, dotknąć, usłyszeć. Naturalnym czasem narracji pisanej jest czas przeszły, zaś narracji oralnej – czas teraźniejszy. Przeżycie stuletniego życia nie odbija się w przeżyciu dwugodzinnego filmu o stu latach życia;
4. Pismo jest również pierwszym ogrodem myślenia logicznego, abstrakcyjnego, cieplarnią idei. Jest jedynym możliwym metabolizmem eseju i wszelkich podobnych splotów *Logosu i Mythosu*.

Zakończenie

Związki pisarstwa artystycznego i naukowego oraz trud związany z tworzeniem tekstu, wypowiedzi literackiej i naukowej uznano w przedstawionym artykule za złożone, ale jednocześnie podobne czynności umysłu poznającego i konstruującego znaczenia. Twórcy, którzy sztukę pisania opanowali do perfekcji, odnajdują się w świecie nauki i fikcji literackiej. Pisanie akademickie ma wymiar indywidualny i społeczny – jest z jednej strony osadzone w doświadczeniu piszącego, jego sposobie interpretacji świata, z drugiej natomiast jest włączane do społecznego obiegu, dlatego wymaga wielkiej odpowiedzialności etycznej. Rozwój technologii pisania wpływa na samo pisanie. Ewa Szczęśna (2013) pokazała mechanizmy reinterpretacji pisma i czytania w przestrzeni cyfrowej, które powodują zmianę sposobu doświadczenia tekstu. Współczesne techniki medialne sprawiają, że czytanie staje się pisanem, pisanie staje się klikaniem (działaniem na teksturze), a klikanie doświadczeniem tekstu.

„Tekst, który powstaje bez wysiłku, czyta się bez przyjemności” (Samuel Johnson, cyt. za: Maćkiewicz 2010). Powinnością ludzi aspirujących do grona naukowców jest podejmowanie namysłu wielokrotnego, jego kluczowe znaczenie podkreślają zgodnie wszyscy piszący pedagodzy (Dudzikowa i in. 2015). Ten namysł jest konieczny, aby przekazywać swoje idee nie tylko elegancko, lecz także komunikatywnie i efektywnie. Napisanie tekstu naukowego, w tym pedagogicznego, wymaga, oprócz inteligencji i rozsądku, również cierpliwości i sumienności, starannego przygotowania i równie starannego poprawiania gotowej pracy. Istnieje całkiem pokaźna grupa akademików, którzy opanowali tę umiejętność w sposób mistrzowski i zdradzają sekrety swojej produktywności publikacyjnej. Pisarstwo naukowe opiera się na głębokiej ambiwalencji, którą wyrażają opozycyjne postawy

„skończ to wreszcie” i „nie spiesz się”. Dla dyscypliny jako całości ta ambiwalencja jest korzystna, ale dla poszczególnych naukowców już nie, mogą wiele stracić, jeśli dokonają nieodpowiednich wyborów (Bochno i in. 2013, Korzeniecka-Bondar 2017). Każdy tekst ma długą historię publikacyjną, poprzedzoną oczekiwaniami w redakcjach na recenzje, decyzje, korekty, kontakty z redaktorami prowadzącymi. Każdy opublikowany przez redakcję czasopism artykuł sprawia satysfakcję i motywuje do pisania następnych tekstów. Uzyskanie pozytywnych recenzji bardzo cieszy, czasem martwi, ponieważ jeśli brak jakichkolwiek uwag, to u piszącego rodzi się obawa, czy recenzenci w ogóle czytali pracę, a czytanie recenzji krytycznych własnych tekstów choć czasami zawstydza, jednocześnie zmusza do przemyślenia stanowiska, zmodyfikowania błędnych założeń. W pisaniu artykułów do czasopism naukowych najbardziej uciążliwy jest wymóg ograniczania długości tekstu do ściśle określonej liczby znaków, stron oraz nieprzewidywalny czas oczekiwania na recenzje. Napisanie tekstu o określonej liczbie znaków wcale nie jest łatwiejsze od pisania książki; wymaga niezwyklej umiejętności dyscyplinowania myśli, kondensacji treści i zachowania warunków intersubiektywnej komunikowalności.

Na zakończenie przytoczę garść cytatów poświęconych maestrii pisania. Guwernantka Vladimira Nabokova, „mrucząc pod nosem zwilża ustami błyszczącą stalówkę, zanim zanurzy ją w chrzcielnicy kałamarza” i „rozkoszuje się każdą nóżką każdej klarownej litery”. W przekonaniu piszącej te słowa warto sumiennie pracować nad tekstem, a „ciężka praca wymaga wielu godzin” (Becker 2013, s. 141). „Spiesz się powoli i bez zniechęcenia po stokroć przekuwaj surowiec natchnienia” – pisał Nicolas Boileau-Despreaux (cyt. za: Maćkiewicz 2010). Kiedyś jednak trzeba skończyć dzieło, gdyż jak zachęca Julia Hartwig, ...zrób, co zamierzałeś, bo nigdy nie będziesz gotowy, wezwij dobre duchy, żeby Ci sprzyjały” (*Sila i słodycz*. W: *Zapisane*).

Bibliografia

- Becker H.S. (2013). *Warsztat pisarski badacza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bieńczyk M. (2011). *Książka twarzy*. Warszawa: Świat Książki.
- Bieszczad B. (2013). *Pedagogika i język: perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bochno E., Dudzikowa M., Grzybowski P., Kola A.M. i in. (2013). *Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego: (panel dyskusyjny)*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”.
- Boruszewski J. (2017). *Dostępność wiedzy naukowej a jej intersubiektywna komunikowalność*. W: *Komunikacja naukowa w humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Duda B., Przyklenk J., Sujkowska-Sobisz K. (2019). *Reprezentacje humanistyki cyfrowej w polskim dyskursie naukowym*. W: *Reprezentacje świata w dyskursach*

- (*modele, obrazy, wizje*). Ciesek-Ślizowska B., Duda B., Ficek E., Sujkowska-Sobisz K. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 55–69).
- Dudzikowa M., Nowak M., Heller M. (2015). *O pasjach cudzych i własnych – Profesorowie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dukaj J. (2019). *Po piśmie*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Duszak A. (2015). *Wielogłosowość języków nauki a tożsamość akademicka w świetle lingwistyki stosowanej*. W: *Tekst naukowy i jego przekład*. Duszak A., Jopek-Bosiacka A., Kowalski G. (red.). Kraków: Universitas, s. 79–107.
- Eco U. (2007). *Jak napisać pracę dyplomową: Poradnik dla humanistów*. Tygielski W. (red.). Jurkowlaniec G. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ficek E. (2013). *Poradnik, model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajda S. (2001). *Styl naukowy*. W: *Współczesny język polski*. Bartmiński J. (red.). Lublin: Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 183–199.
- Gajda S. (2017). *Język w nauce: (w perspektywie filozoficzno-lingwistycznej)*. „Parezja”, nr 2, s. 9–20.
- Hall S. (2013). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage The Open University.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Iwasiów I. (2020). *Odmrażanie. Literatura w potrzebie*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Janion M. (1997). *Kuferek Harpagona*. „Teksty Drugie» – teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1/2, s. 199–217.
- Język współczesnej humanistyki* (2000). Pelc J. (red.). Warszawa: „Znak, Język, Rzeczywistość” Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Juszczak S. (2017). *Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza*. W: *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić?* (wykłady profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN, 2016). Wiśła, s. 56–79.
- Korzeniecka-Bondar A. (2017). *O trudnościach w pisaniu: Uwagi na marginesie lektury tekstów przesłanych do redakcji Parezji*. „Parezja”, s. 127–137.
- Koziołek R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kubinowski D. (2006). *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kubinowski D., Nowak M. (red.). Kraków: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Łompięś J.B. (2018). *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania*. „Półrocznik Językoznawczy Tertium”, nr 3 (2).
- Maćkiewicz J. (2010). *Jak dobrze pisać: Od myśli do tekstu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Melosik Z. (2019a). *Książka jako „złoty standard” w naukach humanistycznych i społecznych*. „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 7–22.
- Melosik, Z. (2019b). *Pasja i tożsamość naukowca: O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mikołajczak M. (2013). *Pomiędzy końcem i apokalipsą: O wyobraźni poetyckiej Zbigniewa Herberta* (wyd. 2). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pinker S. (2016). *Piękny styl*. A. Nowak-Młynikowska (tłum.). Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Richardson L., St. Pierre E.A. (2009). *Pisanie jako metoda badawcza*. W: *Metody badań jakościowych*. Norman K., Denzin K., Lincoln Y.S., Podemski K. (red.). T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 457–482.
- Szczęśna E. (2013). *Piśmienne bycie w przestrzeni cyfrowej: Współczesne ślady tożsamości*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, nr 56, s. 17–32.
- Śliwowski B. (2017). *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów*. W: *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić?* (wykłady profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN, 2016). Wisła, s. 41–55.
- Witkowski L. (2000). *Edukacja i humanistyka : nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą : studia, eseje, szkice*. „Tryptyk edukacyjny”. T. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wróbel A. (2018). *Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej: wybrane przykłady zmian leksykalnych*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 93–103.
- Żyrek-Horodyska E. (2019). *Kartografowie codzienności: O przestrzeni (w) reportażu*. Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

REPRESENTATIONS OF WRITING IN PEDAGOGICAL HUMANISTIC THINKING

Abstract: The theme of the article is the praxis of writing. The winners of the Nobel Prize in literature and brilliant minds of creative writing have sophisticated text-creating skills. A significant group of writers are left with a lifelong development and improvement of this skill. Thanks to the fact that the writers and academics themselves reveal to the world the secrets of their reading biographies and reveal to us the secrets of their own art of writing, learning from masters is quite real. The aim of the article is to present self-referential statements about the writing of selected Polish writers, authors of art writing guides and educators. These propositions and presented images are in fact cultural representations of writing. At the end of the study, Jacek Dukaj's futuristic visions were recalled. It was recognized that the post-literacy era in which we live today constitutes an important context for contemporary and future academic writing.

Keywords: art of writing, textual metacompetence, post-literacy.

MARZENA DYCHT*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8283-6770

„EDUKACJA WYSOKIEJ JAKOŚCI” – ANALIZA ZAŁOŻEŃ KONCEPCYJNYCH I WARUNKI IMPLEMENTACJI MODELU W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI W ODNIESIENIU DO UCZNIÓW NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH

Streszczenie: W artykule przedstawiono charakterystykę nowego modelu „Edukacja wysokiej jakości”, proponowanego przez MEiN w ramach prac nad modelem edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kontekście aktualnie realizowanego modelu „Edukacji włączającej” uczniów z niepełnosprawnościami. Przeprowadzono analizę założeń ogólnych oraz określono warunki wdrożenia modelu „Edukacji wysokiej jakości” w polskich realiach edukacyjnych, w odniesieniu do wymogów edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Analiza obejmuje czynniki koncepcyjne (zmiana paradygmatu), pojęciowe (zmiana terminologii), systemowe (zmiana w obrębie systemowych instrumentów wsparcia przedszkola i szkoły), organizacyjne (zmiana warunków dostosowania edukacji i wsparcia), finansowe (zmiana finansowania zadań oświatowych) i społeczne (zmiana świadomości środowiska społecznego).

Słowa kluczowe: edukacja wysokiej jakości, edukacja włączająca, uczeń z niepełnosprawnością wzroku.

Wstęp

Zagadnienia dotyczące inkluzji społecznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością są obecnie przedmiotem ożywionej dyskusji środowisk naukowych i praktyków zaangażowanych w tworzenie przestrzeni edukacji dla osób ze specjalnymi

* Dr hab. Marzena Dycht, prof. uczelni, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku; e-mail: m.dycht@uksw.edu.pl.

potrzebami rozwojowymi. W artykule tu proponowanym wskazano na rolę i znaczenie realizacji modelu normalizacyjnego jako podstawy edukacji włączającej i stymulowania rozwoju dziecka o zróżnicowanym rozwoju, w tym zwłaszcza z niepełnosprawnością wzroku. Przeprowadzono analizę założeń ogólnych – poprzez porównanie obu modeli („Edukacja wysokiej jakości” – „Edukacja włączająca”) oraz określenie warunków wdrożenia modelu „Edukacja wysokiej jakości” w polskich realiach edukacyjnych, w kontekście wymogów edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Rozważania zogniskowano wokół pytań:

1. Jakie są założenia koncepcyjne modelu „Edukacja wysokiej jakości” w kontekście założeń „Edukacji włączającej”? (analiza porównawcza);
2. Jakie są uwarunkowania implementacji modelu „Edukacja wysokiej jakości” w systemie wspierania edukacji uczniów niewidomych i słabowidzących? (założenia paradygmatyczne, pojęciowe, systemowe, organizacyjne, finansowe, społeczne).

1. Czynniki koncepcyjne (zmiana terminologii) „Edukacja wysokiej jakości” a „Edukacja włączająca” – dyskurs pojęciowy

Proponowany model „Edukacja wysokiej jakości” stanowi propozycję nowych rozwiązań ukierunkowanych na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wszystkich uczniów. Odwołuje się do wiodących regulacji i strategii, w tym w szczególności do: *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* (art. 24); *Konkluzji Komitetu ds. osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych* z 29 października 2018 roku; *Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030*; *Zaleceń Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*; *Zintegrowanej Strategii Umiejętności*; *Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*; *Krajowego Programu Reform Europa 2020*; *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego*; *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego*. Model wprowadza nowe pojęcia, które będą opierać się na biopsychospołecznym rozumieniu funkcjonowania człowieka, ograniczać zjawisko „etykietowania” oraz stanowić uporządkowaną, spójną i przejrzystą siatkę pojęciową uwzględniającą dokonania współczesnej nauki i oczekiwania społeczne¹.

Od „edukacji włączającej” do „edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się opartej na założeniach edukacji włączającej”

Współczesne społeczeństwa cenią i często promują różnorodność. Publicznie się podkreśla, jak ważny jest szacunek dla odmienności każdego człowieka i jak

¹ Projekt MEiN – zaprezentowany przez Elżbietę Neroj (MEiN) oraz współpracowników: Marzenę Czarnocką, Jana Kosińskiego-Gortycha i Tomasza Knopika. Materiał przedstawiono na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Specjalnej PAN, Warszawa, 18 listopada 2019 roku.

niezbędne jest tworzenie warunków sprzyjających jej indywidualnemu i społecznemu rozwojowi. W takim rozumieniu, niepełnosprawność (podobnie jak płeć, rasa, wybitne zdolności i uzdolnienia, wyznanie religijne, przynależność kulturowa, status materialny rodziny) nie może być traktowana jako własność gatunkowa osoby. W odniesieniu do uczniów odmiennych rozwojowo stanowi jedynie jeden z elementów, rozumianych jako indywidualne zasoby ludzkie, których właściwości skutkować powinny tworzeniem właściwych struktur organizacyjnych oraz strategii dydaktycznych kształcenia. Źle pojęte mogą utrudniać edukację szkolną, podobnie jak wszelkie inne uwarunkowania osobowe i środowiskowe heterogenicznego zespołu uczniów mogą potencjalnie stanowić barierę edukacyjną.

Przyjmując taki postulat, paradygmat normalizacji staje się podstawowym punktem wyjścia dla stanowienia uwarunkowań procesu włączania dzieci z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością wzroku w ogólnodostępnych placówkach oświatowych. Zgodnie z ideą normalizacji, włączanie jest procesem złożonym, obejmujących szereg instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych działań, umożliwiających osobom o zróżnicowanym rozwoju zdobywanie normalnych doświadczeń życiowych, statusu społecznego i warunków życia, uznawanych za standardowe dla danej społeczności (Kuczyńska-Kwapisz 2020; Sekułowicz 2017). Prowadzi to do stworzenia beneficjentom tego procesu takich samych warunków funkcjonowania jak osobom o typowym rozwoju.

Zmiany społeczne i kulturowe, obserwowane na przestrzeni ostatnich 70 lat, ściśle związane z transformacjami polityczno-gospodarczymi, skutkują coraz większym zróżnicowaniem współczesnych społeczeństw. W dalszej konsekwencji prowadzą do przyjęcia szerszej perspektywy funkcjonowania systemu edukacyjnego. Wyraźnie widoczna jest tendencja odchodzenia od dominujących w poprzednim stuleciu mechanizmów segregacyjnych (Chodkowska 2010). Podkreśla się potrzebę przekształcania struktur instytucji publicznych (w tym zwłaszcza w szkolnictwie) w kierunku przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu. Doprowadziły one do utworzenia na gruncie oświaty polskiej trzech – współistniejących ze sobą – modeli edukacji i wspomagania osób z trudnościami rozwoju: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca. Obecnie, w obrębie tej ostatniej, dostrzegalne są znaczące przeobrażenia ideowe i systemowe, które mają na celu wypracowanie rozwiązań najkorzystniejszych dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Realizowana od kilkunastu lat – ze słabym zresztą skutkiem w Polsce – „edukacja inkluzyjna” przekształcana jest właśnie (być może właśnie z tego powodu) w „edukację wysokiej jakości”. Zmiany te wymagają wprowadzenia czytelnych definicji pojęciowych i klarownych rozróżnień w zakresie podstawowych uwarunkowań obu społecznych procesów. Z pewnością staną się one powodem wzmożonej dyskusji wielu teoretyków i praktyków na gruncie pedagogiki specjalnej.

Pojęcie „edukacja” od lat sprawia trudności interpretacyjne. Obejmuje szerokie spektrum działań realizowanych przez społeczeństwo i konkretnego człowieka

na rzecz samorealizacji i autonomicznego funkcjonowania na różnych etapach rozwoju z ukierunkowaniem na okres dorosłości. Krzysztof Rubacha (2003), reprezentujący współczesne poglądy środowiska pedagogicznego, twierdzi, iż pojęcie „edukacja” obejmuje szeroki zakres – dotyczy zarówno działalności środowiska społecznego, w którym funkcjonuje człowiek, jak i samego człowieka wobec siebie. Celem tych zabiegów jest rozwój indywidualny, w tym rozwój wiedzy o sobie i świecie, przygotowanie do życia w społeczeństwie i funkcjonowania w nim. Człowiek przygotowuje się do pełnienia przypisanych mu historycznie i kulturowo ról społecznych, do stawania się jednostką samodzielną, realizującą własną autonomię w przebiegu indywidualnej drogi życiowej, spełniającą siebie w ramach uzyskiwania zakładanych celów i wartości. Przygotowuje się do bycia twórczym, kompetentnym podmiotem, posiadającym tożsamość osobową i osobistą, świadomym posiadanych tożsamości.

W znaczeniu instytucjonalnym, od kilku lat współczesna edukacja zorientowana jest na „edukację włączającą” uczniów z niepełnosprawnościami, skoncentrowaną na tworzeniu adaptacji i wsparcia w ogólnodostępnej szkole głównie na rzecz dzieci odmiennych rozwojowo, uczących się. Proponowany model edukacji uczniów ze SPE (prace Zespołu MEiN ds. Opracowania Modelu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi) ma zastąpić aktualnie realizowany model „Edukacji włączającej” uczniów z niepełnosprawnościami – modelem „edukacji dla wszystkich” lub inaczej „edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się opartej na założeniach edukacji włączającej”. Edukacja włączająca ma swoje pełne umocowanie statystyczne: z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzysta obecnie ponad 40 proc. dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym oraz 30 proc. uczniów. Rośnie liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – w 2018 roku było więcej o 10,5 proc. takich uczniów w stosunku do roku 2006. Wzrasta również liczba uczniów z orzeczeniami, uczęszczających do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych – w roku szkolnym 2018/2019 wskaźnik ten wyniósł 63 proc., czyli o trzy proc. więcej niż w poprzednim roku szkolnym i o 13 proc. więcej niż w roku szkolnym 2013/2014. Trzydzieści siedem proc. uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszcza do przedszkoli, szkół i placówek specjalnych, ten sam wskaźnik w Europie wynosi natomiast średnio dwa proc. Odnotowuje się wyraźny wzrost (o 500 proc.) liczby uczniów z autyzmem (w 2011 roku – niespełna osiem tys. uczniów, w 2018 roku – ponad 40 tys. uczniów). Rośnie również liczba dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – wzrost o 40 proc. pomiędzy rokiem 2009 a 2017 (Neroj 2019).

„Edukacja wysokiej jakości” zatem jest edukacją dla wszystkich uczniów, zdolnych do realizacji programu edukacji powszechnej, z których każdy stanowi indywidualność ze swoimi specyficznymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, każdy uczeń jest ważny i ma potencjał rozwojowy. Edukacja odpowiadająca wymogom wysokiej jakości, uwzględniająca wymogi aktualnego i perspektywicznego poziomu rozwoju ludzkości, dynamiki współczesnej nauki i cywilizacji. Promowane

podejście jest ukierunkowane na edukację, która ma być otwarta dla wszystkich uczących się dzieci, powinna mieć wysoki poziom i wysoką jakość.

**Od „specjalnych potrzeb edukacyjnych” do „indywidualnych potrzeb edukacyjnych”
i „zakresu potrzebnego wsparcia”**

Dotychczas powszechnie przyjmowano, iż włączanie dotyczy tylko dzieci z niepełnosprawnością, mających „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE). Tymczasem, jest ono skierowane do wszystkich dzieci z trudnościami rozwoju, wymagającymi specjalnego wsparcia (nie tylko do dzieci doświadczających niepełnosprawności: wzroku, słuchu, ruchu, wielorakiej niepełnosprawności), także do dzieci o wysokim poziomie rozwoju – beneficjentami tego wsparcia mogą być również dzieci z odmienną specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjną, np. dzieci o wyższych niż przeciętne możliwościach intelektualnych (wybitnie zdolne i uzdolnione) lub niższych możliwościach intelektualnych niż przeciętne (z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami uczenia się, jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z autystycznym spektrum zaburzeń i z zespołami psychozopodobnymi, z przewlekłą chorobą, z zaburzeniami mowy, niedostosowane społecznie lub zagrożone, zaniedbane środowiskowo, doświadczające trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi (reemigrujące, cudzoziemskie) (Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku, Dz.U. z 2015 roku, poz. 1113). Uczniowie ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” w szkole ogólnodostępnej (MEN 2010) to dzieci i młodzież o szerokim spektrum wyzwań rozwojowych. Świadomość istnienia tych właściwości, rozumianych jako indywidualne zasoby poszczególnych uczniów, niekoniecznie trafnie etykietowanych jako „specjalne”, generuje potrzebę dostrzeżenia, że wszyscy uczniowie mają specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Stąd bardziej trafne wydaje się obecnie przyjęcie postulatu, że chodzi o docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów i o dobro wszystkich dzieci i ich rodzin biorących udział we włączaniu – zatem potrzeby dzieci o prawidłowym rozwoju są równie ważne i nie mogą być pomijane (Dycht 2017).

W nowym rozumieniu edukacja powinna stać się formą ogólnodostępną, ukierunkowaną na odejście od wąskiej perspektywy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako problemu pojedynczych uczniów i nastawiona winna być na przejście do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły powszechnej, w której konieczne jest stworzenie takiego klimatu kulturowego, żeby pozwolił on na bardziej elastyczne podejście do potrzeb poszczególnych dzieci w danej społeczności (Ainscow 2000). Szkoła włączająca, bliska humanistycznym ideom wyrażającym szacunek dla różnorodności i indywidualności każdego ucznia, promuje dostęp do pełnego zakresu szans społecznych i edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Widoczny jest tu również zwrot na udzielanie każdemu uczniowi szkoły powszechnej „zakresu potrzebnego wsparcia”, niezależnie od posiadania lub braku trudności rozwojowych. W ten sposób zapewnia nie tylko skuteczne kształcenie, lecz także staje się

gwarantem ich sukcesów edukacyjnych. Każdy uczeń traktowany jest jak indywidualność, o specyficznych potrzebach edukacyjnych, a każda odrębność staje się w tych okolicznościach bogactwem dla całej społeczności szkolnej.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku to populacja złożona i zróżnicowana pod względem odrębnych oczekiwań w zakresie rehabilitacji. Czynniki, które różnicują potrzeby rehabilitacyjne osób niewidomych i słabowidzących, są: wiek, płeć, obecność lub brak możliwości wzrokowych, czas wystąpienia osłabienia wzroku, rodzaj wady, poziom i stopień uszkodzenia wzroku, rokowanie medyczne, umiejętność wykorzystywania posiadanych możliwości wzrokowych i motywacja do ich rozwijania, obecność lub brak dodatkowych niesprawności. Właściwe rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów z dysfunkcją wzroku i wyznaczenie szczegółowego zakresu potrzebnego im wsparcia musi być uzależnione od prawidłowego rozpoznania celów rehabilitacyjnych, opierać się na pogłębionej analizie i identyfikacji potrzeb tych osób. Cele rehabilitacyjne powinny być zorientowane zarówno na potrzeby fizyczne, psychiczne i funkcjonalne ucznia z niepełnosprawnością wzroku, jak również powinny obejmować jego środowisko społeczne.

Od dostosowywania się do szkoły przez uczniów do szkoły odpowiadającej na zróżnicowane potrzeby uczniów (i odpowiednio do ich potrzeb dostosowanej)

Szkoła włączająca tworzy otwartą, przyjazną społeczność ukierunkowaną na tworzenie odpowiadających człowiekowi adaptacji, modyfikacji szkolnych struktur organizacyjnych i strategii w obrębie dydaktyki kształcenia. „O ile w ramach filozofii edukacji integracyjnej małe dziecko miało przystosowywać się do warunków szkolnych, o tyle filozofia edukacji inkluzywnej eksponuje potrzebę przystosowywania środowiska szkolnego do potrzeb wszystkich dzieci” (Lechta 2010, s. 325). Rozwiązania te powinny być w miarę możliwości „zaprojektowane uniwersalnie”, tj. od początku uwzględniać zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów; zaś rozwiązania „dostosowane” muszą być ograniczone do niezbędnego minimum. Każdy uczeń powinien mieć dostęp do wsparcia w procesie kształcenia i rozwoju, jak najbliżej miejsca zamieszkania i bez czasochłonnych procedur administracyjnych.

W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością wzroku szkoła inkluzyjna – spełniająca postulat wysokiej jakości – musi dostrzegać specyfikę aktualnego rozwoju współczesnej cywilizacji i perspektywy przyszłości. Powinna priorytetowo potraktować najnowsze osiągnięcia rozwoju nauk, zwłaszcza medycznych i rozwoju nowych technologii (bio- i nanotechnologii, szeroko pojętych *mass mediów* i technologii informacyjno-komunikacyjnych). Równocześnie musi uwzględniać specyfikę rozwoju oraz potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. Na poczucie jakości realizacji zobowiązań w obrębie edukacji włączającej dzieci z dysfunkcją wzroku ma wpływ stosowanie tyflodydaktyki i metodyki kształcenia,

znajdujących zastosowanie w systemach włączających. Stanowi to swoiste wyzwanie dla współczesnej pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w tym obszarze. Powszechne przedszkola/szkoły muszą oferować dziecku z niepełnosprawnością wzroku optymalny poziom usług edukacyjnych, a to oznacza zakup specjalistycznych pomocy tyfłodydaktycznych (m.in. modele 3D, makiety, mapy, plany, rysunki dotykowe, kubarytmy, piórniki brajlowskie, narzędzia do samodzielnego kreślenia wypukłego rysunku, np. z geometrii). Potrzebny jest stale wzbogacany księgozbiór brajlowski i książki o powiększonym druku. Na wyposażeniu placówki przedszkolnej i szkolnej powinny się znaleźć drukarki brajlowskie, powiększalniki komputerowe dla uczniów słabowidzących czy inne technologie wspierające edukację uczniów z dysfunkcją wzroku. Konieczny jest dobór właściwych warunków oświetleniowych do pracy szkolnej dziecka słabowidzącego, odpowiednich pomocy optycznych, nieoptycznych czy optoelektronicznych oraz stosowna adaptacja materiałów dydaktycznych przystosowanych do wzrokowych możliwości uczniów, a ponadto przygotowanie przestrzeni klasowej/szkolnej, przyjaznej dla ucznia z dysfunkcją wzroku. Adaptacja sali/klasy w przedszkolu/szkole pod kątem potrzeb ucznia niewidomego czy słabowidzącego powinna rozpocząć się jeszcze przed przybyciem dziecka do placówki i musi być stale modyfikowana. Pod względem architektonicznym konieczne są zmiany dotyczące całego budynku, a nie tylko sali/klasy i jej najbliższego otoczenia, w których zwykle przebywa dziecko niewidome czy słabowidzące. Niezbędne jest zadbanie o odpowiadającą potrzebom uczniów strukturę i liczebność klas, do których uczniowie ci uczęszczają (szkoła dbająca o organizację przestrzeni klasowej zwiększającej aktywność ucznia) czy zapewnienie udogodnień w zakresie likwidacji barier architektonicznych i określenie własnych możliwości lokalowych, umożliwiających realizację zajęć rehabilitacyjnych. Uwarunkowania organizacyjne kształcenia uczniów z dysfunkcją wzroku wymagają – obok konieczności realizacji zajęć wspólnie z całą klasą/grupą – specjalnie wyposażonego gabinetu do realizacji dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych (rehabilitacja wzroku, nauka brajla, nauka orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, rehabilitacja podstawowa – opanowanie umiejętności samoobsługi i czynności życia codziennego – nauka metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej). Budynek przedszkola/szkoły i ich otoczenie powinny być w taki sposób dostosowane do potrzeb dzieci niewidomych i słabowidzących, aby stwarzały im szansę na rozwój, edukację i naukę samodzielności. Wreszcie konieczna jest obecność w klasie włączającej kadr specjalistycznych – tyfłopedagogów, którzy w toku pięcioletnich studiów magisterskich poznają całościowo specyfikę wsparcia rehabilitacyjnego na rzecz osób z niepełnosprawnością wzroku w każdym wieku i będą dodatkowo ukierunkowani specjalistycznie na rehabilitację wzroku czy orientację przestrzenną (Kuczyńska-Kwapisz 2020).

Od „pomocy psychologiczno-pedagogicznej” do „wsparcia edukacyjno-specjalistycznego”

Dotychczasowe regulacje – zmiany prawne dotyczące udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – wprowadzone zostały mocą Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1591) i 7 września 2017 roku (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1743) – zwiększyły one szansę otwarcia szkolnictwa powszechnego na potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednostki systemu oświaty zapewniają możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i uczniom, rodzicom i nauczycielom. Pomoc ta zapewniana jest w przedszkolach, szkołach, placówkach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i jest jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej tych placówek. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i uczniów, jak również czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie w przedszkolu czy szkole. We właściwej jednostce systemu oświaty ustalane są warunki i sposoby zaspokajania rzeczywistych, rozpoznanych potrzeb dzieci i młodzieży w tym zakresie. Na poziomie lokalnym podejmowane są także decyzje dotyczące zatrudniania nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych, doradców zawodowych), prowadzących zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w zakresie opieki, terapii i socjoterapii.

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomaganie przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań profilaktycznych, dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych udzielają publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne. Oferują one wsparcie rodzicom i ich dzieciom od momentu urodzenia (prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin), a także nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych, specjalistom i młodzieży w wyborze kierunku kształcenia i zawodu. Z kolei poradnie specjalistyczne prowadzą działalność ukierunkowaną na specyficzny, jednorodny charakter problemów, z uwzględnieniem potrzeb lokalnej społeczności. W odniesieniu do dziecka/ucznia z niepełnosprawnością publiczna poradnia jest zobowiązana także do współpracy z rodzicami w określaniu niezbędnych warunków do nauki dziecka, potrzebnego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Nowa perspektywa wspomaganie dziecka/ucznia, jego rodziny i szkoły przyjmuje postać „wsparcia edukacyjno-specjalistycznego”, ukierunkowanego na diagnozowanie i tworzenie oferty pomocy sprzyjającej realizacji edukacji i – w zależności od potrzeb – rehabilitacji uczniów. Widać przy tym przeniesienie akcentu na ofertę specjalistycznej pomocy dla wszystkich uczniów (nie tylko z SPE), zgodnie z przyjętym założeniem, że każdy uczeń ma szczególne potrzeby domagające się realizacji w warunkach edukacji.

Od „zajęć rewalidacyjnych” do „zajęć rehabilitacji edukacyjnej”

Obecnie obowiązujące regulacje prawne określają konieczność prowadzenia zajęć w placówkach oświatowych o charakterze rewalidacyjno-wychowawczym dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Określają charakter pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przyjmującej formę zajęć rozwijających uzdolnienia, specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, zindywidualizowanej ścieżki realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego oraz porad i konsultacji udzielanych rodzicom dziecka objętego pomocą. W innym akcie prawnym – istotnym z punktu widzenia sposobu organizowania zajęć rewalidacyjnych dla uczniów słabowidzących (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578) – wskazuje się m.in. na konieczność organizowania w placówkach ogólnodostępnych zajęć edukacyjnych oraz specjalistycznych, zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zobowiązują one przedszkola i szkoły do realizacji właściwych form terapii, wskazanych w orzeczeniu. Placówki te zapewniają uczniom, w tym również niewidomym i słabowidzącym, realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego: właściwe dla ich potrzeb warunki nauki, zajęcia specjalistyczne, które wskazano w orzeczeniu, w tym rewalidacyjne i inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe uczniów, odpowiedni sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne. Pomoc udzielana w placówkach oświatowych ma przygotować uczniów z niepełnosprawnością, w tym z dysfunkcją wzroku, do samodzielności w życiu dorosłym. W ww. *Rozporządzeniu* wskazano, że „[...] w ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez: 1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578). Należy również uwzględnić zajęcia korekcji/usprawniania istniejących możliwości widzenia w odniesieniu do ucznia słabowidzącego. Dlatego jednym z najważniejszych celów rehabilitacji ucznia z uszkodzeniem wzroku w procesie kształcenia w szkole ogólnodostępnej, podnoszonym we współczesnym piśmiennictwie tyflopedagogicznym, jest konieczność mobilizowania ucznia do korzystania z użytecznego jeszcze widzenia, doskonalenia orientacji w schemacie własnego ciała, w małej i dużej przestrzeni, rozwijania posiadanych sprawności wzrokowych, usprawniania analizy, syntezy i koordynacji wzrokowo-słuchowej, wreszcie doskonalenia bodźców pozawzrokowych. Założenia te są respektowane w tyflopedagogice i uwzględniane w teorii i praktyce jej szczegółowej specjalizacji: rehabilitacji wzroku.

O ile w świadomości społecznej ugruntowała się powszechna akceptacja dla realizacji w placówkach oświatowych zajęć rewalidacyjnych na rzecz dzieci i młodzieży

z trudnościami rozwoju, o tyle termin „rewalidacja” wymaga koniecznej unifikacji – na rzecz pojęcia „rehabilitacja”. Współczesne ujęcie tego terminu dotyczy wszystkich skutków wynikających z uszkodzenia organizmu, utraty zdrowia i przyczyn takich zdarzeń (konsekwencje psychiczne, rodzinne, zawodowe, edukacyjne). Ostatecznym zaś celem tak pojętej rehabilitacji powinno być możliwie najbardziej optymalne przystosowanie środowiska życia do potrzeb osoby z niepełną sprawnością organizmu, stworzenie warunków do funkcjonowania odpowiadającego idei normalizacji. Z uwagi na powyższe, powinien być konsekwentnie stosowany aktualny dziś termin „rehabilitacja”. Sytuacja współlistnienia dwóch terminów zakłóca merytoryczne dyskusje teoretyków i praktyków, ale też znacznie utrudnia wpływ wiedzy naukowej na stan praktyki rehabilitacyjnej. Tylko uporządkowany i jednoznaczny aparat pojęciowy gwarantuje adekwatność poszukiwań poznawczych w pedagogice specjalnej. Ma również ogromne znaczenie w skali międzynarodowej. W przypadku braku właściwych regulacji, porozumienie między specjalistami różnych społeczności językowych i zawodowych jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Świadome upodobnienie pojęć i systemów pojęć przez ich unifikację jest niezbędną. Zmiana paradygmatyczna jest już także obecna w nowym projekcie modelu „Edukacja wysokiej jakości”, w którym postuluje się odejście od „zajęć rewalidacyjnych” na rzecz „zajęć rehabilitacji edukacyjnej”, realizowanej przy pomocy środków pedagogicznych. Na rzecz uczniów z dysfunkcją wzroku powinny to być zajęcia rehabilitacyjne: nauka brajla, rehabilitacja wzroku, nauka orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, rehabilitacja podstawowa, nauka metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej.

Od koncentracji na treściach i umiejętnościach przedmiotowych do rozwijania kompetencji kluczowych – zasobów transferowalnych

Dotychczasowy system kształcenia w polskim systemie edukacji, proponowany uczniom, był skoncentrowany na treściach i umiejętnościach przedmiotowych. Uczniowie nabywali kompetencje kluczowe – wiadomości, umiejętności i kompetencje społeczne określone w podstawie programowej. W nowym ujęciu „Edukacji wysokiej jakości” akcentuje się rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów jako zasobów transferowalnych. Po to, aby system edukacji kształcił uczniów sprawnie i kreatywnie poruszających się w przestrzeni społecznej. Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. Jak podano w *Raporcie „Polska 2030”* (2009), „jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy «masowego» kształcenia dzieci według jednego programu [...]. Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia

do oferowanego modelu nauczania” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578). Podnosi się potrzebę regularnego monitorowania osiągnięć każdego ucznia oraz zadbania o to, aby każdy z nich miał własny projekt osobistego doskonalenia, dopasowany do własnego rytmu uczenia się, z zaplanowanymi celami edukacyjnymi, zarówno w sferze kompetencji poznawczych, jak i kluczowych postaw. Współczesna szkoła ma być miejscem edukacyjnej szansy. Jej zadaniem jest stworzenie oferty edukacyjnej dla wszystkich – dla różnych grup uczniów (pod względem uzdolnień, motywacji, osiągnięć). Oznacza to silniejsze niż kiedykolwiek różnicowanie wymagań i indywidualizowanie pracy z uczniami. Oddziaływanie pedagogiczne będzie zmierzać w kierunku indywidualizowania i różnicowania ofert edukacyjnych.

Realizacja modelu edukacji wysokiej jakości oznacza podkreślenie znaczenia kompetencji poznawczych, społecznych, obrazu siebie i innowacyjności. Profil kompetencyjny absolwenta „Edukacji dla wszystkich” zakłada:

Kompetencje poznawcze i wiodotwórcze (W):

- podstawową wiedzę o świecie, o charakterze interdyscyplinarnym, zdobywaną w ramach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, zbudowanej w oparciu o społecznie wypracowany KANON;
- umiejętność poszukiwania informacji i krytycznej oceny źródeł wiedzy, w tym ergonomiczne korzystanie z nowych technologii;
- umiejętność uczenia się przez całe życie (LLL – *lifelong learning*), w tym oceny własnych preferencji w zakresie metod zdobywania wiedzy oraz identyfikacji luk w aktualnej wiedzy (kompetencje metapoznawcze);
- wiedzę i umiejętności specjalistyczne (związane z zawodem lub dziedziną/dziedzinami nauki/kultury).

Kompetencje społeczne (S):

- umiejętność komunikowania się i prowadzenia dialogu z innymi ludźmi, z zachowaniem szacunku dla ich poglądów, orientacji, pochodzenia, stanu wiedzy i umiejętności;
- empatię i myślenie dialogiczne (umiejętność uwzględniania wielu perspektyw poznawczych i różnych punktów widzenia);
- umiejętność kooperatywnego uczenia się;
- orientację proobywatelską – chęć budowania wspólnoty z innymi ludźmi i gotowość do bezinteresownego działania na jej rzecz.

Obraz siebie (O):

- samowiedzę (wgląd w siebie) w zakresie: mocnych i słabych stron, zdolności, uzdolnień, zainteresowań, jak i trudności i barier rozwoju, preferencji wartości, cech osobowości, szans i wyzwań rozwojowych;
- poczucie kompetencji – przekonanie o możliwości oddziaływania na rzeczywistość (radzenia sobie) z wykorzystaniem posiadanych zasobów,
- ukształtowanie dojrzałej tożsamości (osobowej, kulturowej, narodowej, lokalnej, europejskiej, światowej).

Innowacyjność (I):

- kreatywność (otwartość na nowe doświadczenia, oryginalność myślenia, tolerancja ryzyka poznawczego);
- wiarę we własne możliwości i umiejętność radzenia sobie z porażkami;
- determinację we wdrażaniu własnych pomysłów (Neroj 2019).

Powyższa propozycja to model współczesnej szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów, która wspiera kształtowanie się ich zróżnicowanych osobowości, spełniając tym samym oczekiwania rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnych. Jego istotną cechą powinno być stwarzanie warunków do doświadczania sukcesu. Szkoła jako przestrzeń edukacyjna przyjazna wszystkim uczniom staje się miejscem edukacyjnej szansy dla wszystkich.

Od indywidualizacji do personalizacji: podmiotowość i zaangażowanie ucznia – uczestnictwo

Model edukacji włączającej mocno akcentuje potrzebę indywidualizacji. Jest to model szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów, szczególnie tych, którzy wymagają specjalnego wsparcia edukacyjnego. Preferowany model „Edukacji wysokiej jakości” przykładą wagę do personalizacji ucznia – akcentuje jego podmiotowość i osobiste zaangażowanie – uczestnictwo – w różnych przejawach życia szkoły i przekształcania otaczającej go rzeczywistości. Model ten odwołuje się do projektu *smart context* opartego na koncepcji autodeterminacji. Przyjmuje za punkt wyjścia klasyfikację motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną. Edward Deci i Richard Ryan (2011) wyróżnili trzy główne wewnętrzne potrzeby człowieka związane z samodeterminacją/samostanowieniem. Są one wrodzone i obejmują: **potrzebę kompetencji** (*competence*) – czyli skutecznego radzenia sobie w środowisku; **potrzebę niezależności/autonomii** (*autonomy*) – sprawowania kontroli nad własnym życiem oraz **potrzebę przynależności** (*relatedness*) – budowania i trwania w relacjach z innymi ludźmi. Środowisko optymalizujące realizację powyższych potrzeb sprzyja dobrostanowi podmiotu. W odniesieniu do środowiska uczenia się sprzyja motywacji wewnętrznej i zaangażowaniu ucznia. Szkoła rozumiana jako *smart context* rozwoju ucznia powinna przygotować go do funkcjonowania w życiu dorosłym. Akcentować i rozwijać jego kompetencje poznawcze, społeczne, obraz siebie i innowacyjność (zob. profil kompetencyjny absolwenta „Edukacji dla wszystkich”) – i w ten sposób stworzyć warunki do osiągnięcia sukcesu życiowego przez ucznia (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017).

Kluczową kategorią modelu „Edukacji dla wszystkich” jest **uczestnictwo**. Kategoria ta oznacza, że uczeń angażuje się w działania grupowe, czerpiąc z nich satysfakcję i dostarczając tej satysfakcji innym; ma poczucie wpływu na zmiany dokonujące się w jego życiu; podejmuje wysiłek zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości zamiast postawy poznawczego wycofania; jest odpowiedzialny za swoje życie i stara się również ponosić odpowiedzialność za grupy, w których funkcjonuje (np. klasa, rodzina, znajomi, społeczność lokalna, naród).

2. Czynniki systemowe (zmiana w obrębie systemowych instrumentów wsparcia przedszkola i szkoły)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami przygotowała w 2009 roku raport, w którym opracowano zestaw wskaźników dla obszaru edukacji włączającej w Europie. Ekspert opracowali zestawy wymogów dla trzech kluczowych obszarów uwarunkowań polityki oświatowej (ustawodawstwa, aktywnego uczestnictwa i finansowania), których spełnienie sprzyja wprowadzaniu edukacji włączającej na szczeblu ogólnokrajowym (Kyriazopoulou, Weber 2009). W obszarze **ustawodawstwa** należy ocenić równowagę i spójność pomiędzy edukacją włączającą a innymi kierunkami polityki oświatowej. W zakresie **aktywnego uczestnictwa** trzeba poddać ocenie nabór do szkół i kryteria rekrutacji, a także kwestie związane z programami nauczania, diagnozą specjalnych potrzeb edukacyjnych i ocenianiem. W obrębie **finansowania** poddaje się ocenie system finansowania i inne procesy związane z mechanizmami finansowymi oraz czynnikami motywacyjnymi w zakresie rozdziału środków i dostępnych form wsparcia. Projekt „Edukacji wysokiej jakości” jest zbieżny z powyżej przedstawionymi wytycznymi. Zwraca się w nich uwagę na fakt, że prawo i polityka muszą wspierać podstawowe prawa określone w konwencjach ONZ, w celu zapewnienia wszystkim osobom uczącym się równego dostępu do edukacji w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania. Prawo i polityka muszą służyć rozwijaniu spersonalizowanego uczenia się i wsparcia dla wszystkich osób uczących się. Każda szkoła powinna wspierać wszystkie osoby uczące się w pomyślnym przejściu w dorosłe życie. Finansowanie i zasoby będą wykorzystywane w rozwijaniu zdolności szkół do wspierania wszystkich uczniów w osiągnięciu sukcesów. Wysoką jakość nauczania musi zapewniać wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ich ciągły rozwój zawodowy. Z kolei zasady oceniania uczniów powinny umożliwiać zarówno uzyskanie kształtującej informacji zwrotnej dla osoby uczącej się, jak też zmierzenie efektów uczenia się (dotyczy oceniania jako pomiaru dydaktycznego) oraz zidentyfikowanie wszelkich przeszkód w nauce (dotyczy oceny funkcjonalnej). Według nowych propozycji, szkoły specjalne mogą funkcjonować jako centra wspierania edukacji włączającej. „Doświadczenia polskie, ale także innych krajów, wskazują na potrzebę systemowej organizacji specjalistycznego, profesjonalnego wspierania przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w edukacji dzieci/uczniów, których potrzeby edukacyjne stają się coraz bardziej zróżnicowane. Budowanie i rozwój tego systemu powinien uwzględniać wykorzystanie zasobów szkolnictwa specjalnego, w szczególności wiedzy i umiejętności zatrudnionych tam kadr. Kluczowe jest przy tym zwiększanie świadomości w zakresie korzyści płynących z podnoszenia jakości edukacji włączającej oraz rozwój zawodowy kadry szkół specjalnych, który powinien obejmować rozwijanie kompetencji niezbędnych w realizacji nowych zadań wspomagających/doradczych, dzięki czemu ich umiejętności i wiedza zostaną docenione i wykorzystane w celu zapewnienia osobom uczącym się dodatkowego, wysokiej

jakości wsparcia, którego potrzebują w placówkach ogólnodostępnych” („Edukacja dla wszystkich...”, 2020, s. 25–26). Zapewnienie ciągłości nauczania – uczenia się na wszystkich poziomach edukacji z uwzględnieniem spójności, adekwatności i elastyczności udzielanego wsparcia, wymaga rozumienia roli przedszkoli i szkół jako elementów ekosystemu edukacji, w którym rozwiązania na wszystkich poziomach uwzględniają wzajemne relacje, wpływy i zależności. Jest zatem konieczne określenie strategicznych w polityce oświatowej państwa obszarów odniesienia, wobec których weryfikowana będzie jakość działań w zakresie edukacji włączającej w każdym przedszkolu i szkole. W tak określonych ramach przedszkola i szkoły mogą budować własne strategie rozwoju, spójne z polityką edukacyjną państwa, w oparciu o ujednolicone kryteria autorefleksji, monitorowania jakości i ewaluacji pracy, a jednocześnie zróżnicowane, zależne od potrzeb konkretnego przedszkola/szkoły sposoby osiągania wskaźników jakości. Kluczowym kryterium i punktem wyjścia budowania autonomicznych rozwiązań na poziomie danej jednostki jest analiza potrzeb i postępów osób uczących się oraz zdolności przedszkola/szkoły do ich zaspokojenia („Edukacja dla wszystkich...”, 2020, s. 26).

3. Czynniki organizacyjne (zmiana warunków dostosowania edukacji i wsparcia)

Od kompensacji do wzmocnienia profilaktyki i wczesnej pomocy: rozwój metod pedagogicznych, wczesne wspieranie rozwoju dziecka i wzmocnianie potencjału szkoły

Zainteresowanie wczesnym wsparciem dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny w Polsce ma swoją ponad 40-letnią tradycję. Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka (WWRD) od momentu wykrycia zaburzeń w rozwoju jest obecnie znaczącym elementem w budowaniu systemu skutecznej strategii wsparcia terapeutycznego dziecka z niepełnosprawnością i jego najbliższego otoczenia. Jak wynika z Raportu NIK (2018), sukcesywnie wzrasta liczba zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju (ponad sześć tys.). Z każdym rokiem rośnie także liczba dzieci objętych wczesnym wspomaganie rozwoju na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (ponad 43 tys.). Wzrasta również liczba opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Zapisy prawne dotyczące wczesnego wspomaganie rozwoju ulegały licznym zmianom i ewaluacjom, aby ostatecznie uzyskać postać obowiązujących dziś aktów, które szczegółowo regulują zakres działania zespołów wczesnego wspierania rozwoju dziecka. Pozwalają na rozwój systemu wczesnego wsparcia rodzin dzieci z niepełnosprawnością. Zapisy Rozporządzenia MEN z dnia 24 sierpnia 2017 r. *w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635) określiły warunki realizacji społecznego modelu rehabilitacji już w odniesieniu do różnorodnych rozwojowo małych dzieci. Istotną zmianą w stosunku do możliwości stosowania środków wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka stała

się możliwość powoływania zespołów WWRD w innych formach wychowania przedszkolnego. W wyniku tych rozwiązań prawnych rozwinęła się baza usług w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Fakt ten miał wpływ na obniżenie wieku dzieci otrzymujących kompleksową, specjalistyczną pomoc. Rozwój instytucji i zespołów WWRD stworzył również szansę realnego funkcjonowania idei, włączanej już na poziomie przedszkola ust. 5 art. 127, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 59).

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka to „[...] wcześniej dokonana diagnoza deficytów i podjęta terapia, która jest szansą dla dzieci na skuteczne pokonywanie trudności rozwojowych – tak, aby mogły lepiej funkcjonować w różnych sytuacjach życiowych. Dla rodziców wczesne wspomaganie rozwoju dziecka stanowi szansę na zrozumienie potrzeb dzieci, wzmocnienie swoich rodzicielskich kompetencji i zaakceptowanie trudnej sytuacji, jaką jest wychowywanie dziecka z zaburzeniami rozwoju. Wczesne wsparcie rozwoju dziecka i jego rodziny służy wychowywaniu w taki sposób, aby rodzice potrafili budować pozytywną, realną perspektywę rozwoju dziecka i aby rodzina mogła realizować różne cele życiowe” (Rafał-Łuniewska 2017, s. 20). WWRD polega na pobudzaniu psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia zaburzeń rozwoju czy niepełnosprawności do czasu podjęcia przez nie nauki w szkole. Zakres tego oddziaływania może być bardzo różny, w zależności od zdiagnozowanych przez specjalistów deficytów rozwojowych.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku i jego rodziny jest jednym z komponentów wspierających strategię inkluzyjną w odniesieniu do obszaru edukacji. Dzięki WWRD, dziecko z dysfunkcją wzroku uzyskuje poczucie własnej niezależności, odrębności czy samodzielności. Buduje własną autonomię. Dlatego im wcześniejsza i efektywniejsza będzie współpraca zespołu specjalistów w obszarze wspierania niewidomego lub słabowidzącego dziecka, tym sprawniejsze będzie zapobieganie jego niepowodzeniom społecznym w późniejszych etapach życia.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest organizowane w Ośrodkach Wczesnej Interwencji (OWI) – w placówkach służby zdrowia dla dzieci, których rozwój psychoruchowy jest opóźniony lub nieharmonijny oraz dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku od zera do siedmiu lat. Placówki te zapewniają wielospecjalistyczną i kompleksową diagnozę lekarską, psychologiczną, logopedyczną – diagnozę kliniczną i funkcjonalną (określenie możliwości i potencjału dziecka); ocenę możliwości ruchowych dziecka; wieloprofilowy program usprawniania dziecka w sferze intelektualnej, ruchowej, społecznej i emocjonalnej (zajęcia indywidualne lub w małej grupie); okresową ocenę programu i dostosowywanie go do rozwoju dziecka; wsparcie psychiczne rodziny; wiedzę na temat przyczyn problemów i szczegółowe wskazówki dotyczące sposobów usprawniania dziecka w warunkach domowych. Wczesne wspomaganie może być także organizowane w różnych formach wychowania przedszkolnego i w szkole podstawowej (w tym

specjalnej), w publicznej i niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych (SOSW) i ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych (OREW), jeżeli dysponują one środkami dydaktycznymi i sprzętem, niezbędnymi do prowadzenia wczesnego wspomagania. W szczególnych przypadkach, WWRD może odbywać się w domu rodzinnym.

W tych placówkach powołuje się zespół wczesnego wspomagania rozwoju dziecka prowadzący pracę bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. Podstawowy skład zespołu WWRD z niesprawnością wzroku powinni stanowić: psycholog, tyflopeda, terapeuta widzenia, nauczyciel orientacji przestrzennej, logopeda, fizjoterapeuta ruchu/terapeuta integracji sensorycznej, lekarz (pediatra, lekarz rehabilitacji), który w razie potrzeby pomaga rodzicom i terapeutom zrozumieć specyfikę konkretnej jednostki chorobowej, jej konsekwencji dla rozwoju dziecka, możliwe rokowania, a także sposób działania farmakologicznego i skutki uboczne niektórych leków. Podstawę efektywnego wspomagania rozwoju stanowią: dobra współpraca specjalistów i rodziców, umiejętność budowania wzajemnych relacji opartych na zrozumieniu, zaufaniu oraz poszanowaniu kompetencji (Piotrowicz 2017). Najważniejszą rolę we współpracy z zespołem pełnią zawsze rodzice, którzy są równoprawnymi członkami zespołu wspierającego wczesne wspomaganie dziecka.

Aby dziecko i jego rodzina mogli korzystać z pomocy zespołu WWRD, dziecko musi posiadać opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju wydaną przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Po jej otrzymaniu dziecko i jego rodzina powinni zgłosić się do wybranego przez siebie zespołu wczesnego wspomagania rozwoju. Rodzice, dokonując wyboru zespołu WWRD, powinni zwrócić uwagę na profil placówki, w którym znajduje się dany zespół specjalistów, aby dobrać terapeutów odpowiednio do specyfiki zaburzeń rozwojowych swojego dziecka. W przypadku dzieci z niesprawnością wzroku, poradnia psychologiczno-pedagogiczna powinna wskazać rodzinie placówkę, w której w skład zespołu WWRD wchodzi również tyflopeda, terapeuta widzenia i nauczyciel orientacji przestrzennej. Niestety, takich zespołów WWRD na terenie naszego kraju jest niewiele, co oznacza dla wielu rodzin konieczność podróżowania do placówek dalej położonych.

Zajęcia (organizowane w wymiarze od czterech do ośmiu godzin w miesiącu lub wyższym – w przypadkach uzasadnionych potrzebami dziecka i jego rodziny) prowadzone są indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną, a w celu rozwijania kompetencji społecznych i komunikacyjnych przygotowujących do funkcjonowania w życiu społecznym, zajęcia w ramach WWRD mogą być prowadzone w grupie, z udziałem rodzin dzieci lub innych dzieci objętych wczesnym wspomaganie, liczba dzieci w grupie nie może przekraczać trzech. Współczesną odpowiedzią na indywidualne potrzeby dzieci i ich rodzin są różnorodne formy pomocy, jakie oferują OWI: udzielanie informacji i porad telefonicznych i za pośrednictwem poczty elektronicznej (indywidualne konsultacje i poradnictwo); wizyty domowe; jedno lub kilkudniowe konsultacje; cotygodniowe kilkugodzinne zajęcia terapeutyczne.

Zespół WWRD regularnie dokonuje oceny postępów oraz trudności w funkcjonowaniu dziecka i jego rodziny, analizuje skuteczność udzielanej pomocy i wprowadza zmiany w programie, stosownie do potrzeb beneficjentów.

Według nowej strategii, zmiany polegać mają na przesunięciu środka ciężkości we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka od kompensacji jego braków rozwojowych do wzmocnienia profilaktyki i wczesnej pomocy: co oznacza rozwój metod pedagogicznych WWRD i wzmocnianie potencjału szkoły. Podstawą ma być jeden plan wczesnego wspomagania rozwoju dziecka – skoordynowany i ujednoczony, polegający na integracji wszystkich dotychczasowych instrumentów wsparcia – standardów diagnozy i udzielania wsparcia w zakresie WWRD w ramach współpracy międzysektorowej. Za koordynację WWRD w powiecie będzie odpowiedzialne Centrum Dziecka i Rodziny. Akcent ma być położony na tworzenie warunków prorozwojowych (wzmocnianie środowiska wychowania dziecka) oraz na personalizację tego wsparcia – zakres, intensywność i charakter wsparcia dostosowane do potrzeb dziecka i rodziny. Większą dostępność zapewni pomoc udzielana na podstawie wyników diagnozy (projekt MEiN).

W modelu zwrócono uwagę na nowe ujęcie diagnozy funkcjonalnej, pojmowanej jako wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności dziecka/ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka), diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD) oraz adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (MEiN). Głównym celem tak rozumianej diagnozy funkcjonalnej jest rozpoznanie czynników środowiskowych, warunkujących wystąpienie zachowania problemowego, opis jego przebiegu oraz konsekwencji, udzielenie uczniowi wsparcia i zastąpienie zachowania niepożądanego bardziej akceptowanym społecznie (Scott i in. 2004).

4. Czynniki finansowe (zmiana finansowania zadań oświatowych „Edukacji wysokiej jakości”)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami w swoim raporcie z 2009 roku zwraca m.in. uwagę, że ustawodawstwo w zakresie edukacji musi zawierać regulacje dotyczące przygotowania zawodowego nauczycieli, psychologów, personelu wspomagającego, uwzględniające w sposób szczególny potrzebę radzenia sobie ze zróżnicowaniem w grupie uczniów. Kształcenie kierunkowe i programy szkoleń dla nauczycieli powinny zawierać odniesienia do edukacji specjalnej lub kwestii związanych z edukacją włączającą. Nauczyciele i inni pracownicy oświaty winni być zachęceni do pogłębiania swojej wiedzy, umiejętności i nastawienia do edukacji włączającej, dzięki czemu będą potrafili zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów uczęszczających do szkół powszechnych. Konieczne są szkolenia i inne możliwości rozwoju zawodowego, podwyższające umiejętności pedagogiczne nauczycieli. W budżecie samorządu należy zarezerwować

odpowiednie środki na rozwój zawodowy nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w edukacji włączającej (Kyriazopoulou, Weber 2009). Polityka finansowa musi w pełni sprzyjać edukacji włączającej: szkoły muszą otrzymywać wystarczające fundusze, które pozwolą im zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów, a wówczas dodatkowe fundusze na specjalne potrzeby edukacyjne będą wykorzystywane w minimalnym stopniu. Państwo powinno zapewnić odpowiadające potrzebom fundusze umożliwiające wszystkim uczniom pełny dostęp do edukacji włączającej, dzięki temu uczniowie nie będą zmuszeni polegać w tym względzie na organizacjach dobroczynnych i wolontariacie. Mechanizmy finansowania muszą wspomagać budowanie edukacji włączającej dla wszystkich uczniów, tj. edukacji odpowiadającej ich potrzebom, możliwościom, predyspozycjom i zainteresowaniom (Kyriazopoulou, Weber 2009).

W proponowanym projekcie „Edukacja wysokiej jakości” widoczne są pogłębione nawiązania do ww. wytycznych: finansowanie kształcenia dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, według dotychczasowych rozwiązań, zapewniają organy prowadzące, które w związku z realizacją zadań oświatowych uzyskują subwencję w wysokości ustalonej w ustawie budżetowej na dany rok budżetowy (kalendarzowy). Inną możliwością jest również finansowanie tych zadań z dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego lub z innych źródeł. Subwencja oświatowa uwzględnia finansowanie kształcenia specjalnego oraz organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. W oparciu o przepisy ustawowe (Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o „finansowaniu zadań oświatowych”, Dz.U. z 2017 roku, poz. 2203), jednostki samorządowe mają obowiązek przeznaczyć na kształcenie uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego środki nie mniejsze niż otrzymują na ten cel w subwencji. Organy prowadzące publiczne i niepubliczne szkoły bądź placówki, do których uczęszczają uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, otrzymują zwiększone środki finansowe w ramach podziału części oświatowej subwencji ogólnej, na podstawie wydawanego w każdym roku rozporządzenia w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, uwzględniającego zakres realizowanych przez daną jednostkę zadań oświatowych. „Algorytm naliczania subwencji oświatowej uwzględnia dodatkowe wagi dla uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co pozwala zwiększać środki przeznaczane na to kształcenie w zależności od wskaźników zdefiniowanych ze względu na przyczyny wydania orzeczenia. Dodatkowo zwiększone środki mogą być przeznaczone między innymi na zapewnienie odpowiedniego wyposażenia w sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne niezbędne z uwagi na potrzeby ucznia niepełnosprawnego, na likwidację barier w środowisku nauczania, zatrudnienie odpowiedniej kadry, itp.” (Czarnecka 2018, s. 64). Kwota przeznaczana dodatkowo w danym roku na uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowi iloczyn rocznej kwoty, przewidzianej przez rząd dla samorządu na jednego ucznia tzw. standardu finansowego A (w 2020

roku standard A wynosił 5986 zł) i kwoty uzupełniającej część oświatowej subwencji ogólnej: tzw. wag P – naliczanych według wskaźników przyporządkowanych do konkretnych grup uczniów. Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych obliguje jednoznacznie jednostki samorządu terytorialnego do przekazywania środków ze zwiększonej o odpowiednią wagę subwencji wyłącznie na organizację kształcenia specjalnego uczniów. Aktualne wagi zwiększające finansowanie uczniów objętych kształceniem specjalnym podaje Rozporządzenie MEN z dnia 12 grudnia 2019 roku (Dz. U. z 2019 roku, poz. 2446), m.in. dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego), dla uczniów z zaburzeniami psychicznymi, a także dla uczniów niewidomych, słabowidzących wynoszą $P_5 = 2,90$.

Na podstawie opracowywanych na każdy rok kalendarzowy kryteriów podziału tej rezerwy, Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) mogą korzystać z możliwości występowania w wnioskami o zwiększenie subwencji, m.in. na zrealizowanie większej liczby zadań szkolnych i pozaszkolnych, co pozwala danej jednostce samorządu terytorialnego ubiegać się o dodatkowe środki, np. z tytułu wzrostu liczby uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, konieczności doposażenia szkoły czy zatrudnienia dodatkowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym.

Organy prowadzące są odpowiedzialne za zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy wobec uczniów objętych kształceniem specjalnym (art. 10 ust. 1 pkt 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe”, Dz.U. z 2017 roku, poz. 59 z późn. zm.), w konsekwencji czego realizacja form wsparcia ucznia, wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz działań zaplanowanych w IPET, na podstawie ustaleń zespołu opracowującego program, powinna być sfinansowana, niezależnie od tego, w jakiego typu szkole czy oddziale kształci się uczeń posiadający orzeczenie. Szkoły są zatem zobligowane do tego, aby zapewnić wszystkim uczniom posiadającym orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego realizację zaleceń zawartych w orzeczeniach. Dotyczy to stworzenia właściwych warunków do nauki, zabezpieczenia specjalistycznego sprzętu, pomocy i środków dydaktycznych uwzględniających indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci/uczniów, organizacji zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci/uczniów. Obecność uczniów ze SPE w placówce oświatowej może wymagać również likwidacji barier architektonicznych i adaptacji przestrzeni.

Włączenie nie stanowi sposobu na ograniczenie wydatków – jest to droga do większej jakości i równości kształcenia dla wszystkich uczniów – ta teza, sformułowana w raporcie Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014), stanowi punkt odniesienia dla podstawowych założeń zmierzających do zmiany finansowania zadań oświatowych „Edukacji wysokiej jakości”.

Dźwignią finansowania edukacji włączającej będzie waga na każdego ucznia (WES), zorientowana na wczesną pomoc, zapewnienie ciągłości wsparcia – przy zachowaniu autonomii placówki oświatowej. Dodatkowo, zostanie ustalona waga WES wg poziomu wsparcia: złożone, długotrwałe potrzeby, wsparcie uzależnione od poziomu funkcjonowania ucznia. Diagnoza tych potrzeb będzie się odbywała w placówce specjalistycznej. Dotacja będzie przeznaczona na dostosowanie warunków kształcenia i wyposażenie szkoły oraz adaptacje wykraczające poza projektowanie uniwersalne – uzupełnienie oferty Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW).

5. Czynniki społeczne (zmiana świadomości środowiska społecznego)

Punktem wyjścia dla zmiany społecznego nastawienia do inkluzji społecznej jest postawa wrażliwości i odpowiedzialności społecznej – zrozumienie potrzeb osób zróżnicowanych rozwojowo. Ich zaspokojenie musi być postrzegane nie jako przywilej, lecz niezbywalne prawo każdej osoby. Pozwoli to na świadome tworzenie przestrzeni społecznej dostępnej dla wszystkich jej użytkowników, umożliwi opracowanie warunków do samodzielnego i satysfakcjonującego życia, dzięki wcześniej udzielonemu wsparciu.

Warunkiem efektywnej inkluzji edukacyjnej jest właściwa edukacja rodziców i ich dzieci o zróżnicowanym rozwoju, dobry poziom zrehabilitowania ogólnego dziecka o zróżnicowanym rozwoju (w tym z niepełnosprawnością wzroku), pro-włączające postawy społeczne, profesjonalne merytoryczne przygotowanie nauczycieli i wychowawców, przygotowanie odpowiedniej infrastruktury przedszkola i szkoły (zarówno przedszkola, jak i szkoły muszą być dostosowane do potrzeb podopiecznych o zróżnicowanych potrzebach) oraz zbudowanie właściwego systemu wsparcia na rzecz dziecka/ucznia przez wszystkie podmioty uczestniczące w tym procesie. „Czynnikiem warunkującym skuteczność działań podejmowanych na rzecz uczniów niewidomych i słabowidzących w placówkach ogólnodostępnych jest wiedza nauczycieli na temat słabowzroczności i umiejętność pracy z dzieckiem z dysfunkcją wzroku (zarówno wiedza nabyta w toku kształcenia akademickiego, jak i stałe poszerzanie swoich umiejętności, uaktualnianie informacji na temat możliwości rehabilitacji dzieci słabowidzących i niewidomych, niesienia profesjonalnej pomocy rodzicom dzieci dotkniętych niepełnosprawnością, organizacji i realizacji zajęć w szkołach). Tyfloedukacja pozwala na budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i społecznością lokalną oraz wskazuje właściwe wzorce zachowań wobec osób słabowidzących i niewidomych. Dzięki temu zwiększa się efektywność edukacji włączającej tej grupy dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Rozumienie tego faktu i podejmowanie stosownych działań proinkluzyjnych stanowią o ich jakości i efektywności” (Dycht 2020, s. 135–136).

Podstawą inkluzyjnego społeczeństwa jest postrzeganie go jako nierozdzielnej całości, bez podziału na osoby o prawidłowym i odmiennym rozwoju, lecz jako

społeczeństwo zróżnicowane rozwojowo. Takie mentalne nastawienie wszystkich członków społeczności spowoduje, iż zniknie wiele barier utrudniających traktowanie wszystkich ludzi jako pełnoprawnych członków tej samej zbiorowości, z takimi samymi prawami i obowiązkami, zróżnicowanych natomiast indywidualnymi potrzebami i możliwościami ich realizacji. Założenie, że trzeba podejmować jakieś działania, aby włączyć osoby odbiegające od ogólnie przyjętej społecznej normy w życie danej społeczności, nie ma wtedy logicznego uzasadnienia, ponieważ są już one jej członkami. Zasadny staje się jedynie namysł nad tym, w jaki sposób każdy z nas z osobna i my jako społeczeństwo możemy znaleźć swoje miejsce w rozwoju globalnego świata, tak pełnego nieokreśloności i nieprzewidywalności.

Na koniec należy zauważyć, że inkluzja powinna opierać się na trzech podstawowych wymiarach: psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym. W odniesieniu do tych obszarów najważniejszymi kwestiami inkluzji jest normalizacja, aktywne uczestniczenie i akceptacja różnorodności. Te trzy terminy wydają się być ze sobą powiązane realizacyjnie, w związku z czym to poprzez nie tworzone są warunki i działania dające efektywność edukacyjną i społeczne włączenie (Babiarz, Rutkowski 2015).

Szkoła jest miejscem, w którym idea edukacji inkluzyjnej powinna być wdrażana i realizowana. Nastawienie proinkluzyjne wymaga od szkoły wyjścia naprzeciw potrzebom ucznia, zrekonstruowania programów szkolnych i ukierunkowania ich na ucznia jako na jednostkę indywidualną. Działania włączające koncentrują się więc na akceptacji różnorodności, ogólnym udostępnianiu edukacji, wprowadzaniu świadczeń dla odpowiednich grup dzieci i młodzieży bez ich wykluczania. Aktywną rolę w tym obszarze pełni pedagog, nauczyciel. W tworzeniu przestrzeni edukacji włączającej jego zadaniem jest tworzenie warunków społeczno-emocjonalnych, właściwego klimatu emocjonalnego, relacji i komunikacji w społeczności szkolnej i klasowej. Najważniejszymi dla nauczyciela wartościami odnoszącymi się do modelu edukacji włączającej są: docenienie różnorodności każdej jednostki, wspieranie wszystkich uczniów, nastawienie na współpracę oraz osobisty rozwój zawodowy (Babiarz, Rutkowski 2015). Pedagog w modelu edukacji inkluzyjnej to osoba, która poprzez swoje kompetencje potrafi wyeliminować lub zniwelować bariery. Przestrzeń włączenia jako przestrzeń różnorodności wymaga od nauczyciela przeciwstawiania się postawom dyskryminującym drugą osobę i empatycznemu podejściu do uczniów zróżnicowanych pod względem potrzeb. Nauczyciel musi mieć świadomość i przekonanie, że bycie innym jest naturalne i traktować fakt bycia innym jako zaletę. Współcześnie ważne jest również uświadomienie sobie przez nauczyciela, że ma on moc sprawczą, jeżeli chodzi o poczucie własnej wartości dziecka i jego kluczowym zadaniem jest podnoszenie poczucia wartości każdego z dzieci. Od tego zależy bowiem potencjał rozwojowy dziecka (Babiarz, Rutkowski 2015).

Warto zaznaczyć, że edukacja inkluzyjna staje się tym aspektem polskiej szkoły, który jest konieczny ze względu na postępujące zmiany w przepisach prawa. Anna

Firkowska-Mankiewicz (2012) postuluje w ramach edukacji włączającej zagwarantowanie odpowiednich środków finansowych, uelastycznienie programów i indywidualizację nauczania zgodnie z potrzebami i tempem rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach, wprowadzenie nowego modelu kształcenia nauczycieli wszystkich szczebli, obligatoryjnie uwzględniającego specyfikę dotyczącą niepełnosprawności i innych specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym odpowiednie przygotowanie uczelni i nauczycieli akademickich, kształcących nauczycieli, przygotowanie systemu wspomagania nauczycieli: organizacyjnie, metodycznie i psychologicznie, wspomaganie na poziomie gminy, powiatu i województwa organizacji pozarządowych, działających na rzecz osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zastępujących państwo w realizacji zadań dotyczących edukacji, rehabilitacji i wychowania. Konieczne jest więc wypracowanie klarownych reguł współpracy i finansowania zadań zleczanych organizacjom pozarządowym przez administrację samorządową i państwową. W proponowanym modelu MEiN system wsparcia przedszkola i szkoły stanowią – administracja rządowa, administracja samorządowa, służby publiczne, jednostki systemu oświaty, m.in. Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą, szkoły ćwiczeń, jednostki systemu wspierania rodziny i pomocy społecznej, jednostki systemu ochrony zdrowia, instytucje międzysektorowe CDR, uczelnie, NGOs, społeczność lokalna.

Wsparcie musi być skoordynowane w zakresie odpowiednich rozwiązań na kolejnych etapach edukacyjnych, kompleksowe i komplementarne (wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – wczesna edukacja włączająca – edukacja włączająca w szkole podstawowej i ponadpodstawowej – włączające kształcenie zawodowe i ustawiczne – wejście na rynek pracy). Rozwiązania uwzględniające założenia edukacji włączającej wymagają właściwego monitoringu i ewaluacji i analizy danych jakościowych. Sprzyjającym czynnikiem musi być współpraca z uczelniami i instytucjami badawczymi (na poziomie zarówno centralnym, jak i regionalnym oraz lokalnym). Proponuje się stworzenie platformy wspomagającej proces diagnozy funkcjonalnej – funkcjonującej wspólnie z innymi rozwiązaniami informatycznymi i zasobami *on-line* w ramach Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

Edukacja włączająca nie jest zjawiskiem statycznym. Stale się rozwija, w wielokierunkowych obszarach. Wyobrażenia na temat edukacji włączającej, a także polityka i praktyka w tym zakresie, podlegają nieustannym zmianom. Niewątpliwie należy zwrócić uwagę na zarysowujące się już teraz obszary problemowe: autonomia a odpowiedzialność i rozliczalność z wykonania zadań, jakość – standardy, badania i monitorowanie, świadome planowanie zmian na różnych poziomach *Evidence Based Policy*, działania pro-jakościowe, elastyczność rozwiązań a „ramy” systemu: podstawa programowa, ocenianie, ścieżki kształcenia, nowa rola szkół integracyjnych i specjalnych, międzysektorowość – ramy współpracy, przepływ danych, finansowanie, kadry; kształcenie i doskonalenie kadr. Uszczegółowienia wymaga strategia wdrażania modelu edukacji wysokiej jakości. Zasadne staje się pytanie, jakie będą działania priorytetowe w tym zakresie.

Konkluzje

Model „Edukacji wysokiej jakości” podlega konsultacjom społecznym podejmowanym w różnych grupach interesariuszy, w tym z samymi uczniami. Jego implementacji w polskim systemie oświatowym musi towarzyszyć potrzeba dialogu. Kryteria jakościowe modelu wymagają stosowania elastyczności i adaptowalności nowych rozwiązań, jak również możliwości dokonywania zmian w jego obrębie, na każdym z etapów i w każdym z obszarów.

Opisany tu model, poddany analizie porównawczej z istniejącym modelem „Edukacji włączającej”, realizowanym obecnie w polskim systemie oświatowym, umożliwi zdefiniowanie podstawowych założeń i predyktorów skutecznej edukacji wszystkich uczniów, w tym również uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwoju i edukacji. Jest to projekt, którego wdrożenie w niedalekiej przyszłości będzie oznaczało zmianę systemową i mentalnościową w przestrzeni polskiej oświaty.

Implementacja założeń koncepcyjnych „Edukacji wysokiej jakości” ma również swoje odniesienie w kształtowaniu wsparcia edukacyjno-terapeutycznego na rzecz uczniów niewidomych i słabowidzących. Podstawowym punktem wyjścia dla stanowienia uwarunkowań procesu włączania tych uczniów staje się paradygmat normalizacji, który prowadzi do stworzenia takich samych warunków funkcjonowania, jakie mają osoby zdrowe. Edukacja wysokiej jakości dla uczniów z dysfunkcją wzroku, zdolnych do realizacji programu edukacji powszechnej, powinna być ukierunkowana na rozwój włączających form kształcenia, z jednoczesnym wsparciem szkolnictwa specjalnego intencjonalnie dedykowanego tym uczniom. Zakres potrzebnego wsparcia (systemowego, organizacyjnego, finansowego i społecznego) powinien być uzależniony od indywidualnych potrzeb edukacyjnych i terapeutycznych uczniów niewidomych i słabowidzących.

Przedstawiona tu analiza pozwoliła na ustalenie niezbędnych warunków wdrożenia modelu w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku i propozycji praktycznych rozwiązań i ustaleń niezbędnych do właściwej realizacji „Edukacji dla wszystkich” w odniesieniu do tych uczniów. Może również wpłynąć na wzrost poziomu wiedzy osób zainteresowanych problematyką zmiany ideowej i systemowej w edukacji inkluzyjnej uczniów z dysfunkcją wzroku (tyflopédagogów, rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku, kreatorów edukacji ogólnodostępnej, decydentów lokalnych), a tym samym, na wzrost poziomu usług edukacyjnych i terapeutycznych proponowanych uczniom niewidomym i słabowidzącym, edukacji włączającej. Problematyka tu podjęta może wspierać prowadzenie badań nad systemowym wsparciem poprzez edukację w obszarze polskiej tyflopédagogiki i stanowić dla nich inspirację, zaś jej zgodność z obowiązującymi obecnie orientacjami naukowymi i badawczymi w światowej polityce oświatowej, bieżącymi strategiami, konwencjami i aktami normatywnymi wspierającymi osoby o zróżnicowanym rozwoju może stanowić jedno z możliwych stanowisk w naukowym dialogu na rzecz efektywnego i optymalnego poziomu usług edukacyjnych o charakterze inkluzyjnym.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000). *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*. W: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.). Warszawa: CMPP-P.
- Babiarz M.Z., Rutkowski M. (2015). *Inkluzja w edukacji – przestrzeń w różnorodności*. W: *Edukacja inkluzyjna. Teoria–system–metoda*, cz. 1. Sobczak S., Pytkal L., Zacharuk T. (red.). Siedlce: UPH.
- Chodkowska M. (2010). *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*. W: *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*. Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A. (red.). Lublin: UMCS.
- Czarnocka M., *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych* (2018). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Deci E., Ryan R. (2011). *A Self-Determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural, and Economic Supports for Autonomy and Their Importance for Well-Being*. „Human Autonomy in Cross-Cultural Context”, s. 45–64.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Dycht M. (2017). *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*. W: *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku szkolnym. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Dycht M. (2020). *Rehabilitacja wzroku a specyfika potrzeb rehabilitacyjnych i edukacyjnych osób słabowidzących w różnym wieku*. W: *Kluczowe zagadnienia tyflopedagogiki i nauk pokrewnych*. Kuczyńska-Kwapisz J., Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się* (2020). Warszawa: MEN.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa: APS.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010). Warszawa: MEN. Dostępny na: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> (dostęp 17.07.2020).
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2020). *Special rehabilitation and education needs for learners with visual impairments in the inclusive education*. W: *Existence a koexistence ve filosofické, Speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola*.

- N. Pelcová, L. Květoňová et al. (red.). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie* (2009). Kyriazopoulou M., Weber H. (red.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostępny na: <https://www.european-agency.org/Polski/publications> (dostęp 17.07.2020).
- Lechta V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: GWP.
- Neroj E., Knopik T. (2019). *Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów – założenia nowych rozwiązań. Materiał do dyskusji na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Specjalnej PAN*, Warszawa: PAN.
- Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej. Raport podsumowujący* (2014). Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Piotrowicz R. (2017). *Zrozumieć niepełnosprawność: wspomaganie w uczeniu – wskazówki dla rodziców, nauczycieli i terapeutów*. W: *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*. Elszkowska A., Golon A., Raabe K., Krawczyk F. i in. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009). Boni M. (red.). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Rafał-Łuniewska J. (2017). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – pytania i odpowiedzi*, W: *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*. A. Elszkowska, Golon A., Raabe K., Krawczyk F. i in. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 grudnia 2019 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020 (Dz.U. z 2019 roku, poz. 2446).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1635).
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1743).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,

- niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 roku, poz. 1113).
- Rubacha K. (2003). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika*. T. 1. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scott, T., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C., Jolivet, K., DeShea, L. (2004). *Using functional behavior assessment in general education settings: Making a case for effectiveness and efficiency*. „Behavioral Disorders”, nr 29 (2), s. 189–201.
- Sekułowicz M. (2017). *Rola edukacji włączającej w podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczniów*. (Wojewódzka konferencja „Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianie edukacji włączającej”, Świdnica, 4 grudnia 2017 roku). Dostępny na: <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2017/12/rola-edukacji-wlaczajacej-w-podnoszeniu-jakosci-edukacji-wszystkich.pdf> (dostęp 21.05.2020).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 59), art. 127 ust 5; art. 10 ust. 1 pkt 2.
- Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203).
- Wczesne wspomaganie dziecka z deficytami*. Raport NIK (2018). Nr ewidencyjny: 25/2018/P/18/071/LKI.

“HIGH-QUALITY EDUCATION” – ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL ASSUMPTIONS AND THE CONDITIONS FOR IMPLEMENTING THE MODEL IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM IN RELATION TO BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Abstract: The article presents the characteristics of the new model of „High-quality education” proposed by the Ministry of Education and Science as part of the work on the model of education of students with special educational needs, in the context of the currently implemented model of „Inclusive education” of students with disabilities. An analysis of the general assumptions was carried out and the conditions for the implementation of the „High-quality education” model in the Polish educational realities were defined in relation to the requirements of educating students with visual impairments. The analysis covers conceptual (change of paradigm), terms (change of terminology), systemic (change within systemic support instruments for kindergartens and schools), organizational (change in the conditions of adapting education and support), financial (change in financing educational tasks) and social (change in awareness of social environment).

Keywords: high-quality education, inclusive education, student with visual disabilities.

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6522-3817>

DYSKURSY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W LITERATURZE DZIECIĘCEJ

Streszczenie: W literaturze dziecięcej i książkach dla dzieci nieczęsto podejmowana jest tematyka niepełnosprawności, choć obrazowanie bohaterów o niepełnej sprawności jest ważne zarówno z perspektywy odbiorcy bez dysfunkcji, jak i doświadczającego utrudnień w funkcjonowaniu psychofizycznym. Tymczasem zauważa się, że wiele negatywnych stereotypów jest utrwalanych poprzez przekaz literacki. Celem artykułu jest wydobycie tekstów kultury, które podejmują temat niepełnosprawności, ale nie ograniczają się jedynie do pełnienia funkcji służebnej względem społecznych prointegracyjnych potrzeb, lecz proporcjonalnie łączą walory etyczne i estetyczne.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, niepełnosprawność, włączanie, niewidomy, niepełnosprawny intelektualnie, książka dla dzieci.

Wprowadzenie

Obrazowanie niepełnosprawności i bohaterów z niepełnosprawnością we współczesnych książkach dla dzieci i w literaturze dziecięcej, zwłaszcza skierowanych do odbiorców w młodszym wieku szkolnym, jest zjawiskiem ważnym z perspektywy społeczno-kulturowej. Książki stanowią lustro, w którym dzieci mogą zobaczyć postacie wyglądające tak jak one, mające podobne odczucia i doświadczenia. Książki stanowią także okno, przez które dzieci mają dostęp do świata poza ich bezpośrednim otoczeniem, poznając postacie i zdarzenia, które występują w innych wspólnotach lub innych częściach świata (Rudman, Pearce 1988; Rudman 1995). Ustalenie, czy dzieci z niepełnosprawnością – odbiorcy tekstów kultury, mogą

* Dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: e.smiechowska@uksw.edu.pl.

w nich odnaleźć bohaterów i sytuacje im bliskie oraz czy dzieci pełnosprawne mogą dzięki literaturze dziecięcej i książkach dla dzieci uzyskać wgląd w świat rówieśników o utrudnionym rozwoju, zyskuje na znaczeniu wobec normalizującego i inkluzyjnego podejścia do niepełnosprawności, również w obszarze edukacyjnym. Kształcenie włączające dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest trendem w szkolnictwie światowym. W Polsce jest ok. 130 tys. uczniów z niepełnosprawnościami (ok. 3,5 proc. wszystkich uczniów), spośród których 60,9 proc. stanowią uczęszczający do szkół ogólnodostępnych na pierwszym etapie edukacji (*Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, dokument elektroniczny).

Sposobność do zapoznawania się z treściami odnoszącymi do problematyki niepełnosprawności w tekstach kultury dla dzieci rozszerza ich horyzont poznawczy – pomaga kształtować świadomość różnicowania społecznego pod względem możliwości fizycznych i intelektualnych jednostek, podobnie jak ma to miejsce w przypadku różnicowania kulturowego (Connor, Gabel 2010). Ponadto dzieciom w młodszym wieku szkolnym dostęp do takich treści ułatwia tworzenie reprezentacji pojęciowych niepełnosprawności i budowanie schematu relacji z osobami z niepełną sprawnością w przyszłości. Odbiorcy z niepełnosprawnościami, odnajdujący w treściach lektur postacie o zbliżonych cechach, mogą z kolei wyzyskiwać mechanizm pozytywnej identyfikacji.

Analizowanie dyskursów¹ niepełnosprawności w literaturze dziecięcej i w książkach dla dzieci ulokować należy na styku socjologii komunikacji literackiej i pedagogiki specjalnej. Problemy badawcze z jednej strony dotyczyć będą ilościowego aspektu problematyki niepełnosprawności w literaturze (wydobycie pozycji wydawniczych i liczebnościowe określenie skali zjawiska), z drugiej strony jakościowych walorów jej uobecnienia: stopnia zbliżenia reprezentacji tematu do rzeczywistości empirycznej oraz funkcji społecznej tekstów literackich podejmujących zagadnienie niepełnosprawności. Perspektywa pedagogiki specjalnej będzie pogłębiać te eksploracje, z akcentem położonym na rzetelność przekazywanych informacji o niepełnosprawności i wzbogacanie wiedzy o realnych potrzebach i możliwościach jednostek o utrudnionym rozwoju, dając możliwość wykorzystania tekstów literackich w celu kształtowania postaw względem osób doświadczających dysfunkcji i promowania pożądanych wzorców zachowań oraz pozwalając dorosłym pośrednikom (nauczycielom, rodzicom, edukatorom) wykorzystać teksty literackie w pracy z dzieckiem.

Dzieci z niepełnosprawnościami ogólnie rzadko stają się bohaterami tekstów literackich. Ich prezentacja ma charakter dualistyczny. Z osobą z niepełnosprawnością kojarzone są takie kategorie, jak litość lub patos, a bohater z niepełnosprawnością,

1 Pojęcie dyskursu używane jest w artykule zgodnie z podejściem socjologicznym, według którego dyskurs jest praktyką wypowiedzianą lub zdarzeniem komunikacyjnym będącym świadectwem pewnych wzorców, praktyk, reguł wytwarzania znaczeń społecznych (Duszak, Fairciough 2008; Kumięga 2013).

to często ten, który jest albo czarnym charakterem, albo superbohaterem. Wiele negatywnych stereotypów uobecnia się w warstwie fabularnej utworów. Bohater z niepełnosprawnością ukazywany jest z punktu widzenia niezdolności do pełnego uczestnictwa w życiu codziennym i społecznym, a niepełnosprawność staje się głównym komponentem jego charakterystyki (zamiast ukazania napięć między mocnymi i słabymi cechami) (Śmiechowska-Petrovskij 2017).

Prace empiryczne, podejmujące zagadnienie dyskursów niepełnosprawności w literaturze dziecięcej i książkach dla dzieci, nie są liczne. W badaniach zagranicznych problematyka ta była domeną Joan K. Blaska (2003, 2004). W latach 90. Blaska i Lynch przeanalizowali 500 nagrodzonych książek dla dzieci (polecanych dla dzieci w wieku od urodzenia do ósmego roku życia), publikowanych w Stanach Zjednoczonych w latach 1987–1991. Jedyne dwa proc. z tych książek ukazywały bohatera niepełnosprawnego (w przedstawianej historii lub na ilustracjach). Tylko w sześciu książkach taki bohater był integralną częścią fabuły (Blaska 2004).

Badaniom poddawano również wiedzę rodziców i nauczycieli na temat tekstów kultury mówiących o niepełnosprawnym bohaterze (Blaska 2003). Dorośli nie znali publikacji podejmujących temat niepełnosprawności i nie wiedzieli również, w jaki sposób właściwie z takich tekstów korzystać. W innym badaniu analizie poddano środowisko przedszkolne pod kątem obecności w nim publikacji podejmującej problematykę niepełnosprawności. Spośród 1677 książek udostępnianych dzieciom do samodzielnego zapoznawania się, tylko 1,4 proc. tekstów zawierało tematykę niepełnosprawności. Podczas gdy w 73 proc. placówek dzieci miały dostęp do 1–10 książek związanych ze zróżnicowaniem kulturowym, w 57 proc. klas nie było ani jednej książki podejmującej problematykę niepełnosprawności i choroby. W 42 proc. klas znajdowały się jedna lub dwie takie pozycje (Blaska 2004).

W Polsce brak znaczących badań podejmujących wzmiankowaną problematykę. Analizie najczęściej poddawane są podręczniki szkolne i programy nauczania pod kątem obrazowania niepełnosprawności, wybory nauczycieli na rzecz dzieci w odniesieniu do tekstów podejmujących zagadnienie niepełnosprawności oraz stereotypy dotyczące niepełnosprawności, utrwalane w tekstach kultury (por. Sadowska 2005; Nowicka 2004²; Czerwińska 2014, Śmiechowska-Petrovskij 2014a). Stwierdza się w nich:

- transmisję uproszczonych schematów pojęciowych dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami (np. łączenie niepełnosprawności wzrokowej z wybitnymi zdolnościami muzycznymi);
- tendencję do stałego pozycjonowania ról społecznych w warstwie fabularnej (pełnosprawny rówieśnik prezentuje postawę pomocową, a osoba z niepełnosprawnością jest jej wdzięcznym odbiorcą);

2 Wyniki badań S. Sadowskiej i M. Nowickiej analizowałam w publikacji pt. *Aspekty stygmatyzacji i stereotypizacji osób niewidomych oraz tendencje przeciwstawne. Od stereotypu do wykluczenia* (2014). Fidelus A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- koncentrację na różnicach pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi postaciami;
- ukazywanie osób z niepełnosprawnościami w klimacie nostalgii, smutku, melancholii, samotności, pragnienia kontaktu z rówieśnikami;
- niepodejmowanie przez nauczycieli aktywności zmierzających do przepracowania w interakcjach z uczniami tych tekstów literackich, które utrwalają stereotypy lub błędne przekonania na temat jednostek z niepełnosprawnościami;
- uznanie przez pedagogów wartości utworów literackich podejmujących problematykę niepełnosprawności, zarówno w odniesieniu do pracy z dziećmi pełnosprawnymi, jak i z uczniami z dysfunkcjami, głównie ze względu na jej prointegracyjny charakter.

W tych analizach uwidacznia się również swoistość relacji nadawczo-odbiorczej w komunikacji literackiej, uwzględniającej temat niepełnosprawności: podmiotem zainteresowań są dorośli pośrednicy (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) lub dzieci pełnosprawne (uczniowie) – jako odbiorcy, zaś książka pełni funkcję impresywną, służebną wobec zadań dydaktyczno-wychowawczych i społecznych (integracyjnych). Dziecko z niepełnosprawnością jako odbiorca literatury znajduje się poza obszarem zainteresowań badawczych.

Kryteria wyboru literatury dziecięcej i książek dla dzieci podejmujących temat niepełnosprawności

W literaturze przedmiotu nieco więcej miejsca poświęca się kryteriom wyboru tekstów literackich podejmujących problematykę niepełnosprawności (Blaska 2004; Blanda, Gannb, Śmiechowska-Petrovskij 2014b). Interesującym narzędziem, niepopularyzowanym dotąd w Polsce, które może okazać się wsparciem dla dorosłych pośredników w procesie wyboru literatury dziecięcej i książek dla dzieci, jest kwestionariusz *The Images & Encounters Profile* (Blaska 2004). Zaproponowano w nim dziesięć kryteriów dotyczących publikacji uwzględniającej tematykę niepełnosprawności:

1. Promowanie empatii, nie litości;
2. Obrazowanie akceptacji, nie ośmieszania, szyderstwa;
3. Podkreślanie sukcesów, nie porażek;
4. Budowanie pozytywnego wizerunku osoby z niepełnosprawnością lub chorobą;
5. Towarzyszenie dzieciom w osiągnięciu właściwego zrozumienia niepełnosprawności lub choroby;
6. Ukazywanie szacunku dla osób z niepełnosprawnością lub chorobą;
7. Promowanie stosunku do osób z niepełnosprawnością w ujęciu „jeden z nas”, zamiast „jeden z nich”;

8. Używanie języka ukazującego na pierwszej pozycji osobę, a później jej dysfunkcję („Ania, która jest niewidoma” *versus* „niewidoma Ania”);
9. Opisywanie osób z niepełnosprawnością jako realnych jednostek (nie jako podludzi lub nadludzi).
10. Przedstawianie bohaterów w sposób realistyczny.

Rekomendowanymi pozycjami będą te, w których ocenach dominantę stanowią konstatacje twierdzące. W sytuacji dylematu poleca się ponadto odpowiedź na pytanie, czy dana książka zawstydzi lub upokorzy dziecko z niepełnosprawnością, czy też nie?

Powyższe kryteria z pedagogicznego punktu widzenia mają ogromne znaczenie. Są efektem krytycznej analizy zjawisk związanych dyskursami niepełnosprawności w literaturze i książkach dziecięcych (konstatują negatywne fakty społeczne związane z literaturą dziecięcą uwzględniającą zagadnienia niepełnosprawności), a jednocześnie są konkretnym „programem pozytywnym” – narzędziem wspierającym refleksyjne podejście do wyborów książkowych na rzecz dzieci. Szczególnie wartościowy w tej perspektywie jest fakt, iż głównym podmiotem zainteresowania staje się tu odbiorca z niepełnosprawnością.

Warto jednak dokonać pewnego zastrzeżenia. Pedagogicznym kryteriom wobec sztuki, w tym literaturze i książkom dziecięcym, można postawić zarzut redukowalności. Gdy spojrzymy na dzieło sztuki jako na współistnienie wymiaru etycznego i estetycznego, okaże się, że kryteria pedagogiczne eksponują jedynie pierwszy wymiar – etyczny. Interesujące wydaje się wyzyskanie obu tych wymiarów w recepcji literatury przez młodych odbiorców, również w odniesieniu do problematyki niepełnosprawności. Uwzględniając ten postulat, zaprezentowano poniżej trzy książki dla dzieci, w których problematyka niepełnosprawności podjęta została w alternatywny sposób.

Kwestie etyczne i estetyczne a literatura dziecięca i książki dla dzieci o niepełnosprawności

Pierwszą z książek poświęconych tematyce niepełnosprawności jest powieść Andreasa Steinhöfela, niemieckiego pisarza i tłumacza, pt. *Rico, Oskar i głęboconie* (2011). Książka opowiada o perypetiach Rico, niepełnosprawnego intelektualnie chłopca i jego przyjaźni z Oskarem, chłopcem odmiennym somatycznie, choć nadzwyczaj inteligentnym. Ich wspólna przygoda zakończona zostaje rozwikłaniem tajemniczej zagadki kryminalnej (porywacza dzieci), ale przede wszystkim zbudowaniem głębokiej relacji osobowej. Książka utrzymana jest w konwencji powieści detektywistycznej. Narracja ma charakter pierwszoosobowy – opowieść jest relacją pamiętnikową Rico. Co typowe dla literatury dziecięcej, w powieści ukazana jest galeria postaci ludzkich, zamieszkujących berlińską kamienicę, w której żyje główny bohater. Jak jednak zauważa Joanna Olech (2011), nie przypominają oni

stereotypowych dorosłych z wypisów szkolnych. Niezwykle barwne osobowości i sytuacje z ich udziałem są bazą do budowy wątków humorystycznych w powieści.

Konstrukcja głównych bohaterów literackich opiera się na ich skontrastowaniu, które dotyczy zarówno aspektów fizycznych (wygląd postaci: Rico – wysoki i masywny, Oskar – niskiego wzrostu, nosi kask i ma wystające zęby), jak i intelektualnych (niepełnosprawność intelektualna – ponadprzeciętna inteligencja), a także nastawienia do życia (Rico – postawa pozytywna, optymizm, Oskar – postawa lękowa, negatywizm, nieufność). Skontrastowanie bohaterów wpisuje się w model wyraźnej polaryzacji cech i postaw postaci, ułatwiający ich percepcję przez młodszego odbiorcę. Celem skontrastowania bohaterów nie jest jednak ukazanie wyłącznie różnic, „amplitudy” psychospołecznego i fizycznego funkcjonowania, ale raczej komplementarności przymiotów i ról (duży odważny, ale mało inteligentny *versus* mały pełen lęków, wybitnie inteligentny), wzmacniającej więzy międzyosobowe. Taka prezentacja bohaterów pozwala także na zweryfikowanie idealizującego przekonania o życiu osób, które nie doświadczają podobnych deficytów.. Brak niepełnosprawności nie determinuje jednak szczęśliwego i bezproblemowego funkcjonowania, każdy bowiem mierzy się ze swoimi słabościami.

Nagle zauważyłem, co nas różni: ja zwykle mam dobry humor, ale nie wiem zbyt dużo. Oskar natomiast wie bardzo dużo zadziwiających rzeczy, za to często jest niezadowolony. Chyba dlatego, że gdy jest się mądrym, to człowiekowi do głowy przychodzą nie tylko same piękne myśli, ale też kilka strasznych (Steinhöfel 2011, s. 65).

Niepełnosprawność intelektualna zaprezentowana jest w powieści jako problem Rico z liczeniem, określaniem kierunków i stron świata oraz z zapamiętywaniem. Wyzyskiwanym sposobem obrazowania jest ruch kul bingo w głowie bohatera, ukazujący jego intelektualne zmagania. Rico określa siebie jako chłopca „głęboko utalentowanego” (dzięki przekazowi mamy). Ta peryfrazą dla „głęboko upośledzonego” nie niweluje jednak treści kryjącej się pod tym klasyfikującym określeniem. Bohater jest świadomy swoich ograniczeń i negatywnych nastawień społecznych względem niego. Choć prezentuje dystans wobec siebie, wrażliwie reaguje także na przejawy pejoratywnych reakcji otoczenia. Jego zdolność do introspekcji i mentalizacji znajduje swój wyraz we fragmentach utworu bezpośrednio odnoszących się do niepełnosprawności, jak np. w poniżej cytowanym fragmencie

– Ty naprawdę jesteś głupi, no nie? Bo przecież, jeśli się coś widzi i trzeba iść do tego prosto, to trudno się wtedy zgubić.

No przynajmniej zgadzała się prawa strona. Mimo to się wkurzyłem.

– Czyżby? A ja potrafię się zgubić. Gdybyś rzeczywiście był taki mądry, jak mówisz, to byś wiedział, że są ludzie, którzy potrafią się zgubić.

– Ja...

– I jeszcze coś ci powiem. To wcale nie było śmieszne! – Wszystkie kule bingo zrobiły się czerwone i zaczęły się objąć o siebie. – Wcale nie chcę, żeby mi ciągle coś uciekało z głowy! Nie jestem głupi z wyboru ani dlatego, że się czegoś nie nauczyłem! (Steinhöfel 2011, s. 34–35).

Zmiana perspektywy oglądu niepełnosprawności intelektualnej poprzez relację pierwszoosobową bohatera jest przekonująca, również dzięki racjonalności wykładni Rico. Pomaga ona zrelatywizować tradycyjne myślenie o różnicy:

– Czy mógłby pan za mnie sprawdzić drogę? Nie umiem sobie z tym poradzić – przyznałem się niechętnie.

– Z powodu twojego upośledzenia, prawda?

Jak beztrudnie to powiedział i znów się uśmiechnął! Musiałem zacisnąć zęby, żeby zachować spokój [...] To naprawdę irytujące, kiedy ludzie uważają kogoś za kompletnego idiotę, tylko dlatego, że robi coś wolniej niż oni. To jakby mój mózg próbował kierować samochodem bez kierowcy. W końcu ja się nie skarżę, że inni myślą zbyt szybko, albo że ktoś sobie wymyślił cztery kierunki świata oraz lewą i prawą stronę, albo piekarnik z dwudziestoma siedmioma różnymi funkcjami tylko po to, żeby w nim odświeżyć głupią bułkę.

– Nie jestem głęboko utalentowany przez zachciankę, a poza tym tylko trochę – odpowiedziałem ze skwaszoną miną i wskazałem plan miasta. – Po prostu czasem nie wiem, gdzie jest przód, a gdzie tył, i takie rzeczy (Steinhöfel 2011, s. 136).

Osią dyskursu o niepełnosprawności w powieści *Rico, Oskar i głęboconie* jest interakcyjność i relacyjność jednostek pełnosprawnych i nieposiadających dysfunkcji. Oprócz przyjaźni pomiędzy Rico i Oskarem, Steinhöfel ukazuje także przyjaźń niesłyszącego Svena i Feliksa.

Szczeciniasty u jego boku dalej nie odezwał się ani słowem. Musiał robić dwa razy tyle kroków, co Feliks, ale dzielnie za nim dreptał, jakby był przywiązany niewidzialną smyczą.

– Zawsze mu opowiadam o nowych pomysłach – powiedział Feliks. – A jeśli mu się spodoba jakaś historia, to ją spisuję. Wcześniej nie.

Pewnie mu przeszkodziłem w opowiadaniu Svenowi o nowej historii. Uniosłem rękę i pomachałem do Svena.

– Witaj, Sven.

Żadnej odpowiedzi. Sven nawet na mnie nie spojrział.

– On Cię nie słyszy – powiedział Feliks. – Nie może też mówić. Jest głuchoniemy.

– Nie mówi się głuchoniemy, tylko niesłyszący – wiedziałem o tym ze szkoły specjalnej.

– Wszystko jedno jak się mówi. – Feliks szedł coraz szybciej, patrząc przed siebie. – Najważniejsze, że ktoś mnie w ogóle słucha. [...] Spoglądałem chwilę za nimi. Jak bardzo trzeba być szalonym, żeby niesłyszącemu opowiadać historie? I jak szalonym trzeba być, żeby wysłuchiwać kogoś, nie słysząc? Ale ani Feliks, ani Sven nie wstydziło się tego. Ich niezwykła przyjaźń nie wprawiała ich w zakłopotanie. Wprost przeciwnie. Dla nich była najoczywistszą sprawą na świecie. I to sprawiło, że natychmiast poczułem się lepiej (Steinhöfel 2011, s. 143–144).

Wyeksponowanie przyjaźni i symetrii w relacji zbudowanej na subiektywnie postrzeganej wymianie dóbr, niezdeteminowanej znacznieszą sprawnością psychofizyczną jednej ze stron, jest istotną zmianą w stosunku do jednokierunkowych relacji pomocowych, jakie istnieją pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi bohaterami, co jest zresztą najczęściej ukazywanym motywem w literaturze dziecięcej. Zamiast relacji zawiązywanych ze względu na czynnik niepełnosprawności i konieczność udzielenia wsparcia, pomocy, pojawiają się też relacje zawiązywane między jednostkami mimo faktu niepełnosprawności.

W powieści nie idealizuje się jednak interakcji społecznych z udziałem osób z niepełnosprawnościami. Rico i Oskar doświadczają szykan i innych negatywnych reakcji ze względu na swoją inność.

Znieruchomiały Oskar nawet nie mrugnął powieką, kiedy porywacz zbliżył swoją prostokątną twarz do jego twarzy.

– Jesteś najokropniejszym dzieckiem, jakie kiedykolwiek spotkałem! – ofuknął go Marrak. – Wiesz, za kogo by cię uważano w średniowieczu? Za odmieńca, potwora! Karę boską! Jeszcze czterysta lat temu takie bachory publicznie palono na stosie! (Steinhöfel 2011, s. 196).

Ale także za pozytywnymi z pozoru reakcjami kryją się ambiwalentne afektywne motywacje:

Nagle zrozumiałem coś okropnego, że ludzie tylko dlatego odnoszą się do mnie w miarę przyjaźnie, bo uważają mnie za niepełnosprawnego. A tak naprawdę strasznie ich denerwuję (Steinhöfel 2011, s. 164).

Przedstawienie tych problemów w optyce głównego bohatera powoduje, że znika z powieści dydaktyczny ton rekapitulujący utwór w warstwie ideowej, o co łatwo, gdy mowa o tematach ważnych, ale trudnych społecznie, jak stosunek do osób z niepełnosprawnością. Drugim elementem, jaki niweluje ryzyko sentymentalizmu lub patosu w ukazywaniu niepełnosprawności, jest humor i komizm językowy, którymi przesycona jest powieść.

To, co jednak najistotniejsze w odniesieniu do dyskursu niepełnosprawności w powieści Andreasa Steinhöfela, to fakt, iż głównymi tematami utworu są zagadka kryminalna, przygoda i przyjaźń. Elementy wyeksponowane w powyższych rozważaniach, odnoszące się do problematyki niepełnosprawności, subtelnie przeplatają się z głównymi wątkami, z barwnymi postaciami, z innymi elementami ciągu zdarzeń. Problematyka niepełnosprawności, choć wyraźnie zarysowana, nie ma charakteru autotelicznego w powieści.

Kolejną interesującą pozycją literacką jest książka obrazkowa *Dźwięki kolorów*, autorstwa Jimmiego Liao (2012). Książkę zadedykowano poetom. Jej mottem są słowa Wisławy Szymborskiej: „Wielkie to szczęście nie wiedzieć dokładnie, na jakim świecie się żyje”, posłowiem – wiersz Rainera Marii Rilkego *Ślepa*. Ta rama wyznacza zarówno formę, jak i treść utworu. Książka w warstwie literackiej jest poetyckim, pierwszoosobowym monologiem. Częściowo przedstawia zdarzenia – wędrowanie ociemniałej, niewidzącej dziewczynki tunelami metra, schodami ruchomymi, pociągami, a częściowo metaforycznym wyznaniem dotyczącym przeżyć, marzeń, potrzeb, wyobrażeń oraz życiowym *credo*. Ilustracje towarzyszące tekstowi wzbogacają sens całego komunikatu artystycznego. Są źródłem dodatkowych odniesień literacko-kulturowych. Można znaleźć na nich postacie literackie, motywy z malarstwa. Współbrzmienie obrazów i słów prezentowanych symultanicznie poszerza zakres znaczeniowy tekstu o dodatkowe konteksty interpretacyjne, choć sama warstwa werbalna dzieła jest nośnikiem najważniejszych znaczeń utworu.

Mimo że utwór rozpoczyna się jak opowieść o jednostkowym, osobowym doświadczeniu:

Tamtego roku, kiedy anioł przy wejściu do metra pożegnał się ze mną,
traciłam wzrok, stopniowo, powoli.
W jesienny poranek mych piętnastych urodzin, gdy za oknem siąpiła mżawka,
nakarmiłam kota i o szóstej pięć weszłam do metra.
Ostrożnie, bez końca, schodziłam w podziemne tunele [...].

Poprzez konwersje czasowe (czasu przeszłego na teraźniejszy i odwrotnie), zmiany form orzekających na pytające oraz wprowadzanie zwrotów w drugiej osobie, następuje pęknięcie kanwy fabularnej. Umożliwia ono formułowanie zdań wieloznacznych, niedosłownych. Naddatki znaczeniowe pobudzają do refleksji osobistej, egzystencjalnej. Nie zawsze czytelnik ma świadomość, że część tych fraz ma charakter deskryptywny w odniesieniu do specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością wzrokową:

Jeśli wszystkie linie świata łączą się ze sobą, czy mogą mnie zawieźć wszędzie,
gdzie zamarzę?
W zatłoczonym wagonie zgubiłam poczucie kierunku.

Wyobrażenia i fantazje odnoszą się do rzeczywistości:

Wyobraziłam sobie cyrkowe słonie, jeden za drugim drepzące powoli w szeregu – ich ciężkie kroki uspokoiły mnie trochę.

Słowom tym towarzyszy ilustracja obrazująca schody prowadzące z peronu metra w górę, kilka słoni w kolorowych kubraczkach i niewidomą dziewczynkę idącą za nimi z białą laską. Siła wyobraźni przekształca wrażenia słuchowe (jednostajny rytm kroków dużej liczby osób) w przesyconą elementami fantastycznymi scenę.

Czasem mam wrażenie, że świat nie ma granic. [...] Czasem mam wrażenie, że świat to labirynt pozbawiony wyjścia. [...] Po licznych upadkach dopiero pojęłam, że wielu rzeczy za mocno nie należy pragnąć.

Te uwagi o naturze ogólnej, które w formie metaforycznej mogłyby wyrazić każdy, zyskują nowy wymiar, gdy przyjmie się perspektywę osoby nieposługującej się wzrokiem. Konieczność korzystania z dotykowych i słuchowych wskazówek płynących z otoczenia podczas poruszania się i brak kontroli wzrokowej mogą powodować wrażenie braku wskaźników położenia w przypadku niewystarczającej liczby informacji lub w przypadku dużej liczby bodźców trudnych do interpretacji – wrażenie złożoności otoczenia fizycznego utrudniającego orientację w przestrzeni.

Czy wczorajsza stacja różni się czymkolwiek od dzisiejszej?

To pytanie nie dotyczy tylko sytuacji odwiedzania różnych stacji. Może dotyczyć różnicy w postrzeganiu słuchowo-dotykowo-kinestetycznym tej samej przestrzeni w innych okolicznościach, jak również różnic w postrzeganiu, wynikających z odmiennych emocji czy doświadczeń danej osoby – niezwiązanych z możliwościami sensorycznymi.

Waga niepełnosprawności wyrażona jest pytaniem:

W mieście nieustannie gubię drogę.
bez przerwy źle wsiadam
i błędnie wysiadam.
Często nie wiem gdzie jestem, ani dokąd zmierzam.
Zamyślona często zbaczam na zamglone bagna,
skąd z trudem się wydostaję.
Na szczęście, mój anioł wciąż czuwa nade mną.
Pytasz mnie o drogę do domu i wpadam w panikę.
Różnię się od innych, czy tego nie widzisz?

...oraz wyznaniem ze skargą, która jednak zostaje przepracowana:

Świat nagle zgasł! Kto tak żarty stroi?
 Szukam po omacku, ale źródła światła odnaleźć nie mogę.
 Za rogiem ktoś śpiewa – cicho, z melancholią.
 Czy śpiewająca tak jak ja się smuci?
 Całą swoją mocą, wciąż szukam nadziei,
 boję się okropnie, że przegapię szczęście
 stojące tuż przy moim boku.
 [...]
 Zanim się poznamy, już się rozchodzimy,
 raz za razem w metrze rozłączamy dłonie.
 [...]
 Przy wyjściu z metra wybucham szlochem,
 czy tylko dlatego, że w metrze został mój parasol?
 [...]
 Wczorajsze smutki poszły w niepamięć.
 Udało się zapomnieć? To znaczy – było nieważne.

Dyskurs niepełnosprawności oparty jest na wyrażanych trudnościach i lękach związanych z zaspokojeniem potrzeb – ogólnoludzkich, uniwersalnych (bliskich relacji, szczęścia, spełnienia). Dyskurs ten prowadzony jest symultanicznie z dyskursem egzystencjalnym. Gdy bohaterka stwierdza: „Często nie wiem, gdzie jestem, ani dokąd zmierzam”, a ilustracja przedstawi ją w drewnianych wagonikach kolejki zamalowanych motywami z obrazów Paula Gauguina (nawiązanie do *Skąd przyszedliśmy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?*), to staje się jasne, że tym, co konstruuje utwór i jego sposób odczytania, jest multiplikacja perspektyw: to, co pisane „uniwersalnie”, dzięki wiedzy o funkcjonowaniu osób niewidzących, staje się formą deskrypcji ich doświadczeń, a to, co posiada znaczniki personalizacji (niewidzenia), może być znaczące w ogóle – dla różnych odbiorców.

Ostatnią z przywoływanych pozycji jest *Czarna książka kolorów* (M. Cottin, R. Fara 2013).

Jest to książka konceptualna – składa się z czarnych stron, białego druku oraz zapisów brajlowskich (czarne wypukłe punkty na czarnych stronach). Zawiera także ilustracje wypukłe (czarne wypukłe elementy na czarnym tle). W warstwie treściowej zaś ta opowieść paradoksalnie dotyczy kolorów; tego, jak Tomkowi jawią się barwy. Jest przeznaczona dla dzieci młodszych (cała treść ujęta jest w dziesięciu zdaniach).

„Dla Tomka kolor żółty ma smak musztardy, ale jest mięciutki jak piórka kurcząt” – tymi słowami rozpoczyna się utwór. Kolejno pojawiają się omówienia koloru czerwonego, brązowego, niebieskiego, białego, zielonego i czarnego. Pojawia się również odniesienie do tęczy i do obiektów bezbarwnych.

W narracji, dotyczącej percepcji barw przez chłopca, wykorzystano zjawisko kompensacji słuchowo-dotykowo-kinestetyczno-węchowo-smakowej w budowaniu wyobrażeń surogatowych – wyobrażeń tych treści, które są niedostępne bezpośrednio poznaniu zmysłowemu, jak w przypadku barw – wzrokowemu. Na bazie więc pozawzrokowych, lecz polisensorycznych doznań oraz wysoce subiektywnych doświadczeń emocjonalnych powstają umysłowe reprezentacje kolorów. W ich tworzeniu ważne miejsce zajmuje mechanizm analogii – zestawiania elementów na bazie podobieństwa, często bardzo subiektywnego.

Czerwony jest kwaśny jak truskawka i słodki jak arbuz. Kolor czerwony boli, kiedy wygląda spod zadrpanej skóry na jego kolanie.

Kolor brązowy szeleści mu pod stopami, kiedy liście są suche. Czasami pachnie czekoladą, a kiedy indziej bardzo brzydko.

Występująca we frazach synestezja odgrywa podwójną rolę. Z jednej strony jest tropem stylistycznym, dzięki któremu transponowane jest doświadczenie charakterystyczne dla danego kanału poznawczego na wrażenia innego typu, a jego użycie może być tłumaczone względami artystycznymi. Z drugiej strony staje się formą deskrypcji sposobu poznawania świata przez osoby niewidzące – jej wykorzystanie sygnalizuje właściwości psychologiczne jednostek niewidomych.

A królem kolorów jest czarny. Jest delikatny jak jedwab – tak jak wtedy, kiedy mama przytula Tomka i okrywa go swoimi długimi włosami. Tomek lubi wszystkie kolory, bo je słyszy, czuje ich zapach, dotyk i smak.

Zestawienie jednolitych czarnych stron, zawierających jedynie białe litery, z treścią dotyczącą kolorów jest rodzajem relacji nadawczo-odbiorczej stawiającej przed adresatem widzącym zadanie odwołania się do doświadczeń i wyobraźni, ażeby pogłębić swoją percepcję barw. Ponadto bez dodatkowych słów wprowadzenia i objaśnienia odbiorca buduje obraz niewidomego bohatera (to obecność liter brajlowskich i grafiki wypukłej odnosi do niewidzenia chłopca), poznając jego sposób odbierania elementów rzeczywistości typowo wzrokowych. Swoistą lekcją o niepełnosprawności jest takie zaprojektowanie książki, aby mogli ją czytać zarówno widzący, jak i niewidomi. Dodatkowo, dzięki umieszczeniu na ostatniej stronie alfabetu brajlowskiego, widzący mogą nauczyć się systemu Braille'a i odczytywać zamieszczone fragmenty w alternatywny sposób.

Pedagogiczne zastrzeżenia

Oczywiście w analizie pozycji książkowych skierowanych dla dzieci, zwłaszcza uwzględniających problematykę niepełnosprawności, z perspektywy pedagogicznej szczególnym polem odniesień jest kwestia utrwalania stereotypów lub

przekazywania nierzetelnych informacji o jednostkach doświadczających dysfunkcji. Również w przypadku analizowanych pozycji pojawia się kilka kwestii wymagających krytycznej refleksji:

- Czy zdolność do mentalizacji, autorefleksji i głębokiej introspekcji jest reprezentowana przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną na takim poziomie, jak ukazano to w książce *Rico, Oskar i głęboconie*?
- Obrazowanie graficzne dziewczynki z białą laską w *Dźwiękach kolorów* nie zawsze jest zgodne z zasadami orientacji przestrzennej i samodzielnego bezpiecznego poruszania się (np. dziewczynka jadąca w górę schodami ruchomymi trzyma laskę wyciągniętą do góry, jakby nią na coś wskazywała). Czy względy artystyczne wystarczająco uzasadniają tę rozbieżność?
- *Czarna książka kolorów* pośrednio sugeruje, że „ślepotą jest czarna”, co nie jest zgodne z wiedzą medyczną.
- Grafika dotykowa, znajdująca się w *Czarnej książce kolorów*, nie jest zredagowana według zasad opracowywania tyflografik i nie jest czytelna, dostępna dla odbiorców niewidomych, mimo założeń twórców.

Powyższe punkty nie umniejszają walorów omawianych publikacji, prowokują jednak do ich przepracowania w procesie komunikacji czytelniczej dzieci.

Podsumowanie

Omówione trzy pozycje książkowe reprezentują alternatywny sposób ujmowania problematyki niepełnosprawności w literaturze dziecięcej i książkach dla dzieci. Choć dyskurs niepełnosprawności jest wyraźny do wyodrębnienia, sama problematyka nie stanowi semantycznej dominanty. W warstwie treściowej najwięcej deskrypcji związanych z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością oraz sądów dotyczących zjawiska niepełnosprawności, różnicy, inności zawarty jest w książce Andreasa Steinhöfela. Wynika to m.in. z możliwości gatunkowych powieści. W *Dźwiękach kolorów* z kolei z wielokrotnienie możliwości odczytania sensu utworu (na poziomie ogólnym – przez każdego odbiorcę, na poziomie specyficznym – przez odbiorcę z dysfunkcją wzroku) czyni z tej książki obrazkowej przestrzeń dywersyfikującą i zarazem integrującą. Czytelnik niewidomy może odnaleźć w słowach wyznania lirycznego swoje doświadczenia, te fizyczne i emocjonalne, ale dzięki metaforyczności tekstu także odbiorca bez dysfunkcji ma sposobność utożsamienia się z treściami monologu wewnętrznego. Czyni to lekturę jednocześnie możliwą do wspólnych odczytań, jak i jednostkową. W *Czarnej książce kolorów* wspólnotę czytelniczą zaakcentowano poprzez włączenie druku wypukłego (brajlowskiego) w obręb publikacji, tworząc książkę brajlowsko-czarnodrukową. Przez tematykę utworu – problematykę percepcji barw przez osoby niewidzące, a także warstwą graficzną (czarne strony, biały tekst) oraz edycyjną (tekst płaski, tekst wypukły) wprowadzono czytelnika widzącego w świat osób niewidomych, a niewidomym zapewniono dostęp do tej samej pod względem materiałowym

publikacji. Nie były zatem niezbędne dydaktyzujące opisy i wyjaśnienia. Stworzono tym samym płaszczyznę do samodzielnej rekonstrukcji sensów przez młodego adresata, zapobiegając transmisyjno-adaptacyjnym procesom związanym z przekazem przekonań i wartości uznanych za społecznie pożądane do przekazania.

Literalnie utwory te nie proponują wykładni podejścia do zjawiska niepełnosprawności. Tym samym nie redukuje się tu literatury i książki dziecięcej do pełnienia wyłącznie społecznej misji w edukowaniu o niepełnosprawności – nie czyni się z treści książek środka dydaktycznego, wspierającego właściwy przekaz o osobach niepełnosprawnych. Ten przekaz oczywiście następuje, ale proporcja warstwy etycznej i estetycznej utworów jest wyrównana. Jak pisze Susan Sontag:

„Dzieło sztuki odbierane jako dzieło sztuki jest doświadczeniem, nie przesłaniem ani odpowiedzią na pytanie. Sztuka jest nie tylko o czymś, sama w sobie jest czymś. Dzieło sztuki to obiekt w świecie, a nie komentarz lub tekst na temat świata” (Sontag 2012, s. 35).

Tym samym edukowanie przez sztukę, celem uczestnictwa w świecie rzeczywistym, może odbywać się równoległe z edukowaniem do sztuki. Kontynuując myśl Sontag trzeba stwierdzić, że:

„Oczywiście sztuka [...] odnosi się do świata rzeczywistego – do naszej wiedzy, doświadczenia, wartości. Przedstawia informacje i oceny. Charakterystyczną cechą dzieł sztuki jest jednak to, że prowadzą nie do wiedzy pojęciowej [...] lecz do swoistej ekscytacji, zaangażowania [...]. Wiedza zdobyta dzięki sztuce jest więc doświadczeniem formy lub stylu, w jakich coś wiemy, a nie wiedzą o czymś (jak znajomość faktów lub osąd moralny) samą w sobie” (Sontag 2012, s. 36).

Wartościowe wydaje się zachęcanie dorosłych pośredników, wybierających pozycje lekturowe o niepełnosprawności – zarówno dedykowane dzieciom bez utrudnień w funkcjonowaniu psychofizycznym, jak i z dysfunkcjami, do uwzględnienia powyżej zarysowanej perspektywy w procesie wychowania.

Bibliografia

- Blaska J.K. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. New York: Educator's International Press.
- Blaska J.K. (2004). *Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses*. „Disability Studies”, 1/2004.
- Connor D.J., Gabel S.L. (2009). *Welcoming the Unwelcome: Disability As Diversity. W: Social justice in pedagogy in the United States: The practice of freedom*. Hobbel N., Chapman T. New York, London: Routledge.
- Cottin M., Fara R. (2013). *Czarna książka kolorów*. Piaseczno: Widnokrąg.
- Czerwińska K. (2014). *Wizerunek osób niewidomych w literaturze dziecięcej – przełamywanie czy kształtowanie stereotypów?* „Wychowanie na co dzień”, 1.
- Kaney P. (2013). *Representations of Disability in Youth Literature: A Discourse Analysis of Award Winning Books*. USA: Emporia State University.

- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej.* (2008). Duszak A., Fairciough N. (red.). Kraków: Universitas.
- Liao J. (2012). *Dźwięki kolorów*. Łódź: Oficyna.
- Nowicka M. (2004). *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*. W: *Światy dziecięcych znaczeń*. Klus-Stańska D. (red.). Warszawa: „Żak”.
- Olech J. (2011). *Rico, Oskar i głęboconie. Recenzja*. „Magazyn Literacki”, nr 10–11. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa: GUS.
- Rudman M.K. (1995). *Children’s Literature: An Issues Approach*. New York: Longman.
- Rudman M.K., Pearce A.M. (1988). *For the love of reading: A parent’s guide to encouraging young readers from infancy through age 5*. New York: Consumers Report.
- Sadowska S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Akapit.
- Sontag S. (2012). *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Kraków: Karakter.
- Steinhöfel A. (2011). *Rico, Oskar i głęboconie*. Kraków: WAM.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2014a). *Aspekty stygmatyzacji i stereotypizacji osób niewidomych oraz tendencje przeciwstawne*. W: *Od stereotypu do wykluczenia*. Fidelus A. (red.). Warszawa: Wyd. UKSW.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2014b). *Inny czytelnik-taka sama literatura? Wartościowanie książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy*. W: *Miejsce Innego w współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej*. Jachimczak B., Pawelczak K., Wojciechowska A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *The stigmatizing and stereotyping people with blindness. The opposite tendencies*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2.

DISCOURSES OF DISABILITY IN CHILDREN’S LITERATURE

Abstract: Disability and children with disabilities are rarely included in children’s literature. Depicting characters with special needs is important because of the process of social inclusion – for children without dysfunctions and for those with some problems in psychophysical functioning. But there are often a lot of stereotypes in literary texts. The aim of this paper is to show cultural texts which present disability and join ethical and aesthetical values at the same playing field.

Keywords: children literature, disability, inclusion, blind people, intellectual disabled, books for children.

ZDZISŁAW KAZANOWSKI*

Lublin, Polska

ORCID ID: 0000-0002-2860-9817

AGNIESZKA ŻYTA**

Olsztyn, Polska

ORCID ID: 0000-0002-2504-7257

MIEJSCE ZAMIESZKANIA A AKCEPTACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI⁵

Streszczenie: Akceptacja osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie może być rozumiana jako jeden z warunków osiągnięcia równego traktowania, rzeczywistego udziału w życiu społecznym oraz rozwoju osobistego i wysokiej jakości życia tej grupy (Kazanowski, Żyta 2020). Może być analizowana pod kątem różnych czynników, zarówno zewnętrznych (demograficznych), jak i wewnętrznych. W pracy – stanowiącej część szerszego projektu badawczego – przedstawiono wyniki analizy zależności między miejscem zamieszkania a poziomem akceptacji osób z niepełnosprawnością. Wykorzystano założenia „modelu opartego na miejscu”, który uznaje lokalizację za istotny czynnik socjalizacji i tworzenia postaw (Carter i in. 2016). W badaniu wykorzystano Skalę Akceptacji Niepełnosprawności, która składa się z 27 stwierdzeń i jest narzędziem do pomiaru poziomu akceptacji osób niepełnosprawnych w trzech wymiarach: (1) akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością; (2) akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością w instytucje życia społecznego; (3) akceptacji kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych. Badaniami objęto 313 osób, w tym 156 kobiet (49,84 proc.) i 157 mężczyzn (50,16 proc.) reprezentujących trzy typy środowisk zamieszkania: wieś,

* Dr hab. Zdzisław Kazanowski, prof. uczelni, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii; e-mail: z.kazanowski@poczta.umcs.lublin.pl.

** Dr hab. Agnieszka Żyta, prof. uczelni, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych; e-mail: agnieszka.zyta@uwm.edu.pl.

*** Niniejszy artykuł jest rozwinięciem referatu w języku angielskim pt. *Acceptance of people with disabilities and the place of residence. Polish experiences*, przygotowanego na konferencję naukową 15th International Scientific Conference „Society. Integration. Education”, Rezekne, Łatwija 2021.

małe miasto i duże miasto. Wyniki badań ujawniły, że respondenci deklarowali najwyższy poziom akceptacji w zakresie włączania osób z niepełnosprawnością w instytucje życia społecznego (wymiar 2), natomiast akceptacja ich kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych (wymiar 3) była na najniższym poziomie. Ponadto zaobserwowano istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na miejsce zamieszkania w zakresie natężenia akceptacji dla włączania osób niepełnosprawnych w instytucje życia społecznego.

Słowa kluczowe: akceptacja, miejsce zamieszkania, niepełnosprawność.

Wprowadzenie

Poziom akceptacji osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie stanowi ważny warunek inkluzji społecznej. Współczesne podejście do niepełnosprawności, oparte na biopsychospołecznej koncepcji jej przyczyn, promowaniu równych praw wszystkich obywateli, eliminowaniu marginalizacji i wykluczenia społecznego oraz stwarzaniu pełnego dostępu do zasobów społecznych w celu zapewnienia wysokiej jakości życia wszystkim ludzi, stanowi istotną przesłankę do zwiększania poziomu akceptacji tej grupy osób.

Konstrukt akceptacji jest niejednorodny, charakteryzuje się różnorodnością interpretacji i wielością definicji. Ponadto w literaturze przedmiotu podkreśla się brak kompleksowych i systematycznych ram dla zrozumienia szerszej wieloaspektowej konstrukcji akceptacji (por. Williams, JayLynn 2010). Należy też pamiętać, że akceptacja osób z niepełnosprawnościami przez pełnosprawnych członków społeczeństwa ma charakter wielowymiarowy i może być analizowana pod kątem występowania wielu czynników: zarówno zewnętrznych o charakterze demograficznym, jak i wewnętrznych (Kazanowski, Żyta 2020; Zasępa i in. 2005). Jednym z czynników zewnętrznych, wpływającym na poziom akceptacji, jest miejsce (środo-wisko) zamieszkania osób badanych, stanowiące nie tylko pewną przestrzeń geograficzno-społeczno-kulturową, lecz także miejsce nabywania istotnych dla kształtowania tożsamości i wyborów życiowych wartości, norm oraz wzorców zachowań. Miejsce to – w zależności od wielkości – może w różnym stopniu i zakresie wpływać na jednostkę, jej interakcje z innymi, poziom zaangażowania w życie społeczności lokalnej czy dostęp do placówek użyteczności publicznej. Jedną z poważniejszych konsekwencji wzrostu liczby mieszkańców jest m.in. zanikanie bezpośrednich interakcji i wzrost anonimowości, co pośrednio może mieć wpływ na kształtowanie relacji z innymi ludźmi lub postawy społeczne, także wobec osób z niepełnosprawnościami.

Niniejsze badania skupiają się na poszukiwaniu związków między akceptacją osób z niepełnosprawnościami a miejscem zamieszkania osób badanych.

Akceptacja osób z niepełnosprawnościami a „model oparty na miejscu” (ang. *a place-based model*) – tło teoretyczne

Psychologia społeczna sugeruje, że akceptacja jest prawdopodobnie jednym z najważniejszych czynników wpływających na dobrostan ludzi w kontekście społecznym (DeWall, Bushman 2011). Uznaje się, że integracja społeczna jest udana, gdy osoba niepełnosprawna jest akceptowana przez innych ludzi (w tym rówieśników, sąsiadów, współpracowników itp.) jako pełnoprawny członek społeczeństwa. Akceptacja jest więc istotnym składnikiem integracji społecznej (Vornholt i in. 2013).

Jednym z elementów wpływających na postawy wobec osób z niepełnosprawnością i poziom ich akceptacji jest miejsce zamieszkania. J. Scott Carter i in. (2016, s. 272) proponują wykorzystanie „modelu opartego na miejscu, który uznaje lokalizację za istotny czynnik socjalizacji i tworzenia postaw. Model ten opiera się na pracach klasycznych badaczy, którzy podkreślali wpływ miejsca na punkty widzenia (Stouffer 1955; Wirth 1938). Zgodnie z modelem opartym na miejscu, postawy zależą bardziej od tego, czy dana osoba mieszka w pewnych miejscach, niż od tego, kiedy mieszka w tych miejscach”.

W klasycznym ujęciu obszary miejskie sprzyjają bardziej kosmopolitycznym i postępowym poglądom, bardziej tolerancyjnym postawom wobec grup mniejszościowych i powszechnie marginalizowanych. Jednocześnie dominują tu relacje wtórne, a nie pierwotne, o charakterze bardziej bezosobowym. W środowisku wiejskim natomiast mieszkańcy są mniej anonimowi i bardziej narażeni na ocenę innych. Zarówno niestandardowe zachowania, jak i wygląd mogą spotykać się na wsi z mniejszą tolerancją (Carter i in. 2016; Dudak 2019). Anna Dudak (2019, s. 225–226) podaje, że „(...) w środowisku wiejskim ze względu na populację i styl życia w mniejszym stopniu niż w mieście możliwe jest zachowanie anonimowości i w związku z tym mieszkańcy są narażeni na oceny innych. Ponadto niestandardowe zachowania spotykają się z większą krytyką na wsi, gdzie nadal występuje mniejsza tolerancja wobec odmienności i odchodzenia od tradycyjnego podziału ról zawodowych i rodzinnych”.

Rozróżnienie między środowiskiem wiejskim a miejskim wydaje się ważne w pewnych kontekstach kulturowych (Magiati i in. 2002). Shuang Chen, Li Ma i Jian-Xin Zhang (2011) przeprowadzili badania wśród chińskich studentów i stwierdzili, że osoby pochodzące z obszarów wiejskich mają bardziej negatywne postawy w porównaniu ze studentami miejskimi. Środowisko zamieszkania studentów miało wpływ na postawy *implicite*, natomiast na poziomie postaw *explicite* nie zaobserwowano różnic. Z kolei badania przeprowadzone wśród greckich uczniów w wieku 9–12 lat wykazały, że dzieci mieszkające na wsi chętniej bawią się podczas przerw w szkole z dziećmi o specjalnych potrzebach. Co więcej, dzieci wiejskie były bardziej świadome społecznych skutków własnych trudności fizycznych występujących u dzieci ze specjalnymi potrzebami (Magiati i in. 2002). Polskie badania

wskazują na wyższy poziom gotowości do tolerowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wśród młodzieży mieszkającej w dużych miastach, natomiast wyższy poziom gotowości do wspierania uczniów z niepełnosprawnością wśród mieszkańców wsi (Chodkowska, Kazanowski 2019).

Metoda badań

Cel badań miał charakter poznawczy. Chodziło o określenie poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na miejsce ich zamieszkania osób badanych. Zaprojektowana diagnoza pozwoliła zarówno na ocenę zróżnicowania poziomu samej akceptacji (zmienna zależna), jak i jej porównanie w kontekście zmiennej niezależnej, jaką było miejsce zamieszkania osób uczestniczących w badaniach. Główny problem badań dotyczył poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością, wyrażającego się akceptowaniem udzielanego im wsparcia, poparciem dla ich uczestnictwa w życiu społecznym oraz uznaniem kompetencji wymaganych w związku z realizacją ról społecznych u osób reprezentujących różne środowiska zamieszkania.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Dzięki niej zgromadzono materiał do analiz ilościowych ukierunkowanych na osiągnięcie zaplanowanego celu. Kwestionariusz ankiety składał się z trzech części: 1) Skali Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością; 2) Kwestionariusza Aprobata Społecznej (KAS) i 3) informacji na temat osób uczestniczących w badaniu. Skala Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością pozwala na zebranie materiału badawczego, który następnie może być analizowany w trzech obszarach: 1) akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością; 2) akceptowania włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego i 3) wyrażania akceptacji dla kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych. Skalę Aprobata Społecznej zastosowano jako narzędzie służące kontrolowaniu poziomu aprobata społecznej (por. Kazanowski 2019b; Kazanowski, Żyta 2020). Jest to istotne z powodu możliwości odpowiadania respondentów zgodnego z ich wyobrażeniem o oczekiwanych i aprobowanych społecznie odpowiedziach, a nie z rzeczywistym stanem rzeczy. Wiąże się również z dążeniem uczestników badań do uzyskania aprobata społecznej (Shaughnessy i in. 2002; Weigl 1999). Kontrolując poziom aprobata społecznej, można uniknąć poważnego źródła zniekształceń uzyskanych wyników badań. Ostatecznie po uwzględnieniu kryterium KAS (osób z liczbą punktów poniżej 7 i powyżej 21) odrzucono wyniki 41 badanych.

W badaniach uczestniczyło 313 osób, w tym 156 (49,84 proc.) kobiet i 157 (50,16 proc.) mężczyzn. Wiek badanych mieścił się w przedziale od 16 do 60 lat, a średnia wieku badanych wynosiła 35,76 lat. Szczegółową charakterystykę osób uczestniczących w badaniach zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna osób uczestniczących w badaniach

Zmienne socjodemograficzne	N	proc.
Płeć badanych		
Kobieta	156	49,84
Mężczyzna	157	50,16
Wiek badanych		
16–18 lat	97	30,99
31–40 lat	107	35,14
pow. 50 lat	106	33,87
Miejsce zamieszkania		
Wieś	116	37,06
Małe miasto	93	29,71
Duże miasto	104	33,23
Wykształcenie matki		
Podstawowe	45	14,38
Zawodowe	96	30,67
Średnie	108	34,50
Wyższe	64	20,45
Wykształcenie ojca		
Podstawowe	50	15,97
Zawodowe	126	40,26
Średnie	81	25,88
Wyższe	51	16,29
Brak odpowiedzi	5	1,60
Zatrudnienie matki*		
Nie pracuje	109	34,82
Pracuje	142	45,37
Brak odpowiedzi	62	19,81
Zatrudnienie ojca*		
Nie pracuje	66	21,09
Pracuje	179	57,19
Brak odpowiedzi	68	21,72
Struktura środowiska rodzinnego**		
Rodzina pełna	279	87,14
Rodzina niepełna	34	10,86
Posiadanie rodzeństwa		
Tak	247	78,91
Nie	66	21,09
Osoby z niepełnosprawnością w rodzinie		
Tak	45	14,38
Nie	267	85,30
Brak odpowiedzi	1	0,32
Kontakty z uczniami z niepełnosprawnością w szkole podstawowej		
Tak	34	10,86

Zmienne socjodemograficzne	N	proc.
Nie	269	85,94
Brak odpowiedzi	10	3,20
Kontakty z uczniami z niepełnosprawnością w gimnazjum		
Tak	20	6,39
Nie	249	79,55
Brak odpowiedzi	44	14,06
Kontakty z uczniami z niepełnosprawnością w szkole średniej		
Tak	24	7,67
Nie	285	91,05
Brak odpowiedzi	4	1,28
Kontakty z osobami z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym		
Tak	68	21,73
Nie	244	77,95
Brak odpowiedzi	1	0,32

* W przypadku drugiej i trzeciej grupy wiekowej chodzi o okres przypadający na wiek rozwojowy.

** W przypadku drugiej i trzeciej grupy wiekowej chodzi o rodzinę pochodzenia, w której wychowywały się badane osoby będąc w wieku rozwojowym.

W badaniach zastosowano dobór próby probabilistyczny warstwowy. W trakcie spotkań zorganizowanych w wytypowanych klasach na terenie szkoły proszono uczniów o wzięcie udziału w badaniach oraz wręczano każdemu z nich trzy egzemplarze kwestionariusza (jeden dla ucznia i dwa dla innych osób dorosłych wspólnie zamieszkujących) do wypełnienia w domu. W statystycznej analizie wyników badań wykorzystano analizę wariancji oraz test RIR Tukeya.

Analiza wyników badań

W analizie wyników badań porównano deklarowane przez badanych natężenie akceptacji odnoszącej się do osób z niepełnosprawnością ze względu miejsce zamieszkania. Uwzględniono również strukturę mierzonej akceptacji, kierując uwagę na analizę wyników badań odnoszących się do trzech obszarów badanej zmiennej zależnej.

Tabela 2. Wyniki analizy akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na miejsce zamieszkania

Zmienna: akceptacja osób z niepełnosprawnością	Miejsce zamieszkania – wieś		Miejsce zamieszkania – małe miasto		Miejsce zamieszkania – duże miasto		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	3,52	0,56	3,53	0,50	3,63	0,68	1,060	0,348
Czynnik 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego	3,95	0,68	3,88	0,75	4,12	0,65	3,170	0,043*
Czynnik 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych	3,26	0,55	3,27	0,61	3,37	0,65	1,076	0,342

* Różnice istotne statystycznie między osobami mieszkającymi w małym mieście i w dużym mieście ($p = 0,039$).

Analizując dane zamieszczone w tabeli 2, można zauważyć, iż występuje istotna statystycznie różnica w zakresie akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego między osobami, które mieszkają w małym mieście, a tymi, które zamieszkują duże miasta ($p = 0,039$). Na podkreślenie zasługuje fakt, że to właśnie osoby zamieszkujące małe miasta w mniejszym stopniu zgadzają się na włączanie osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego ($M = 3,88$). Warto także podkreślić, iż we wszystkich wyodrębnionych grupach najniższe wyniki odnoszą się do oceny przygotowania osób z niepełnosprawnością do pełnienia ról społecznych, a najwyższe do akceptowania włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego. Zauważyć można także, iż badani mieszkający w dużym mieście, deklarują wyższy ogólny poziom akceptacji osób z niepełnosprawnością ($M = 3,71$) niż badani mieszkający w małych miastach ($M = 3,56$) lub na wsi ($M = 3,58$). Gdyby zaś połączyć osoby mieszkające w miastach w jedną grupę, okazałoby się, że ogólny poziom akceptacji osób z niepełnosprawnością u badanych mieszkających w mieście ($M = 3,63$) jest wyższy niż u badanych mieszkających na wsi ($M = 3,58$). Różnice w tym przypadku nie osiągają wprawdzie wartości istotnej statystycznie, lecz zachęcają do przeprowadzenia bardziej szczegółowych analiz i poszukiwania różnic międzygrupowych także w zakresie poszczególnych wymiarów akceptacji na poziomie itemów zastosowanego kwestionariusza.

Tabela 3. Wyniki analizy akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością ze względu na miejsce zamieszkania

Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	Miejsce zamieszkania – wieś		Miejsce zamiesz- kania – małe miasto		Miejsce zamiesz- kania – duże miasto		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Osoby z niepełnosprawnością tworzą wybitne działa sztuki	3,70	0,94	3,60	1,03	3,73	1,01	0,442	0,643
Przekazałbym środki finansowe na wsparcie dla osób z niepełnosprawnością	3,12	1,01	3,54	0,88	3,18	1,12	4,876	0,008*
Brak specjalnych udogodnień dla niepełnosprawnych w szkołach zmniejsza liczbę uczniów z niepełnosprawnością w instytucjach ogólnodostępnych	3,58	0,99	3,65	0,99	3,76	1,11	0,868	0,421
Chętnie poszedłbym/abym na spektakl, w którym występują osoby z niepełnosprawnością	3,41	1,00	3,52	1,06	3,66	1,06	1,601	0,203
Osoby z niepełnosprawnością powinny mieć pierwszeństwo w dostępie do opieki i pomocy medycznej	3,67	1,09	3,51	0,98	3,52	1,18	0,787	0,456
Za trudności w dostępie osób z niepełnosprawnością do instytucji publicznych odpowiadają osoby pełnosprawne	3,72	0,94	3,70	1,00	3,84	1,11	0,563	0,570
Osoby z niepełnosprawnością powinny mieć zapewnioną możliwość bezpłatnego udziału w imprezach kulturalnych	3,15	1,10	3,04	1,07	3,39	1,14	2,690	0,069

Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	Miejsce zamieszkania – wieś		Miejsce zamiesz- kania – małe miasto		Miejsce zamiesz- kania – duże miasto		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
W programie szkolnym należy umieścić wizerunki osób z niepełnosprawnością	3,44	0,91	3,49	0,87	3,53	1,01	0,257	0,774
Osiągnięcia osób z niepełnosprawnością są ważne dla rozwoju społeczeństwa	3,53	0,80	3,29	1,08	3,69	1,02	4,288	0,015**
Społeczeństwo ma obowiązek likwidować przeszkody utrudniające swobodne poruszanie się osobom z niepełnosprawnością	4,14	0,98	4,09	0,96	4,10	1,18	0,075	0,928
Potrzebne są miejsca, w których można zapoznać się z osiągnięciami osób z niepełnosprawnością	3,27	0,90	3,42	0,94	3,49	1,17	1,412	0,245

* Różnice istotne statystycznie między osobami mieszkającymi na wsi i w małym mieście ($p = 0,009$) oraz w małych i dużych miastach ($p = 0,038$).

** Różnice istotne statystycznie między młodzieżą mieszkającą w małych i dużych miastach ($p = 0,010$).

Szczegółowa analiza akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością (tabela 3) ujawniła istotne statystycznie zróżnicowanie poglądów między osobami reprezentującymi różne kategorie środowiska zamieszkania. Ustalono, że osoby zamieszkujące małe miasta charakteryzują się istotnie wyższym poziomem gotowości do udzielenia wsparcia finansowego osobom z niepełnosprawnością ($p = 0,008$) niż osoby zamieszkujące wieś i duże miasto, co można interpretować jako zrozumienie dla konieczności ponoszenia wyższych kosztów związanych z zaspokajaniem potrzeb przez te osoby. Wprawdzie wartość średniej ($M = 3,54$) nie uprawnia do wykazania wysokiego natężenia tej cechy, można ją jednak uznać za ważny komponent dla akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością przez tę grupę badanych.

Różnica istotna statystycznie wystąpiła także w odniesieniu do oceny osiągnięć osób z niepełnosprawnością ($p = 0,015$). Uznawanie osiągnięć osób z niepełnosprawnością, jako ważnych dla rozwoju społeczeństwa, jest charakterystyczne dla mieszkańców dużych miast ($M = 3,69$). Wynik ten wyraźnie koresponduje z przekonaniem o występowaniu wybitnych osiągnięć wśród osób z niepełnosprawnością w obszarze twórczości artystycznej ($M = 3,73$). Szacunek dla wysiłku

podjęwanego przez osoby z niepełnosprawnością i pozytywna opinia o jego rezultatach, wyróżniają akceptację mieszkańców dużych miast odnoszącą się do udzielania wsparcia tym osobom w porównaniu z mieszkańcami małych miast ($p = 0,010$).

Tabela 4. Wyniki analizy akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego ze względu na miejsce zamieszkania

Czynnik 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego	Miejsce zamieszkania – wieś		Miejsce zamieszkania – małe miasto		Miejsce zamieszkania – duże miasto		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
Osiągnięcia osób z niepełnosprawnością zasługują na upublicznienie	4,10	1,11	3,98	1,22	4,47	0,81	5,959	0,003*
Osoby z niepełnosprawnością powinny zawierać związki małżeńskie	3,87	1,16	4,01	1,13	4,20	1,00	2,495	0,084
Osoby z niepełnosprawnością powinny mieć zagwarantowany dostęp do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym	4,20	0,84	4,11	0,93	4,30	0,82	1,211	0,299
Uczniowie pełnosprawni powinni w szkole kontaktować się z niepełnosprawnymi rówieśnikami	4,28	0,94	4,05	1,16	4,26	1,11	1,330	0,266
Osoby z niepełnosprawnością powinny korzystać z pełnego prawa do edukacji w szkołach ogólnodostępnych	3,85	1,07	3,76	0,99	4,10	0,98	2,889	0,057
Osoby z niepełnosprawnością powinny pokazywać publicznie swoje uczucia	3,72	1,27	3,75	1,10	4,02	1,13	2,096	0,125

Osoby z niepełnosprawnością ograniczają dostęp innym do świadczeń opieki medycznej*	3,66	1,01	3,48	1,07	3,49	1,27	0,907	0,405
---	------	------	------	------	------	------	-------	-------

* Różnice istotne statystycznie między osobami mieszkającą na wsi i w dużym mieście ($p = 0,027$) oraz między osobami mieszkającymi w małych i dużych miastach ($p = 0,003$).

Analizując akceptację odnoszącą się do włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego (tabela 4), stwierdzono występowanie istotnej statystycznie różnicy w odniesieniu do potrzeby upowszechniania osiągnięć osób z niepełnosprawnością ($p = 0,003$). Osoby mieszkające w dużym mieście reprezentują istotnie wyższy poziom przekonania o potrzebie upowszechniania osiągnięć osób z niepełnosprawnością ($M = 4,47$) w porównaniu z grupami osób reprezentujących pozostałe środowiska zamieszkania.

Tabela 5. Wyniki analizy akceptacji kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych ze względu na miejsce zamieszkania

Czynnik 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych	Miejsce zamieszkania – wieś		Miejsce zamieszkania – małe miasto		Miejsce zamieszkania – duże miasto		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Uczniowie z niepełnosprawnością powinni mieć możliwość kształcenia się w dowolnej szkole	3,91	1,12	3,75	1,18	4,00	1,07	1,225	0,295
Osoby z niepełnosprawnością są mniej wydajnymi pracownikami niż osoby pełnosprawne*	3,15	0,96	3,19	1,20	3,56	1,20	4,285	0,015*
Rodzic z niepełnosprawnością jest w stanie zapewnić swojemu dziecku takie same warunki wychowania jak rodzic pełnosprawny	3,12	1,11	3,24	1,17	3,27	1,32	0,466	0,628
Mógłbym/mogłabym współpracować z osobą z niepełnosprawnością w realizacji ważnego zadania	3,79	0,93	3,70	0,94	3,63	1,07	0,727	0,484
W każdej instytucji powinny być zatrudniane osoby z niepełnosprawnością	2,95	1,01	2,87	1,00	2,74	1,02	1,169	0,312

Poparłbym kandydaturę osoby z niepełnosprawnością na stanowisko kierownicze	3,34	0,98	3,34	0,94	3,51	1,04	1,028	0,359
Małżeństwa osób z niepełnosprawnością nie różnią się od małżeństw osób pełnosprawnych	3,39	1,09	3,54	1,11	3,38	1,14	0,602	0,548
Mając możliwość wyboru przyszłego pracownika, lepiej zatrudnić osobę z niepełnosprawnością niż pełnosprawną	2,67	0,88	2,74	0,93	2,89	0,97	1,613	0,201
Osoby z niepełnosprawnością mają duży potencjał do kierowania organizacjami społecznymi	3,01	0,91	3,09	0,76	3,35	0,97	4,217	0,016**

* Różnice istotne statystycznie między osobami mieszkającymi na wsi i w dużym mieście ($p = 0,018$).

** Różnice istotne statystycznie między osobami mieszkającymi na wsi i w dużym mieście ($p = 0,014$).

Analiza akceptacji kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych (tabela 5) ujawniła istotne statystycznie różnice między badanymi grupami w zakresie oceny wydajności osób z niepełnosprawnością ($p = 0,015$) oraz ich zdolności do kierowania organizacjami społecznymi ($p = 0,016$). Największe różnice wystąpiły między osobami mieszkającymi na wsi i w dużym mieście, przy czym mieszkańcy dużych miast bardziej pozytywnie oceniali potencjał osób z niepełnosprawnością do kierowania organizacjami społecznymi, zaś mieszkający na wsi bardziej pozytywnie postrzegali wydajność tej grupy osób. Wystąpiła więc w tym wymiarze ambiwalencja ocen, co jest zjawiskiem typowym, biorąc pod uwagę postawy wobec osób z niepełnosprawnością.

Dyskusja i wnioski

Poziom akceptacji w odniesieniu do osób niepełnosprawnych jest zróżnicowany w zależności od miejsca zamieszkania uczestników badania, co oznacza, że miejsce zamieszkania może być uznane za ważną zmienną wyjaśniającą trudności w integracji osób z niepełnosprawnością ze społecznością lokalną.

Nasze badania potwierdzają, że poziom akceptacji osób niepełnosprawnych wśród osób mieszkających w dużych miastach jest zazwyczaj wyższy niż wśród osób mieszkających na wsi czy w małych miastach i osiąga znacząco wyższy poziom wsparcia dla ich uczestnictwa w życiu społecznym. Wydaje się to potwierdzać zarówno klasyczne podejścia do wpływu środowiska miejskiego na mniej wykluczające postawy wobec grup marginalizowanych (Carter i in. 2016), jak i wcześniejsze badania polskie czy chińskie (Chen i in. 2011; Chodkowska, Kazanowski 2019). W środowisku miejskim interakcje w sferze publicznej zachodzą głównie

między nieznanymi ludźmi, którzy nie znają się nawzajem w sposób intymny. Wielokrotne interakcje z innymi, którzy różnią się kategorialnie, prowadzi do większej tolerancji. Ludzie uczą się, że „mogą działać razem... bez konieczności bycia takimi samymi” (Lofland 1998, s. 242, za: Huggins, Debies-Carl 2014). Tłumaczyć to może m.in. większy poziom akceptacji wobec oceny potencjału osób z niepełnosprawnościami czy uznawania ich osiągnięć (zwłaszcza artystycznych) oraz potrzeby ich upowszechniania wśród mieszkańców dużych miast. Ponadto to zwykle w środowisku miejskim funkcjonują różne centra wsparcia, stowarzyszenia osób i opiekunów osób z niepełnosprawnościami, fundacje, placówki terapeutyczno-rehabilitacyjne, oraz galerie czy teatry, gdzie prezentowane są prace oraz przedstawienia, których twórcami/aktorami są osoby z niepełnosprawnościami. Częstszy kontakt z tą grupą osób, wliczaną do zwykłych mieszkańców z najbliższego środowiska, uczestniczących w codziennym życiu, jak również twórczych i autonomicznych, może pozytywnie wpływać na poziom akceptacji.

Z drugiej strony inne badania donoszą o bardziej pozytywnych postawach wobec uczniów z niepełnosprawnością wśród dzieci mieszkających w środowiskach wiejskich (Gash, Coffey 1995; Magiati i in. 2002). Może to sugerować, że oprócz miejsca zamieszkania (liczba mieszkańców zamieszkujących daną miejscowość, rodzaj stosunków panujących w danym środowisku, dostęp do obiektów użyteczności publicznej) istotną rolę odgrywa kontekst kulturowy. Mimo postępującej globalizacji, pewne różnice kulturowe (np. zakorzenienie w historii czy dominującej religii) mogą wpływać na różnice w wynikach między krajami. Istotne mogą być różnice w relacjach społecznych i rodzinnych, rytmie życia, interakcji ze środowiskiem naturalnym i szerszą społecznością (Magiati i in. 2002).

Zakończenie

Wyniki naszych badań sugerują, że warto korzystać z danych na temat miejsca zamieszkania w kształtowaniu akceptacji wobec osób z niepełnosprawnością. Prezentowanie wyników aktywności własnej osób z niepełnosprawnością może okazać się w tym przypadku bardziej skuteczne niż koncentrowanie się na ograniczeniach i odkrywanie barier w podejmowaniu aktywności i zaspokajaniu potrzeb. Niezbędna wydaje się również kontynuacja badań i próba wyjaśnienia różnic w poziomie akceptacji osób niepełnosprawnych ze względu na miejsce zamieszkania. Ważnym elementem może być wspieranie budowania wspólnoty lokalnej opartej na kontaktach nieformalnych, wspólnym spędzaniu czasu wolnego, propagowania wolontariatu i działalności społecznej na rzecz osób potrzebujących (m.in. starszych czy niepełnosprawnościami). Poczucie solidarności społecznej i odpowiedzialności za osoby współtworzące środowisko lokalne może stanowić czynnik sprzyjający wzrostowi poziomu akceptacji wobec różnych grup zagrożonych marginalizacją, w tym także osób z niepełnosprawnością.

Bibliografia

Carter J.S., Carter S.K., Corra M. (2016). *The significance of place: The impact of urban and regional residence on gender-role attitudes*. „Sociological Focus”, nr 49 (4), s. 271–285.

Chen S., Ma L., Zhang J.-X. (2011). *Chinese Undergraduates' Explicit and Implicit Attitudes Toward Persons With Disabilities*. „Rehabilitation Counseling Bulletin”, nr 55 (1), s. 38–45.

Chodkowska M., Kazanowski Z. (2019). *Gotowość młodzieży do integracji szkolnej z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Devine M.A. (2004). „Being a «Doer» Instead of a «Viewer»”: *The Role of Inclusive Leisure Contexts in Determining Social Acceptance for People with Disabilities*. „Journal of Leisure Research”, nr 36 (2), s. 137–159.

DeWall C.N., Bushman B.J. (2011). *Social acceptance and rejection: the sweet and the bitter*. „Current Directions in Psychological Science”, nr 20 (4), s. 256–60.

Dudak A. (2019). *Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXXII (4), s. 217–230.

Gash H., Coffey D. (1995). *Influences on attitudes towards children with mental handicap*. „European Journal of Special Needs Education”, nr 10, s. 1–16.

Huggins Ch., M., Debies-Carl J.S. (2014). *Tolerance in the city: the multilevel effects of urban environments on permissive attitudes*. „Journal of Urban Affairs”, nr 3 (37), s. 255–269.

Kazanowski Z. (2019a). *Postawy wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście zmiany pokoleniowej*. „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 1 (27), s. 255–260.

Kazanowski Z. (2019b). *Wielowymiarowość postaw wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością*. „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 1 (27), s. 243–248.

Kazanowski Z., Żyta A. (2020). *Akceptacja osób z niepełnosprawnością a doświadczenia integracyjne w szkole*. „Forum Pedagogiczne”, t. 10, nr 2, s. 121–133

Magiati, I., Dockrell, J.E., Logotheti, A.-E. (2002). *Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition*. „Applied Developmental Psychology”, nr 23, s. 409–430

Morin D., Rivard M., Crocker A.G., Boursier C.P., Caron J. (2013). *Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 57, cz. 3, s. 279–292.

Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: GWP.

Stouffer S. (1955). *Communism, Conformity, and Civil Liberties*. New York: Doubleday.

Vornholt K., Uitdewilligen S., Nijhuis F.J. N. (2013). *Factors Affecting the Acceptance of People with Disabilities at Work: A Literature Review*. „Journal of Occupational Rehabilitation”, nr 23 (4), s. 463–475.

Weigl B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Williams J.C., JayLynn S. (2010). *Acceptance: An Historical and Conceptual Review*. “Imagination Cognition and Personality”, nr 30 (1), s. 5–56.

Wirth L. (1938). *Urbanism as a Way of Life*. „The American Journal of Sociology”, nr 44 (1), s. 1–24.

Zasępa E., Czabała C., Starzomska M. (2005). *Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych*. „Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo”, nr 1, s. 23–36.

PLACE OF RESIDENCE AND ACCEPTANCE OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: The acceptance of people with disabilities in society can be understood as one of the conditions for achieving equal treatment, real participation in social life and personal development, and high quality of life for this group (Kazanowski, Żyta 2020). It can be analyzed in terms of various factors, both external (demographic) and internal. This study, which is part of a larger research project, presents the results of an analysis of the relationship between the place of residence and the level of acceptance of people with disabilities. The assumptions of the ‘place-based model’ were used, which recognises location as an important factor in socialisation and a product of attitudes (Carter et al. 2016). The study used the Disability Acceptance Scale, which consists of 27 statements and is a tool to measure the level of acceptance of people with disabilities in three dimensions: (1) acceptance of the support given to people with disabilities; (2) acceptance of the inclusion of people with disabilities in institutions of social life; (3) acceptance of the competence of people with disabilities to function in social roles. The research involved 313 people, including 156 women (49.84%) and 157 men (50.16%) representing three types of living environments: rural, small town and big city. The research results revealed that respondents declared the highest level of acceptance for including disabled people in institutions of social life (dimension 2), while acceptance of their competences to function in social roles (dimension 3) was at the lowest level. Moreover, statistically significant differences were observed between groups divided by place of residence in terms of the intensity of acceptance for the inclusion of people with disabilities in institutions of social life.

Keywords: acceptance, place of residence, disability.

ALEKSANDRA KORWIN-SZYMANOWSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0003-2667-329X

CZAS W PERCEPCJI OSÓB POZBAWIONYCH WOLNOŚCI

Streszczenie: W artykule poruszono problem postrzegania czasu przez osoby przebywające w zakładach karnych. Każdy skazany niezależnie od tego, czy przebywa w więzieniu po raz pierwszy, czy kolejny, z powodu pozbawienia wolności, a zatem możliwości decydowania o sobie i deprivacji wielu potrzeb, czas teraźniejszy odbiera negatywnie, raczej jako czas fatalistyczny. Osoby obarczone trudnymi doświadczeniami życiowymi mogą koncentrować się na przeszłości, widząc w niej „przyczynę” swojego nieszczęśliwego losu. Z kolei osoby, których życie przed uwięzieniem obfitowało raczej w pozytywne doświadczenia, mogą żyć wspomnieniami, odcinając się emocjonalnie od więziennej rzeczywistości. W pracy z osobami skazanymi niezwykle ważne jest ukierunkowanie ich myślenia na cele i zadania, które będą realizować w przyszłości, po odbyciu kary. Badania percepcji czasu przeprowadzono z 80 kobietami (50 z nich pierwszy raz odbywało karę i 30 było recydywistkami) oraz z 60 mężczyznami (30 z nich po raz pierwszy odbywało karę i 30 było recydywistami). W badaniach posłużono się Kwestionariuszem Postrzegania Czasu Philipa Zimbardo. Analizę statystyczną uzyskanych wyników przeprowadzono przy pomocy pakietu statystycznego SPSS.

Słowa kluczowe: percepcja czasu, kobiety pierwszy raz odbywające karę, kobiety recydywistki, mężczyźni pierwszy raz odbywający karę, mężczyźni recydywiści.

Wprowadzenie

Pojęcie czasu, przez wszystkich powszechnie używane, jest bardzo trudne do zdefiniowania. Już św. Augustyn pytany o to, czym jest czas, twierdził, że jest to pojęcie mgliste. Trudność jego zdefiniowania wynika z problemu miary oraz ludzkiej skłonności do poszukiwania analogii między miarami czasowymi i przestrzennymi.

* Dr hab. Aleksandra Korwin-Szymanowska, prof. uczelni, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie; e-mail: korwisz@wp.pl.

Psychologowie zajmowali się czasem w relacyjnym ujęciu. Zdaniem Arthura Rebera, „tylko dzięki niemu można choć w części zadawałajaco nadać ramy pojęciowe psychologicznemu doświadczaniu czasu, długości jego trwania i rozciągłości oraz zmiennym konotacjom takich słów, jak przeszłość, terażniejszość przyszłość, teraz, potem” (Reber 2002, s. 12).

Philip Zimbardo, który wraz z współpracownikami przeprowadził szereg wywiadów i badań z ludźmi w różnym wieku, perspektywę czasu definiuje jako proces, za pomocą którego jednostka porządkuje swoje osobiste doświadczenia, dzieląc je na strefy czasowe: przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Perspektywa czasowa odzwierciedla postawy, przekonania i wartości odnoszące się do czasu. Myśląc o przeszłości, terażniejszości czy przyszłości ważne jest, czy myśli te są pozytywne, czy negatywne, radosne, czy smutne, pełne nadziei, czy lęku. Zdaniem Zimbardo, poznanie perspektywy postrzegania czasu w odniesieniu do konkretnej osoby, pomaga w ustaleniu odpowiedzi na tego typu pytania, i pozwala odzwierciedlić jednocześnie myśli, odczucia i zachowania (Zimbardo, Boyd 2014, s. 51). Perspektywa postrzegania czasu to zdaniem Zimbardo i Boyda „osobiste nastawienie – często nieuświadomione, które każdy z nas przejawia wobec czasu. Jest to również proces, w ramach którego bezustanny bieg życia zostaje podzielony na kategorie czasowe, pomagając nadać naszemu życiu porządek, spójność i znaczenie” (Zimbardo, Boyd 2014 s. 50).

Aby pomóc ludziom w poprawie ich psychofizycznego funkcjonowania, zwłaszcza tkwiącym w negatywnej przeszłości czasowej lub fatalistycznej terażniejszości, Zimbardo opracował Kwestionariusz Percepcji Czasu, który pozwala na ustalenie przyjętej przez badanego perspektywy czasowej i w zależności od uzyskanych wyników – podjęcie terapii.

W kwestionariuszu postrzegania czasu Philip Zimbardo (ZTPI) wyróżnił pięć perspektyw postrzegania czasu, a mianowicie: przeszłość negatywną, przeszłość pozytywną, terażniejszą hedonistyczną, terażniejszą fatalistyczną i przyszłą.

Zdaniem twórców cytowanego kwestionariusza, optymalny profil perspektywy czasu charakteryzuje:

- wysoka przeszłościowa – pozytywna perspektywa czasu;
- umiarkowanie wysoka przyszłościowa perspektywa czasu;
- umiarkowanie wysoka terażniejszo-hedonistyczna perspektywa czasu;
- niska przeszłościowa – negatywna perspektywa czasu;
- niska terażniejszo-fatalistyczna perspektywa czasu (Zimbardo, Boyd 2014, s. 248).

Tworzenie celów życiowych i podejmowanie aktywności, które pomogą w realizacji tych celów, utrudnia przyjęcie perspektywy terażniejszo-fatalistycznej i negatywna perspektywa przeszłościowa. Osoby przyjmujące zwłaszcza perspektywę terażniejszo-fatalistyczną cechuje depresyjność, niestabilność emocjonalna, małe poczucie własnej wartości, skłonność do przeżywania lęku, mała sumienność.

Dorosły człowiek współczesny, żyjący zwłaszcza w krajach wysoko uprzemysłowionych, narzeka często na brak czasu. Życie jego wypełnione jest pracą lub troską o rodzinę. Formułuje plany na przyszłość, ale często żyje „tu i teraz”.

Dla człowieka pozbawionego wolności, często siedzącego beczynnym w celi, pozbawionego możliwości swobodnego działania i kontaktu z osobami bliskimi, czas nabiera szczególnego znaczenia. Niektórzy przyjmują perspektywę przeszłościową i żyją wspomnieniami odnoszonych „sukcesów”, lub też rozpamiętują doznane krzywdy i popełnione błędy. Osoby, zwłaszcza te skazane na długoletnie kary pozbawienia wolności, często odcinają się od przeszłości, nie myślą o przyszłości i koncentrują się na teraźniejszości. Przyjęcie jako techniki radzenia sobie z dolegliwościami w sytuacji uwięzienia wycofania się polega, zdaniem Ervina Goffmana, na odcięciu się skazanego od otoczenia i koncentracji wyłącznie na sobie i tym, co go dotyczy bezpośrednio. Ten typ przystosowania oznacza również zobojętnienie na sprawy innych ludzi oraz ucieczkę w świat marzeń i fantazji (por. Ciosek 2003). Większość osób pozbawionych wolności snuje jednak plany na przyszłość, choć wielu z nim brak wiary w to, że uda im się je kiedykolwiek zrealizować.

Szczególnie trudno wyznaczać cele i plany na przyszłość osobom, które większość swego życia spędziły w instytucjach zamkniętych, we wczesnej młodości w zakładach wychowawczych, a w dorosłości w więzieniach.

Wśród kobiet skazanych na długoletnie kary znaczny odsetek stanowią kobiety skazane za zabójstwa (por. Szczepanik 2008). Zdaniem J. Cegielskiej, pewna część kobiet odbywających kary za zabójstwo to osoby, które z ofiar przemocy w rodzinie stały się przestępcami. Pomimo tego, że często działały w obronie własnej lub w obronie dzieci, lub działały w afekcie, nadal tkwią w poczuciu krzywdy i własnej bezradności, a wyrok uważają za zbyt surowy. Szczególnie dotkliwie odczuwają rozłąkę z dziećmi, których nie potrafiły obronić przed przemocą (Cegielska 2005, cyt. za: Machel 2006, s. 216).

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez M. Teleszyńską, dzieci kobiet odbywających karę pozbawienia wolności po ich aresztowaniu często trafiają do rodzin zastępczych, zostają pod opieką ojca lub dziadków, a jeżeli nie mają nikogo bliskiego, kto mógłby się nimi zaopiekować, kierowane są do domów dziecka. Brak kontaktu z dziećmi lub kontakt bardzo ograniczony jest przez nie bardzo silnie odczuwany (Teleszyńska 2018).

Ponieważ kobiety wśród osób przebywających w aresztach śledczych i zakładach karnych stanowią od trzech do czterech proc. wszystkich osadzonych, bardzo niewiele badań poświęconych jest tej grupie osób. Z obserwacji uwięzionych kobiet i z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety dużo gorzej niż mężczyźni znoszą izolację więzienną, niekiedy tracą poczucie bezpieczeństwa, są rozdrażnione, cechuje je niska samoocena, brak wiary w siebie. Personel więzienny stara się łagodzić te negatywne stany poprzez zwiększenie kontaktów z domem rodzinnym, zwłaszcza z dziećmi, zachęcanie do podejmowania pracy, nauki zawodu, a także

do udziału w zajęciach kulturalno-sportowych i terapeutycznych, o ile skazana osoba jest uzależniona od alkoholu lub narkotyków.

W grudniu 2019 roku w zakładach karnych i aresztach śledczych przebywało łącznie 74 130 osób, w tym 8520 tymczasowo aresztowanych, 65 291 skazanych (w tym 2697 kobiet) i 917 ukaranych. Wśród osób skazanych było 37 171 recydywistów penitencjarnych, czyli osób, które w zakładzie karnym przebywały co najmniej po raz drugi (*Roczna informacja statystyczna za rok 2019*, MS, CZSS).

Walka z recydywą przez obostrzenia kar, zdaniem wielu przedstawicieli doktryny, jak i kryminologów, nie rozwiązuje problemu, dłuższa bowiem izolacja tych skazanych od społeczeństwa nie ma istotnego wpływu na powrót do świata przestępczego, ponieważ takie zdarzenia są wynikiem bardzo wielu czynników, a także sytuacji codziennych, z jakimi styka się w społeczeństwie osoba opuszczająca więzienie (Szczygieł 2019, s. 491). Jak słusznie zauważył M. Foucault, „skazani to w znacznej mierze dawni więźniowie”, bowiem „po wyjściu z więzienia jest więcej szans niż przedtem by tam wrócić” (Foucault 1975, s. 319).

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez B. Kwiatkowskiego, osadzeni recydywiści istotnie częściej niż osoby przebywające w zakładzie karnym po raz pierwszy wykazują proaktywność adaptacyjną, podczas gdy osoby odbywające karę pozbawienia więzienia po raz pierwszy, mimo znacznych ograniczeń, jakie stwarza sytuacja izolacji, podejmują działania proaktywne, które mogą pomóc im w realizacji planów życiowych po opuszczeniu więzienia (Kwiatkowski 2019). Można więc przyjąć, że recydywiści przyjmują perspektywę czasu teraźniejszego hedonistycznego istotnie częściej niż osoby osadzone po raz pierwszy, które myślą również o przyszłości i wyznaczają sobie cele do zrealizowaniu po wyjściu z więzienia.

Cel badań

Celem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu było ustalenie:

- jakie perspektywy czasu przyjmują osoby pozbawione wolności;
- czy pod względem przyjmowanej perspektywy czasu osadzone kobiety różnią się od osadzonych mężczyzn;
- czy pod względem przyjmowanej perspektywy czasu osoby po raz pierwszy odbywające karę pozbawienia wolności różnią się od recydywistów;
- czy istnieje zależność między wiekiem osadzonych oraz okresem pozostałym do końca kary a przyjmowaną przez nich perspektywę czasu.

Metoda badań

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Postrzegania Czasu Zimbardo (The Zimbardo Time Perspective Inventory ZTPI) w polskiej adaptacji A. Przepiórki. Kwestionariusz składa się z 56 stwierdzeń. Zadaniem osoby badanej jest

ustosunkowanie się do każdego z nich i zaznaczenie na pięciostopniowej skali, czy zgadza się z danym stwierdzeniem całkowicie, czy też zupełnie się nie zgadza.

Stosunek do czasu przeszłego negatywnego mierzony jest przez 10 stwierdzeń, do czasu teraźniejszego hedonistycznego – przez 14 stwierdzeń, do czasu przyszłego – przez 13 stwierdzeń, zaś do czasu przeszłego pozytywnego – przez dziewięć stwierdzeń i czasu teraźniejszego fatalistycznego – również przez dziewięć stwierdzeń.

Charakterystyka osób badanych

Badania przeprowadzono w czterech zakładach karnych, obejmując nimi łącznie 140 osób. W grupie badanych było 80 kobiet (50 kobiet pierwszy raz odbywających karę pozbawienia wolności i 30 recydywistek) i 60 mężczyzn (30 pierwszy raz osadzonych i 30 recydywistów).

Wiek badanych przedstawiono w tabeli pierwszej.

Tabela 1. Wiek badanych (w proc.)

Wiek	Kobiety N = 80		Mężczyźni N = 60	
	Karane po raz pierwszy N = 50	Recydywistki N = 30	Karani po raz [pierwszy N = 30	Recydywiści N = 30
Do 25 lat	6	20	6,6	13,4
26–30	16	16,7	30	16,6
31–40	20	33,3	30	30
41–50	30	20	20	20
51 i więcej lat	14	10	6,7	20
Brak danych	14	-	6,7	-

Zarówno wśród badanych kobiet, jak i mężczyzn najliczniej reprezentowane były osoby w wieku 31–50 lat. Można też stwierdzić, że zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn w wieku do 25 lat znacznie mniejszy odsetek stanowiły osoby, które odbywały karę pozbawienia wolności po raz pierwszy niż wśród recydywistów. Z kolei odsetek kobiet pierwszy raz odbywających karę w wieku powyżej 40 lat wynosił 44 proc., a w grupie mężczyzn po raz pierwszy karanych – 26,7 proc.

Okres pozostałej do odbycia kary pozbawienia wolności przedstawiono w tabeli drugiej.

Tabela 2. Okres pozostałej do odbycia kary (w proc.)

Okres pozostałej kary	Kobiety N = 80		Mężczyźni N = 60	
	Karane po raz pierwszy N = 50	Recydywistki N = 30	Karani po raz pierwszy N = 30	Recydywiści N = 30
Do 1 roku	14	36,7	16,7	50
Powyżej 1 roku do 2 lat	8	33,3	23,3	16,8
Powyżej 2 lat do 3 lat	18	13,4	23,3	20
Powyżej 3 lat do 5 lat	20	-	13,4	6,6
Powyżej 5 lat	24	6,6	6,6	6,6
Brak danych	16	10	6,7	-

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych, najdłuższy okres pozostałej do odbycia kary dotyczy kobiet po raz pierwszy przebywających w więzieniu – powyżej 24 proc., a w analogicznej grupie mężczyzn – tylko 6,6 proc. Nie można wykluczyć, że część z nich uzyska warunkowe przedterminowe zwolnienie z odbywania kary i wcześniej opuści więzienie, niemniej perspektywa długoletniego pobytu w izolacji musi wpływać na ich funkcjonowanie psychofizyczne, a także myślenie o przyszłości.

Najkrótszy czas, jaki dzielił badanych od zwolnienia, dotyczył recydywistów, którzy często popełniają drobne przestępstwa, w związku z czym skazywani są też na krótkie kary. Długoterminowe kary orzekane są natomiast wobec sprawców zabójstw i innych poważnych przestępstw.

Prezentacja wyników badań

Ponieważ badane grupy kobiet i mężczyzn różniły się między sobą zarówno pod względem wieku, jak i okresu pozostałej do odbycia kary pozbawienia wolności postanowiono sprawdzić, czy istnieje związek między wiekiem i pozostałym okresem kary pozbawienia wolności a preferowaną perspektywą czasową. Wyniki korelacji r-Pearsona przedstawiono w tabeli trzeciej.

Tabela 3. Wiek, koniec kary a wyniki ZTPI

	Przeszły negatywny	Teraźniejszy hedonistyczny	Przyszły	Przeszły pozytywny	Teraźniejszy Fatalistyczny
Wiek	-0,08	-0,24*	0,03	-0,06	-0,005
Koniec kary	0,12	-0,04	0,07	-0,05	0,00

**-p < 0,01

Jak wynika z przedstawionych danych, stwierdzono istotny statystycznie ujemny związek między wynikami w skali perspektywy teraźniejszo-hedonistycznej

a wiekiem badanych. Nie jest to związek zbyt silny, niemniej można powiedzieć, że im wyższy był wiek badanych, uzyskiwali oni niższe wyniki w tej podskali. Zależność ta wydaje się zrozumiała, gdyż ludzie młodzi w znacznie większym stopniu niż starsi dążą do czerpania przyjemności z życia, wybierają działania pobudzające i ekscytujące, unikają natomiast działań wymagających wysiłku lub tych, które uważają za nudne.

Zimbardo w oparciu o przeprowadzone badania zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i wielu krajach europejskich opracował „idealną” perspektywę czasu. Wyniki porównania tej „idealnej” perspektywy czasu z perspektywą przyjmowaną przez badanych więźniów przedstawiono w tabeli czwartej.

Tabela 4. Idealna perspektywa czasu a średnie wyniki więźniów

Perspektywa	Idealna perspektywa czasu (M)	Perspektywa czasu więźniów (M)	T	P
Przeszły negatywny	2,10	3,28	18,84	o
Teraźniejszy hedonistyczny	4,33	3,19	-22,51	o
Przyszły	3,69	3,20	-9,43	o
Przeszły pozytywny	3,67	3,23	-7,53	o
Teraźniejszy fatalistyczny	1,67	2,98	23,13	o

Porównując przedstawione powyżej wyniki, można stwierdzić, że badana grupa więźniów uzyskała istotnie statystycznie wyższe wyniki w skalach: czas teraźniejszy fatalistyczny oraz czas przeszły negatywny, natomiast istotnie niższe wyniki w skalach: czas teraźniejszy hedonistyczny, przyszły i przeszły pozytywny. Największa różnica dotyczy postrzegania czasu teraźniejszego fatalistycznego, co wydaje się zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, że więźniowie są pozbawieni wolności i przebywają w więzieniu, jak również to, że mają za sobą przeszłość, która postrzegana jest przez znaczną część z nich jako zbiór negatywnych doświadczeń.

Wyniki powyższe należy jednak traktować jedynie jako orientacyjne, gdyż idealna perspektywa czasu nie była weryfikowana wśród polskiej populacji, niemniej wydaje się, że osoby pozbawione wolności z uwagi na sytuację, w jakiej się znajdują, pod względem percepcji swojej przeszłości, a także możliwości planowania przyszłości, różnią się od osób, które przebywają na wolności.

Ponieważ znaczna część kobiet odbywających karę pozbawienia wolności posiada dzieci, postanowiono sprawdzić, czy częściej niż mężczyźni kobiety myślą o przyszłości. Perspektywy czasu przyjmowane przez kobiety i mężczyzn przedstawiono w tabeli piątej. Aby stwierdzić, czy istnieją różnice między myśleniem kobiet i mężczyzn, zastosowano test t-Studenta.

Tabela 5. Perspektywy czasu badanych kobiet i mężczyzn

	Kobiety M=80		Mężczyźni M =60		T	P
	M	SD	M	SD		
Przeszły negatywny	3,46	0,79	3,05	0,61	3,61	0
Teraźniejszy hedonistyczny	3,28	0,63	3,07	0,54	2,09	0,04
Przyszły	3,41	0,61	2,92	0,51	5,02	0
Przeszły pozytywny	3,40	0,74	3,00	0,54	3,59	0
teraźniejszy fatalistyczny	2,94	0,74	3,03	0,55	-0,80	-0,42

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych, brak istotnych różnic odnotowano jedynie w stosunku badanych do czasu teraźniejszego fatalistycznego. Izolacja więzienna, deprywacja wielu istotnych potrzeb sprawiają, że przez osoby pozbawione wolności, niezależnie od płci, czas teraźniejszy przeżywany jest jako sytuacja trudna.

Największe różnice między badanymi kobietami i mężczyznami dotyczą przyszłej perspektywy czasu, co może świadczyć o tym, że kobiety myśląc o przyszłości, istotnie częściej niż mężczyźni planują działania i stawiają sobie cele, które będą chciały po odzyskaniu wolności zrealizować. Sprawdzono również, czy pod tym względem kobiety pierwszy raz karane różnią się od recydywistek. Obliczenia wykonane przy pomocy testu t-Studenta przedstawiono w tabeli szóstej.

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych, kobiety pierwszy raz odbywające karę pozbawienia wolności różnią się istotnie od recydywistek postawą wobec czasu. Największe różnice dotyczą przyszłej perspektywy czasu i wydaje się to zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, że recydywistkom w przeszłości nie udało się zrealizować planów i rozpocząć życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi, a zatem obecnie raczej koncentrują się na czasie teraźniejszym niż przyszłym.

Tabela 6. Perspektywa czasu wśród kobiet karanych po raz pierwszy i recydywistek

Perspektywa czasu	Pierwszy raz karane N = 50		Recydywistki N = 30		T	P
	M	SD	M	SD		
Przeszły negatywny	-	0,79	3,15	0,69	2,819	0,006
Teraźniejszy hedonistyczny	3,39	0,65	3,10	0,56	2,056	0,044
Przyszły	3,61	0,58	3,07	0,51	4,143	0
Przeszły pozytywny	3,59	0,59	3,09	0,87	3,100	0,003

Perspektywa czasu	Pierwszy raz karane N = 50		Recydywistki N = 30		T	P
	M	SD	M	SD		
Teraźniejszy fatalistyczny	2,89	0,78	3,14	0,64	-2,003	0,049

Sprawdzono również, czy istnieją różnice w postrzeganiu czasu między mężczyznami pierwszy raz odbywającymi karę a recydywistami. Wyniki porównań przedstawiono w tabeli siódmej.

Tabela 7. Perspektywa czasu mężczyzn pierwszy raz odbywających karę pozbawienia wolności i recydywistów

Perspektywa czasu	Pierwszy raz karani N=30		Recydywiści N=30		T	P
	M	SD	M	SD		
Przeszły negatywny	3,12	0,66	2,98	0,56	0,907	0,368
Teraźniejszy hedonistyczny	3,05	0,48	3,10	0,60	-0,356	0,723
Przyszły	2,97	0,56	2,86	0,47	0,849	0,339
Przeszły pozytywny	2,96	0,45	3,03	0,63	-0,471	0,639
Teraźniejszy fatalistyczny	2,88	0,47	3,17	0,59	-2,113	0,039

Jedyna różnica istotna statystycznie, dotycząca postrzegania czasu między mężczyznami pierwszy raz odbywającymi karę pozbawienia wolności i recydywistami, dotyczy czasu teraźniejszego fatalistycznego. Okazało się, że recydywiści, pomimo tego, że znają realia życia więziennego, czas teraźniejszy postrzegają znacznie gorzej niż osoby przebywające w zakładzie karnym po raz pierwszy.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu wyniki badań wskazują, że sposób postrzegania czasu przez osoby pozbawione wolności może znacznie utrudniać im funkcjonowanie psychospołeczne, zarówno podczas odbywania kary, jak również po opuszczeniu więzienia.

Znaczna część badanych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn ma za sobą negatywne przeżycia, do których wracają pamięcią i które mogą im uniemożliwiać tworzenie planów na przyszłość.

Praca resocjalizacyjna z osobami pozbawionymi wolności powinna zmierzać do pomocy im w zrozumieniu przyczyn swych negatywnych doświadczeń życiowych i do podjęcia decyzji o zmianie postaw wobec siebie, innych ludzi i życia, czyli nastawieniu się na przyszłość przez formułowanie celów i zadań, które już w trakcie odbywania kary mogą zacząć realizować.

Ponieważ wśród osadzonych kobiet i mężczyzn znaczny odsetek stanowią osoby uzależnione od alkoholu, konieczne zatem wydaje się objęcie ich terapią, a także

zachęcanie do podjęcia pracy i szkolenia w zawodach, jakie po zwolnieniu z więzienia będą mogły wykonywać.

Jak wynika z badań K. Mirosław, kobiety odbywające karę dążą do zatrudnienia w zakładzie karnym, głównie po to, aby zdobyć pieniądze na zaspokojenie swoich potrzeb żywnościowych, higienicznych, kupno papierosów (65 proc.), i uzyskanie oszczędności (36 proc.). Głównym motywem starań o pracę jest chęć „zabicia czasu” (50 proc.), zdobycia pieniędzy (65 proc.) podniesienie kwalifikacji zawodowych (38 proc.) i lubienie pracy (Mirosław 2009). Niezwykle ważne jest również, zwłaszcza w pracy resocjalizacyjnej z kobietami, udzielanie im pomocy w utrzymywaniu więzi z rodzinami.

Bibliografia

- Ciosek M. (2003). *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwo Lexis Nexis.
- Foucault M. (1975). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Kwiatkowski B. (2019). *Wybrane cechy osobowości a zachowania proaktywne osób pozbawionych wolności* (rozprawa doktorska). Warszawa: AEH.
- Machel H. (2006). *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej. Studium penitencjarno-pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Mirosław K. (2009). *Aktywność zawodowa osadzonych kobiet droga do wolności* W: *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*. F. Kozaczuk (red.). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Roczna informacja statystyczna za 2018 rok*. M.S. CZSS
- Szczepanik R. (2008). *Struktura i dynamika przestępczości kobiet*. W: *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*. Konopczyński M., Nowak B.M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo WSPR.
- Szczygieł G. (2019). *Recydywa penitencjarna – kilka refleksji: Po co nam kryminologia..* W: *Księga Jubileuszowa Profesor Ireny Rzeplińskiej*. Klaus W., Woźniakowska-Fajst D., Wiktorska P., Buczkowski K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo INP PAN.
- Teleszewska M. (2018). *Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec kobiet* (praca doktorska). Białystok: Wydział Prawa, Uniwersytet w Białymstoku.
- Zimbardo P., Boyd J. (2014). *Paradoks czasu*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

TIME PERCEIVED BY INCARCERATED PERSONS

Abstract: The article deals with the problem of perception of time by incarcerated people. Every convict, regardless of whether he or she is imprisoned for the first time or is a repeater, perceives the present time negatively, as a fatalistic time because the imprisonment deprives them of the possibility to decide for themselves. People burdened with difficult life experiences may focus on the past, seeing it as the „cause” of their unhappy fate. On the other hand, people whose life before imprisonment was rather full of positive experiences may live in memories cutting themselves off emotionally from the prison reality. When working with convicted persons, it is extremely important to direct their thinking towards goals and tasks that they will carry out in the future, after serving their sentence. The research on time perception was conducted with 80 women (50 first time offenders and 30 recidivists) and 60 men (30 first time offenders and 30 recidivists). The research was conducted using the Philip Zimbardo Time Perception Questionnaire. Statistical analysis of the obtained results was carried out using the SPSS statistical package.

Keywords: perception of time, first time offenders, female offenders, first time offenders, male offenders.

MONIKA CHRISTOPH*

Poznań, Polska

ORCID ID: 0000-0003-4176-6099

ZMIENIAJĄCA SIĘ SZKOŁA WOBEC WYMAGAŃ RYNKU PRACY, I NIE TYLKO

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie sytuacji szkoły w kontekście zmieniającej się rzeczywistości i wymagań rynku pracy. Zaprezentowano nowoczesne wymiary szkoły oraz przykłady projektów Modelu Szkoły Ćwiczeń. Podjęto kwestie rozwoju gospodarki cyfrowej oraz związanych z nią kompetencji przyszłości, a także roli nauczyciela w zmieniającej się szkole. Artykuł stanowi kompilację refleksji odnoszącej się z jednej strony do analiz teoretycznych, a z drugiej strony do praktyki edukacyjnej odzwierciedlonej w doświadczeniach zawodowych Autorki.

Słowa kluczowe: kreatywność, nauczyciel, młodzież, absolwent, rynek pracy, strategia rozwoju, edukacja, szkoła, współczesność.

Wprowadzenie

Zmieniają się radykalnie współczesne oczekiwania względem efektów pracy szkoły. Jest to związane z powszechnym zastosowaniem we wszystkich obszarach życia człowieka komputerów, z automatyzacją i robotyzacją pracy (Patrzyła 2016). Pojawia się więc potrzeba kształtowania jednostek samodzielnie, kreatywnie myślących, potrafiących posługiwać się specjalistycznymi kompetencjami, otwartych na konieczność uczestnictwa w ciągłej zmianie, akceptujących nieuchronność uczenia się przez całe życie oraz potrafiących skutecznie zarządzać procesem

* Dr Monika Christoph, adiunkt w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pedagog szkolny-doradca zawodowy w Szkole Podstawowej nr 2 im. Królowej Jadwigi w Swarzędzu, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego; e-mail: monikaba@amu.edu.pl.

własnego rozwoju. W związku z powyższym, szkoła jako wykazująca cechy organizacji publicznej zaspokajającej potrzeby edukacyjne odbiorców, powinna podlegać procesom ewolucji i doskonalenia w obszarach kultury organizacyjnej, sposobów zarządzania personelem, rozwoju pracowników, budowania wizji i misji oraz systemu kształcenia. Można powiedzieć, że zarysowuje się potrzeba korzystania przez szkołę z wybranych rozwiązań i metod działania organizacji prywatnych, nowoczesnych, wykazujących wysokie zdolności adaptacji i uczenia się. Warto również podkreślić, że szkoły i pracujący w niej nauczyciele podlegają pewnym prawidłowościom, podobnie jak wszelkie inne organizacje, np. te o charakterze produkcyjnym czy handlowym. Wprowadzanie zmian w szkołach staje się konieczne w obliczu istniejącej sytuacji na wirtualnym rynku edukacyjnym, gdzie ma miejsce specyficzna walka o jakość usług, pozyskanie i utrzymanie klienta, w tym przypadku ucznia (Christoph 2018, s. 187–188).

Autorka dokonała analizy raportów, literatury naukowej i branżowej, odnosząc się do własnych doświadczeń zawodowych. Pragnęła podkreślić jednocześnie, że podjęta w niniejszym opracowaniu problematyka, odnosząca się do zmieniającej się szkoły w kontekście wymagań rynku pracy, jest bardzo aktualna i warta zaprezentowania. Próba zarysowania wymiarów współczesnej szkoły i jej „kreatywna odsłona” w relacji do wymagań otoczenia społeczno-gospodarczego stanowią zawartość podrozdziału pierwszego. W drugiej części podjęto refleksję sytuującą szkołę w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, z uwzględnieniem zagadnień związanych z gospodarką cyfrową i kompetencjami przyszłości. Kolejny podrozdział przedstawia rozważania na temat sytuacji nauczyciela w zmieniającej się szkole oraz znaczenia kreatywności w edukacji. W części końcowej artykułu wskazano na strategię zrównoważonego rozwoju w obszarze europejskim oraz w tym kontekście podkreślono potrzebę wyzwania się nauczycieli spod systemowego nadzoru i kształtowania zintegrowanej, twórczej tożsamości zawodowej. Nawiązano również do *outdoor learning concept* (Klichowski 2017), którą Autorka traktuje jako podsumowującą inspirację dla zmieniającego się współcześnie oblicza szkoły.

Nowoczesny wymiar współczesnej szkoły

Główną kategorią analiz, dotyczącą stosowanych w szkole nowoczesnych metod dydaktycznych, powinny być kompetencje cyfrowe oraz te kompetencje przyszłości, które stworzą młodym ludziom możliwość odnalezienia się w tym obszarze rynku, którego głównym motorem napędzającym rozwój są wartości społeczne. „Osoby dysponujące zaawansowanymi i wyrafinowanymi umiejętnościami programistycznymi/deweloperskimi oraz statystycznymi będą stanowiły dobrze wynagradzaną elitę na rynku pracy, ale również w przypadku tych osób coraz większe znaczenie będzie miała umiejętność komplementarnej współpracy ze sztuczną inteligencją. [...] Obok wymienionych umiejętności technicznych, analizy danych, wiedzy

przedmiotowej niezbędne będą w coraz wyższym stopniu umiejętności «mentalne wyższego rzędu», takie umiejętności, których nie osiągnie sztuczna inteligencja – unikalne ludzkie zdolności poznawcze – określone podejście i sposoby myślenia o świecie; myślenie systemowe, pozwalające postrzegać rzeczy i zjawiska holistycznie i integrować ich różne funkcje; przedsiębiorczość pozwalająca wprowadzać kreatywny sposób myślenia w obszarach gospodarki i sferę społeczną; kompetencje kulturowe pozwalające działać w zróżnicowanym środowisku globalnym czy myślenie krytyczne” (Solarczyk-Ambrozik 2020b, s. 21–22). Tymczasem, jak podkreśla R. Tomaszewska (2020, s. 302), po dzień dzisiejszy w świecie obowiązuje edukacja zaprojektowana jako jednolita, liniowa seria etapów – począwszy od szkoły podstawowej, przez szkoły średnie, aż do szkół wyższych. Uczniowie nadal dzieleni są na grupy wiekowe i według tej kategorii przechodzą przez proces edukacji, a głównym miernikiem ich osiągnięć jest system ocen, wzbudzający motywację zewnętrzną wśród uczniów. Treści nauczania dzielone są na przedmioty, które uczniowie poznają oddzielnie, nie kształtując umiejętności integracji treści, o której wspominała E. Solarczyk-Ambrozik (2020b), pisząc o dużej wartości takiej integracji. Można śmiało stwierdzić, że w kulturze zależności od czynników zewnętrznych oraz w systemie klasowo-lekcyjnym zdecydowanie zniechęca się do rozwijania kreatywności i wyobraźni, zarówno w grupie nauczycieli, jak i samych uczniów. Uczenie się dzieci w grupach wiekowych zakłada, że najważniejszą cechą je łączącą jest ich data urodzenia, a nie zdolności czy predyspozycje, zainteresowania i naturalne skłonności. Marginalizowanie zasobów uczniów mieszczących się w sferze ich osobistych dążeń i rozwoju oraz skupianie się na rozdzielnej wiedzy przedmiotowej powoduje brak zaangażowania i rażąco niskie poczucie własnej wartości uczniów, którzy nie dostrzegają w sobie potencjału rozwojowego. Próbuąc wpasować się w sztywne ramy standardów, nie rozumieją siebie i swojej indywidualnej roli w rozwoju otoczenia – lokalnego i globalnego – nie potrafią formułować celów i nadać odpowiedni kierunek własnemu życiu¹. Tradycyjny sposób organizacji szkoły i pracy nauczycieli może bardzo szkodliwie wpływać na

1 Podjęta w niniejszym rozdziale refleksja oparta została na źródłach literaturowych, a także na wiedzy i doświadczeniach Autorki tekstu, która, oprócz pracy na stanowisku naukowo-dydaktycznym na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, od ponad dwóch lat pracuje na stanowisku pedagoga – szkolnego doradcy zawodowego w szkole podstawowej oraz brała udział w wielu projektach edukacyjno-zawodowych, jak np. „Uczeń z pasją – kompleksowe wsparcie uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w wyborze optymalnych ścieżek edukacyjnych i zawodowych”, współfinansowanego z EFS 2018–2019; „Nowa jakość kształcenia ogólnego w powiecie chodzieskim”, w roli doradcy zawodowego dla uczniów szkół ponadpodstawowych 2018–2019; „Program szkolnego doradztwa zawodowego w gminie Tarnowo Podgórne”, prowadzonego przez Fundację Rozwoju Talentów w Poznaniu, w roli doradcy zawodowego dla uczniów szkół podstawowych 2018–2019. Autorka uczestniczyła również w projektach doskonalących kompetencje nauczycieli: Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Kaliszu (2017–2018) oraz „Szkoła Ćwiczeń w Krotoszynie – Województwo Wielkopolskie”, koordynowany przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM Poznań (2020–2021).

budowanie i rozwijanie postaw przedsiębiorczych, innowacyjnych. Odwołując się do Ekspertyzy – Szkoła dla innowatora (Fazlagić 2018, s. 6–7), można stwierdzić, że przedsiębiorczość to zdolność do zmiany pomysłów na działania. Trudno mówić o przedsiębiorczości, nie wspominając o innych, ściśle z nią związanych pojęciach, takich jak: kreatywność, inwencja, wytrwałość, podejmowanie ryzyka, planowanie itp. Przedsiębiorczość nie jest cechą, którą wykorzystują na swoje potrzeby wyłącznie „przedsiębiorcy”. Nowoczesne, postępowe społeczeństwa potrzebują przedsiębiorczych i kreatywnych ludzi we wszystkich obszarach funkcjonowania. W związku z tym kształcenie i wspieranie rozwoju kompetencji proinnowacyjnych powinno być priorytetem wszystkich systemów edukacji w krajach, które mają ambicje rozwoju swoich gospodarek i społeczeństw na miarę XXI wieku, także Polski. System edukacji, który wspiera przedsiębiorczość, powinien mieć następujące cechy: kształtowanie przedsiębiorczego nastawienia (*entrepreneurship mindset*) u młodzieży, aby stała się bardziej pewna siebie i kreatywna – bez względu na to, czy podejmie działalność gospodarczą na własny rachunek, czy podejmie pracę najemną; zachęcanie młodzieży do zakładania własnych firm, szczególnie korzystanie ze start-upów; lepsze wykorzystanie swojego potencjału na potrzeby wykonywanych ról w społeczeństwie i w gospodarce. Przykładami działań sprzyjających budowaniu kultury i polityki otwartości na innowacje i kreatywne rozwiązania są projekty Modelu Szkoły Ćwiczeń, koordynowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji². W dalszej części opracowania zaprezentowano przykłady dobrych praktyk dotyczące jednego z wymienionych wyżej projektów.

Projekt „Szkoła Ćwiczeń w Krotoszynie – Województwo Wielkopolskie” jest realizowany na rzecz miasta i gminy Krotoszyn od 3 sierpnia 2020 roku do 2 sierpnia 2022 roku, w ramach działania 2.10: „Wysoka jakość systemu oświaty, Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego³. Szkołą wiodącą w Gminie Krotoszyn, realizującą projekt, jest Szkoła Podstawowa nr 8 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Krotoszynie. Do realizacji projektu Miasto i Gmina Krotoszyn pozyskała partnerów: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu. Partnerzy posiadają odpowiedni potencjał kadrowy niezbędny do realizacji projektu, wykwalifikowaną kadrę uprawniającą do prowadzenia szkoleń, konsultacji, doradztwa zawodowego oraz warsztatów dla nauczycieli. Celem głównym projektu jest wykorzystanie potencjału Szkoły Podstawowej nr 8 w Krotoszynie, podniesienie kompetencji nauczycieli Szkoły Ćwiczeń i szkół współpracujących oraz wypracowanie metod pracy dydaktycznej rozwijających w uczniach kompetencje kluczowe. Dzięki współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu kadra Szkoły Podstawowej nr 8 w Krotoszynie podnosi swoje umiejętności trenerskie

2 Zob. <https://www.ore.edu.pl/2017/10/o-projekcie/> (dostęp 14.03.2021).

3 Zob. https://sp8.krotoszyn.pl/strona-4227-informacje_o_projekcie.html (dostęp 15.03.2021).

i poznaje szerzej metody, które rozwijają w uczniach takie postawy i kompetencje, jak: kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się czy umiejętność pracy zespołowej. Przez kadrę zatrudnioną do realizacji projektu opracowywane są materiały szkoleniowe i przeprowadzany jest cykl lekcji pokazowych, szkolenia i warsztaty metodyczne, doradztwo i konsultacje na platformie e-learningowej. Odbiorcami tych działań są nauczyciele ze szkół współpracujących. W założeniu rezultatem działań sieci współpracy, skupiających nauczycieli zarówno ze szkoły wiodącej, jak i szkół współpracujących, jest i ma być w przyszłości poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych z przedmiotów wiodących, tj. matematyki, informatyki, języków obcych oraz przedmiotów przyrodniczych. W ramach projektu technologicznie wyposażane są w szkole cztery pracownie: matematyczna, przyrodnicza, językowa i pracownia komputerowa. W Szkole Ćwiczeń organizowane są także praktyki studenckie kierunków nauczycielskich, aby w praktyce mogli oni zweryfikować teorie poznane podczas studiów oraz specyfikę działań pedagogicznych.

Współpraca z kadrą nauczycielską w ramach projektu Szkoła Ćwiczeń była ciekawym i inspirującym doświadczeniem dla Autorki tekstu. W małych zespołach odbywała się praca warsztatowa, mająca na celu realną wymianę wiedzy i doświadczeń, a także zrozumienie znaczenia osobistych przekonań określających nasz stosunek do edukacji. W wielu przypadkach tradycyjne rozumienie „misji nauczyciela” poszerza rozdzźwięk między cyfrową, niejednoznaczną rzeczywistością młodzieży a formą pracy edukatorów i treścią zamkniętą szczelnie w oddzielnych przedmiotach szkolnych. Przełom roku 2020 i 2021 niezaprzeczalnie ukazał umykające tradycji, nowe oblicze edukacji i wyraźną potrzebę doskonalenia umiejętności integrowania procesów uczenia się, zarówno w perspektywie merytorycznej, metodycznej, jak i osobowościowej. W procesie dynamicznych zmian i sieciowej edukacji nauczyciele muszą zacząć od siebie i stawać się współtowarzyszami w indywidualnym rozwoju swoich uczniów. Oczywisty zdaje się fakt, że współczesny nauczyciel bardzo często staje przed pragmatycznym wyborem między szybkim i ekonomicznym sposobem przeprowadzenia lekcji metodą podającą, przekazania treści zgodnych z podstawą programową w systemie klasowo-lekcyjnym a wymogami innowacyjnej rzeczywistości, oczekiwaniami uczniów i kreatywnym sposobem realizacji zadań. System organizacji praktyk oświatowych w Polsce (w tym także awansu nauczycieli) nie sprzyja kształtowaniu pożądanej sylwetki absolwenta i zdecydowanie wymaga ze strony uczących ogromnej determinacji i samozaparć, aby działać alternatywnie i twórczo. Pozytywnym wynikiem podjętej inicjatywy jest dostrzeżenie przez nauczycieli potrzeby zmiany form i sposobów pracy, pomimo funkcjonowania nadal w systemowo sztywnej rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele mogą np. stosować storytelling na jednej lekcji w miesiącu, map myślowych, rozpoczynających lub podsumowujących spotkania, wykorzystanie metody projektu na zaliczenie pierwszego znaczącego działu, zamiast przeprowadzania

sprawdzianu czy testu końcowego, lub odegranie ról i symulacje ważnych wydarzeń historycznych. Racjonalizując zagadnienie, w obecnym systemie trudno o kreatywność w pracy codziennej nauczycieli, ze względu na ograniczenia biurokratyczne, organizacyjne, sprawozdawcze i wynikające ze zwiększającej się liczby opinii o poradniach psychologiczno-pedagogicznych narzucających kompensacyjny charakter pracy z uczniem. Projekt Szkoły Ćwiczeń stanowi jednak egzemplifikację małych, powolnych, ale systematycznych zmian przede wszystkim w sposobie myślenia nauczycieli, ich pracy i w rozwijaniu „twórczej odwagi”, która w przyszłości może przerodzić się w kreatywne rytuały edukacyjne. Kreatywność i innowacyjność pojawiają się wtedy, gdy ludzie zarzucają sprawdzone scenariusze i przychodzą im do głowy nieoczywiste skojarzenia. Rytuały mogą w pewne ramy ująć chwile, gdy ludzie przełączają na bardziej kreatywne myślenie i wychodzą poza granice zwyczajności. Mogą też pomóc w budowaniu przez nauczycieli kultury uczenia stawiającej na eksperymentowanie (Ozenc, Hagan 2020, s. 68). To właśnie od niewielkich inicjatyw oddolnych i małych aktywności nauczycieli, uczniów, rodziców i innych partnerów rzeczywistości szkolnej rozpoczyna się duża zmiana, kreująca nową jakość porozumienia między szkołą – organizacją a jej dynamicznym otoczeniem.

Szkoła wobec zmieniającej się rzeczywistości i wymagań rynku pracy

Roman Schulz (1993, s. 28–29), charakteryzując poszczególne cechy szkoły rozumianej jako organizacja, wskazywał, że obserwuje się łączność i zależność między poszczególnymi jej elementami. W szkole pracuje zespół specjalistów, który może w sposób skoordynowany i skuteczny osiągać kluczowe, kształcąco-wychowawcze cele. Zarysowują się więc dwa ważne aspekty w tym względzie. Z jednej strony, odpowiednie i jakościowe przygotowanie szkoły do realizacji tak ważnego celu, a z drugiej strony – kontekst otoczenia społeczno-gospodarczego i wymagania rynku pracy.

Współczesna młodzież, kształtująca własną tożsamość w niezwykle zróżnicowanej i niejednorodnej rzeczywistości, w momentach przełomowych decyzji, dotyczących ich dalszych losów edukacyjno-zawodowych, musi wykazać się dużą samodzielnością myślenia, aktywnością i odpowiedzialnością, a także umiejętnością elastycznego i adaptacyjnego reagowania na oczekiwania kierowane pod jej adresem ze strony najbardziej kluczowych interesariuszy, jak np. rodzina, szkoła, pracodawcy, doradcy i pedagodzy. Umiejętność efektywnego wchodzenia młodych absolwentów na rynek pracy⁴ i aktywnego kreowania własnej przyszłości zawo-

4 Tematyka sytuacji młodzieży na współczesnym rynku pracy jest aktualnie często podejmowanym i analizowanym obszarem dociekań teoretycznych i badawczych, ze względu na swoją wagę oraz potrzebę kreowania konkretnych, praktycznych rozwiązań edukacyjnych. Niniejszy podrozdział jest wynikiem refleksji formułowanej wskutek analiz literaturowych, tj. pozycji cytowanych w tekście oraz dodatkowych (Bartkowiak (Christoph 2016, s. 177; Christoph 2020a,

dowej, a także formułowania istotnych celów życiowych powinna leżeć u podstaw określających profil absolwenta współczesnej szkoły. Ewa Solarczyk-Ambrozik (2020a, s. 264) pisze, że „w zmieniającym się świecie rośnie znaczenie zdolności adaptacyjnych jednostki do zmian, odnajdywania się w sytuacjach tranzycji, konfrontacji z niepewnością. Staranne i ostrożne planowanie w perspektywie przewidywalności zastępowane jest pojawianiem się szans, możliwości, również trudności. Decyzje odnośnie do wyboru i przebiegu kariery wzbogacone być mogą nieplanowanymi i nieprzewidywalnymi wydarzeniami i doświadczeniami. [...] Wraz ze zmianami społecznymi, ekonomicznymi, dynamicznym postępem technologicznym, indywidualizacją, następuje przesunięcie odpowiedzialności za przebieg kariery na jednostkę”. Cytowana wypowiedź narzuca przekonanie, iż kształtowanie wśród młodzieży umiejętności samodzielnego, świadomego i odpowiedzialnego kreowania dróg życiowych jest bardzo istotne, zarówno z punktu widzenia ich samych, jak i oczekiwań pracodawców. Powstaje więc pytanie, czy współczesna szkoła jest władna takie kompetencje rozwijać?

Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020 zakłada, że edukacja szkolna powinna być tym etapem życia, w trakcie którego nabywamy najważniejszą wiedzę i umiejętności pozwalające na satysfakcjonujące i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie i na rynku pracy. Na tym etapie życia kształtują się także kluczowe postawy względem siebie oraz innych ludzi, a także przekonania dotyczące zasad kształtujących współczesne środowiska pracy. Agnieszka Cybal-Michalska (2020, s. 275) wskazuje na istnienie zależności między proaktywną i prorozwojową postawą młodzieży a doświadczaniem sukcesu życiowego i edukacyjnego. Absolwentka i absolwent współczesnej szkoły charakteryzujący się proaktywnością to osoba posiadająca autentyczną elastyczność poznawczą, wizję dobrostanu, który pragnie osiągnąć w przyszłości oraz silne poczucie sprawstwa, wynikające z motywacji wewnętrznej. Tak ukształtowane przekonania wśród młodych ludzi zwiększają szanse na efektywne poruszanie się ich po dynamicznym rynku pracy i samorealizację w życiu osobistym. System edukacyjny, ze względu na swoją powszechność, stanowi więc naturalny mechanizm pozwalający identyfikować i wspierać rozwój osób o największym potencjale, a jednocześnie daje możliwość wyrównywania szans już na wczesnym etapie życia. Priorytetem staje się jakość nauczania, także stosowanie nowoczesnych metod dydaktycznych odnoszących się do aktywności i podmiotowości jednostki oraz jakość kompetencji uzyskiwanych w szkole przez młodych ludzi. Renata Tomaszewska (2020, s. 306) stwierdza, że podstawowymi wyznacznikami dla zmian w oświacie powinny być, po pierwsze, większe wsparcie i rozwój uczniów o wybitnym potencjale przy jednoczesnym dalszym zmniejszaniu liczby uczniów osiągających najsłabsze wyniki. Aktualnie należy intensywnie inwestować w kompetencje nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym oraz wyposażać

s. 191; Christoph 2020b, s. 279; Cybal-Michalska 2016, s. 59; Kozielska 2020, s. 365; Pyżalski 2020; Solarczyk-Ambrozik 2018, s. 19; Wawrzonek 2018, s. 99; Wołk 2013, s. 239).

ich w konkretne narzędzia i scenariusze, gdyż obszar ten wyraźnie kuleje. Zauważa się nie tylko braki w kompetencjach, narzędziach czy stosowanych metodach, ale także niedomagania w systemie organizacyjno-czasowym szkoły i samych chęciach nauczycieli. Eugeniusz Piotrowski, odnosząc się do zagadnienia wspomaganie uczniów zdolnych, jako istotnego warunku postępu społecznego, stwierdza, że „to jednostki zdolne potrafią lepiej zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i zredukować uczucie niepewności, jakie ona niesie. Posiadając szerszą i lepszą wiedzę o świecie, potrafią także lepiej zrozumieć siebie i innych. Wzmoczone zainteresowanie tą grupą uczniów znajduje wyraz w licznych publikacjach, a także powstawaniu instytucji badawczych, których działalność zmierza w kierunku koordynacji badań, zbierania i udostępniania informacji oraz doskonalenia pracy nauczycieli. [...] Z dużym uznaniem trzeba przyjąć fakt, że w większości krajów europejskich, także w Polsce, w coraz większym stopniu zaczyna się respektować różnice indywidualne wśród uczniów” (Piotrowski 2020, s. 26). Takie podejście koresponduje z drugim postulatem zmian w oświacie, w ramach którego R. Tomaszewska podkreśla konieczność wzmacniania kluczowych kompetencji młodzieży, a także rozwijania ich różnorodności, przedsiębiorczości, kreatywności i zdolności do samodzielnego uczenia się na wszystkich etapach szkolnych. Po trzecie, w programach kształcenia niezbędna jest obecność pracodawców jako praktyków kreujących rynek pracy. Trudno nie zgodzić się z faktem, że to właśnie otoczenie społeczno-gospodarcze oraz przedsiębiorcy są najbardziej wiarygodnym źródłem wiedzy o zapotrzebowaniu na kwalifikacje w krótko- i długookresowej perspektywie. W czasach intensywnej cyfryzacji środowisk pracy zarysowuje się więc wyraźna potrzeba budowania i rozwijania kompetencji absolwentów odpowiadających aktualnym i przewidywanym potrzebom. Głównym zadaniem stawianym przez współczesną szkołę jest nie tylko nauczanie tego, jak używać wiedzy, ale także jak ją tworzyć. Dlatego zhierarchizowany model edukacji, zakładający dyscyplinę i konformizm ze strony ucznia, oraz koncepcja liniowego przechodzenia przez kolejne etapy systemu w celu wejścia na rynek pracy, gdzie pracuje się przez całe życie w jednym zawodzie, zdecydowanie nie odpowiada ani potrzebom uczniów, ani oczekiwaniom pracodawców. Warto więc pochylić się nad pytaniem, jakie kompetencje przyszłości powinny cechować współczesnego absolwenta szkoły?

Renata Włoch i Katarzyna Śledziewska (2020, s. 158) w swojej publikacji dotyczącej gospodarki cyfrowej zastanawiają się, jak zmieni ona świat i funkcjonowanie człowieka w konkretnych obszarach życia, także w edukacji i pracy. Z całą pewnością, za Natalią Hatałską (2016a, s. 17–22), przewiduje się powstanie grupy społecznej tzw. *the useless class*, czyli ludzi, którzy nie będą potrafili podążać za nowoczesnymi technologiami i nie będą elastyczni poznawczo, choćby na tyle, żeby odnaleźć nowe, alternatywne role edukacyjno-zawodowe. Dlatego zgodnie z założeniami R. Włoch oraz K. Śledziewskiej, na rynku pracy oprócz kompetencji cyfrowych znaczenia nabiorą kompetencje przynależne tylko człowiekowi, odróżniające jego pracę od robotów i sztucznej inteligencji. W tym kontekście warto

mówić o kompetencjach, które są rozumiane szerzej i wiążą się z wykształceniem określonych postaw, sposobów myślenia, uczenia się i działania, niż o konkretnych, wyuczonych umiejętnościach, które w obliczu dynamiki rynkowej szybko się dezaktualizują i ulegają modyfikacjom. Zgodnie z raportem *Pracownik przyszłości...*, pokolenie Z, czyli dzisiejsi 20-latkowie, to pokolenie, które dopiero wchodzi w dorosłość, zatem trudno jednoznacznie wskazywać na ich kompetencje. Niewątpliwie są to osoby, które łączą świat wirtualny z realnym – *Twitter* zastępuje im codzienną prasę, komunikują się przy pomocy *Snapchata*, zdjęcia i filmy oglądają na *Instagramie* lub *Tik Tok-u*, wiedzę czerpią z *Wikipedii*. To zapewne jest różnica między tym pokoleniem a pokoleniami znacznie starszymi. Jednak należy pamiętać, że mimo funkcjonowania w cyfrowym świecie mają potrzebę kontaktów i spotkań bezpośrednich. Lubią rozmawiać ze swoimi przełożonymi o sprawach, które są dla nich ważne i cenią sobie bezpośrednie relacje. Jeśli zaś chodzi o kompetencje, badania (Hatałska, Trapp 2019) wskazują, że jest to pokolenie, dla którego ważna jest niezależność (*częściej, niż ich poprzednicy wskazują na chęć posiadania własnej działalności*). Są oni otwarci na zmiany i łatwo adaptują się do nowych sytuacji. Zdecydowana większość chce, aby praca była ich pasją. Ważne są dla nich też nowe doświadczenia i samorozwój. Nie chcą już często spędzać tradycyjnie ośmiu godzin za biurkiem, jak ich rodzice, ale chcą mieć możliwość pracy zdalnej, podróży. Warto na pewno też bliżej przyjrzeć się w tym kontekście zjawisku cyfrowego nomadyzmu, czyli coraz większej grupie osób, która łączy pracę z podróżami i zbieraniem doświadczeń (Hatałska 2016b, s. 8–37). Analizując powyższe rozważania, można zauważyć silnie wyodrębniającą się potrzebę niezależności i wolności jednostek, widoczną zarówno w sferze edukacji, jak i pracy zawodowej. Pasja, podróże, nowoczesne technologie oraz samodzielne i efektywne zarządzanie czasem stały się współcześnie synonimem zindywidualizowanego typu kariery pokolenia Z i jednocześnie swoistym zestawem kompetencyjnym, oczekiwanym przez współczesnych pracodawców.

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym podrozdziale, warto zwrócić uwagę na zależność, jaka powstaje między aktualnymi i przyszłymi scenariuszami pracy, kompetencyjnym zestawem oczekiwań formułowanym ze strony pracodawców a kierunkami działań i rozwoju współczesnej szkoły oraz profilem jej absolwentów. Jak podkreśla Stefan M. Kwiatkowski, pojęcie kompetencji przyszłości odnosi się do dających się przewidzieć kierunków zmian cywilizacyjnych, które będą dotyczyły wszystkich sfer życia. Chociaż przewidywanie ich w dłuższej perspektywie nie sprawdzi się, to jednak „myślenie o kompetencjach przyszłości ma głęboki sens edukacyjny – pozwala odpowiednio projektować proces kształcenia, ale też uzmysławia uczniom potrzebę ciągłego uczenia się, autonomicznego i odpowiedzialnego reagowania na dynamicznie zmieniającą się sytuację” (Kwiatkowski 2018, s. 23).

Nauczyciel w zmieniającej się szkole – kształtowanie twórczej odwagi

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że do kluczowych zadań nauczyciela należy rozwijanie zdolności twórczych uczniów, kształtowanie umiejętności nie-szablonowego myślenia, inicjowanie działań sprzyjających otwartości na to, co nowe oraz rozwijające kreatywność. Jednakże wielu specjalistów w sferze edukacji, choć przekonanych o wadze powyższych zadań, nie realizuje ich w praktyce i osobiście nie odczuwa za nie odpowiedzialności. Nauczycielom brakuje wiedzy na temat twórczości, nie potrafią prawidłowo scharakteryzować sylwetki ucznia kreatywnego, mają problem z przeprowadzeniem diagnozy zdolności i uzdolnień twórczych, odznaczają się niskim poziomem kompetencji umożliwiających stymulowanie kreatywności swoich uczniów. T. Parczewska oraz I. Zwierzchowska (2017, s. 39) podkreślają więc, że zdecydowanie konieczna jest zmiana myślenia o roli kreatywności w rozwoju ucznia i idąca za tym zmiana paradygmatu szkoły. Już w 2009 roku Bogusław Śliwerski (s. 320) wskazywał, że „najważniejszą rolą szkoły XXI w. będzie rozwijanie samodzielności, aktywności, innowacyjności i różnych technik komunikowania się”. Człowiek „globalnej wioski” będzie w dużej mierze pracował bardziej samodzielnie niż dotychczas, ale z pomocą najnowszych urządzeń informacyjnych. Można zakładać, że reformy oświatowe będą przebiegać dwutorowo. Z jednej strony, nastąpią próby doskonalenia tradycyjnej szkoły w wyniku odchodzenia od współzawodnictwa jako motorów procesów nauczania i uczenia się na rzecz współpracy i współdziałania grup rówieśników w klasie szkolnej, którzy będą interpretować i tworzyć własną wiedzę. Bierne asymilowanie wiedzy zejdzie na drugi plan. Uczniowie staną się autentycznymi podmiotami procesów uczenia się. Rola nauczyciela będzie się coraz bardziej ograniczać do ułatwiania dzieciom i młodzieży uczenia się w wyniku dynamicznych procesów gromadzenia, przetwarzania i stosowania wiedzy. Z drugiej strony, można liczyć się z powstaniem alternatywy wobec tradycyjnego modelu oświaty w postaci szkoły wirtualnej, która może okazać się bardziej przydatna tym, którzy będą mogli i chcieli uczyć się na odległość”. „Mija właśnie rok, odkąd świat wstrzymał oddech we wszelkich aspektach życia: ekonomicznym, społecznym, kulturowym, ale także w odniesieniu do poszczególnych szczebli edukacji” – pisze Mariusz Przybyła (2020, s. 211–212). Dotychczas silnie nacechowana nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi codzienność domagała się dla zdalnych form w obrębie edukacji na poziomie podstawowym, ponadpodstawowym i wyższym. Stajemy aktualnie w obliczu głębokich zmian, chwiejących podstawami współczesnej edukacji, znacznie przyspieszonej w swym wirtualnym rozwoju. Aby sprostać wyzwaniom edukacyjnym stojącym przed uczącymi się i nauczającymi, które zakładają kształtowanie człowieka, bardzo istotna wydaje się świadomość tych zmian wśród pedagogów i nauczycieli. M. Przybyła (2020, s. 213) podkreśla, że „to, co jest naprawdę ważne w kształceniu, to empatia i umiejętność odpowiedniego odnoszenia się do wychowanków/podopiecznych/uczniów. Technologie wspierają

dzisiejszego pedagoga, choć należy pamiętać, że narzędzia te ulegają nieustannym zmianom, dezaktualizacjom zarówno w obrębie *soft-*, jak i *hardware*. Ów «partner» wymaga ciągłej czujności ze strony nauczyciela kształcącego nowe pokolenie». Czujność ta przejawiać się może w realnej otwartości na zmianę, elastyczności poznawczej, adaptacyjnych strategiach działania oraz w rozwijaniu kreatywnych technik pracy.

Problematyka kreatywności w pracy nauczycieli jest współcześnie bardzo aktualna, ciekawa i istotna w kontekście dokonywania kolejnych eksploracji badawczych oraz potrzeb sektora edukacji. Samo zainteresowanie kreatywnością można wytłumaczyć m.in. tym, że stanowi ona konieczny atrybut bycia w świecie człowieka nowoczesnego, pracownika przyszłości. Współczesny, dynamicznie zmieniający się we wszystkich sferach życia człowieka świat, z jednej strony wzbudza niepokój, wprowadzając brak równowagi, dysharmonię i zakłócając dotychczasowe przyzwyczajenia, czy wzorce zachowań, a z drugiej – uaktywnia, motywuje i rozwija, stawiając przed jednostką różnorodne, nietypowe wyzwania, którym może sprostać wyłącznie ktoś myślący w sposób nieszablonowy, nowatorski, sytuujący się poza schematem.

Warto w tym miejscu zastanowić nad sposobem rozumienia samej kreatywności. Zazwyczaj w pierwszym odruchu kojarzy nam się z obszarem przedsięwzięć artystycznych – rzeźby, rysunku, muzyki i tańca. Jednak twórcze myślenie, kreatywność to pojęcia dużo szersze i bardziej uniwersalne. Za twórcze myślenie uważa się wykorzystywanie wyobraźni do stworzenia czegoś nowego, czego świat jeszcze nie widział. Kreatywność pojawia się wtedy, gdy człowiek ma szansę wskazania na własne, nowe pomysły, rozwiązania i założenia oraz wykazuje determinację do udostępnienia tych zasobów innym. Jak podaje *Słownik pedagogiczny*, „kreatywnością jest cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych lub/i praktycznych, wynalazcę” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 86). Krzysztof J. Szmidt (2010, s. 8; 2013, s. 83) twierdzi, że kreatywność to właściwość charakteru (postawy) człowieka, zdolność generowania nowych, a jednocześnie wartościowych pomysłów (rzeczy, koncepcji, idei, rozwiązań). Podkreśla on, że kreatywny jest człowiek, a nie pewien wytwór czy produkt. Istotą kreatywności jest pomysłowość – idea, wizja, czyli zdolność do wytwarzania wielu pomysłów zmierzających do rozwiązania problemów otwartych. Z kolei Ken Robinson (2010, s. 151) w swoich rozważaniach odnoszących się do kreatywności podkreśla jej wytwór, twierdząc, że „oryginalność sugeruje, że rezultaty są nowe. Kreatywnością jest pełen wyobraźni proces, którego skutki są oryginalne”. W opinii K. Robinsona kreatywny rezultat może być nietypowy na różnych poziomach: dla pojedynczej osoby zaangażowanej będzie to oryginalność osobista; dla konkretnej społeczności – oryginalność społeczna, natomiast w wymiarze całej ludzkości możemy mówić o oryginalności historycznej. W myśl takiego rozumienia kreatywności to unikatowość, wyjątkowość ostatecznego rezultatu czy dzieła liczy się jako miernik wykazywanej przez człowieka aktywności. W świecie biznesu kreatywność objawia

się jako innowacja. Rzeczywistość permanentnej zmiany społeczno-gospodarczej silnie narzuca wymagania dotyczące kształtowania umiejętności przetwarzania idei, pomysłów i nowych rozwiązań w praktyczne zastosowania. Z całą pewnością elastyczność poznawcza, otwartość na zmianę i oryginalność strategii radzenia sobie z wyzwaniami stanowią kluczowy komplet kompetencji oczekiwanych od młodych ludzi, zarówno w świecie edukacji, jak i dokonań zawodowych. Autorki Teresa Parczewska i Iwona Zwierzchowska (2017, s. 22) zwracają uwagę na koncepcję pankreacjonizmu, obejmującego w XX wieku wszystkie dziedziny działalności ludzkiej i zakładającego, że potencjał twórczy przypisany jest każdej jednostce, bez względu na to, czy jest wybitnie uzdolniona, czy nie. Źródło tej koncepcji tkwi w teoriach zakładających, że twórczość jest pierwotną potrzebą człowieka, która wynika z dążenia do samorealizacji. Pojęcie twórczości zostało zastąpione określeniem kreatywność, które może oznaczać wszystko, począwszy od kreatywnego myślenia, poprzez kreatywne zarządzanie, do kreatywnego nauczania czy wychowania. Powszechność pojęcia kreatywności również podkreśla Wiesława Limont (2003, s. 18) stwierdzając, że „koncepcja twórczości codziennej pozwala uznać za twórcze każde rozwiązywanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną. Koncepcja ta przesuwą także punkt ciężkości z cechy wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu”. Można śmiało stwierdzić, że właśnie na takiej aktywności jednostki, dążącej do samorealizacji i aktywnej kreacji, zależy współczesnym pracodawcom, którzy szczególnie wśród młodych ludzi poszukują odwagi i otwartości. Autorzy książki *Twórcza odwaga. Otwórz się na design thinking* Tom Kelley i David Kelley (2019, s. 22–23) stwierdzają: „Nasze doświadczenie pokazuje, że każdy jest twórczym typem. (...) Twórcza odwaga jest sposobem doświadczania świata, z którego biorą się nowe podejścia i nowe rozwiązania. Wiemy, że każdy może osiągnąć twórczą śmiałość. Spotykaliśmy wielu ludzi różnych zawodów i na różnym etapie kariery. Każdy – od naukowców w laboratoriach po menedżerów najwyższego szczebla – może inaczej podejść do życia, inaczej na nie spojrzeć i zyskać większy zasób środków i narzędzi. Ta różnorodność perspektyw sprawia, że każda jednostka tworzy swój unikatowy kapitał, poszukuje możliwości wszechstronnego rozwoju podkreślającego jej wyjątkowość, a w przełożeniu na praktyczną aktywność życiową, formułuje określoną ofertę edukacyjno-zawodową dla współczesnych pracodawców. Oczywiście jest, że w procesie tym w wielu przypadkach pomocą służą doradcy zawodowi, coachowie kariery, nauczyciele, wychowawcy, a także najbliżsi opiekunowie, rodzice. Jednostka stojąca w obliczu niezwyklej różnorodności i sfragmentaryzowania otoczenia społeczno-gospodarczego często odczuwa zagubienie i brak kompetencji decyzyjnych. Dlatego doradztwo edukacyjno-zawodowe powinno skupiać się na wskazywaniu obszarów kompetencji, które są rozwinięte oraz tych, nad którymi należy pracować, wskazać możliwości ich rozwoju lub udoskonalenia tak, aby jednostka czuła się komfortowo, zarówno sama ze sobą, jak i w otaczającej ją rzeczywistości. Odnosząc się do zagadnień kompetencji pracownika przyszłości

oraz sytuacji młodych na współczesnym rynku pracy, podjętych w części drugiej niniejszego artykułu, warto zaprezentować kluczowe kierunki rozwoju praktyki doradztwa edukacyjno-zawodowego dla młodzieży. Magdalena Barańska (2020, s. 246–247) stwierdza, że doradztwo edukacyjno-zawodowe powinno być ukierunkowane na promowanie idei całościowego uczenia się, a także równorzędności form, sposobów i miejsc uczenia się. Pozwala to młodzieży na kształtowanie realnej postawy otwartości na zmiany i akceptacji niestabilności otoczenia. Korzystanie z profesjonalnej pomocy w urzeczywistnieniu swojego kreatywnego potencjału edukacyjnego powinno nosić znamiona świadomego i indywidualnego wyboru jednostki. Niewątpliwie wzmacnia to poczucie sprawstwa, które jest niezwykle ważne w konstruowaniu ścieżek edukacyjno-zawodowych. M. Barańska podkreśla także rolę doradztwa w procesie uznawalności efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem kształcenia. Współcześnie korzysta się w procesie edukacji z różnych form edukacji, coraz częściej krótkich, i za pomocą różnych metod, źródeł – tych tradycyjnych i zdalnych. Doradztwo edukacyjno-zawodowe powinno być także ogniwem łączącym sektor pracy z sektorem edukacji, co uważa się za niezwykle potrzebną perspektywę. Jedynie mając realne rozeznanie w oczekiwaniach rynku pracy oraz uwarunkowaniach współczesnych środowisk zawodowych, specjaliści, jak np. doradcy zawodowi, nauczyciele, edukatorzy, są w stanie efektywnie wspierać młodych ludzi w kształtowaniu ich ścieżek życiowych. Ważnym więc jest, aby w pracy z młodzieżą korzystać z metod aktualnych, kreatywnych i otwierających pełne możliwości samorealizowania się młodzieży, zarówno w obszarze szkolnym, jak i poza nim.

Podsumowanie – inspiracje dla zmieniającej się szkoły

Analiza zjawisk oświatowych z całą pewnością nie może dokonywać się jedynie z jednej perspektywy, lecz powinna być osadzona w szerokim i zróżnicowanym kontekście, poczynając od ogółu zjawisk aż po szczegółową metodykę pracy nauczycieli i ich doświadczenia w codzienności szkolnej. Odnosząc się do ogółu, warto przytoczyć trzy główne priorytety sformułowane w *Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Europa 2020* (Bruksela, 3.03.2010), związane ze zmianami, jakich doświadcza Europa i z jakimi będzie się mierzyła w przyszłości. Strategia podkreśla rolę procesu uczenia się przez całe życie dla wzmocnienia gospodarki i spójności społecznej Europy. Obejmuje trzy bardzo istotne i wzajemnie powiązane priorytety, jakimi są: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji – rozwój inteligentny; rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywniej wykorzystującej zasoby, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej; rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, czyli wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną. W kontekście powyższych założeń, E. Solarczyk-Ambrozik (2013, s. 23) stwierdza, że lepsze wykształcenie przekłada się na większe szanse na

rynku pracy, a zwiększenie stopy zatrudnienia przyczynia się do zmniejszenia ubóstwa. Strategia zakłada, że inteligentny rozwój oznacza zwiększenie roli wiedzy i innowacji, jako sił napędowych przyszłego rozwoju. Działania, jakie należy podjąć, to m.in. kształcenie, szkolenie i uczenie się przez całe życie. Oznacza to, jak pisze dalej E. Solarczyk-Ambrozik, że państwa członkowskie będą musiały zapewnić odpowiedni poziom inwestycji w systemy szkolenia i kształcenia na wszystkich poziomach, poprawić – z uwzględnieniem kompetencji kluczowych – rezultaty procesu kształcenia, zwiększyć otwartość i znaczenie systemów kształcenia poprzez utworzenie krajowej struktury kwalifikacji i lepsze łączenie procesu kształcenia z potrzebami rynku pracy.

Trudno nie zgodzić się więc ze stwierdzeniem, że powinno istnieć silne powiązanie między tym, co dzieje w otoczeniu społecznym i gospodarce cyfrowej, oraz tym, w jaki sposób szkoła rozwija kompetencje nauczycieli w zakresie przygotowania uczniów do przejścia na dalszy etap edukacyjny i w konsekwencji zawodowy. Pożądanym kierunkiem działań dla współczesnej szkoły jest odchodzenie od silnego skupienia na treściach przedmiotowych i w warunkach spełniania wytycznych wynikających z podstawy programowej, rozwijanie alternatywnych, aktywizujących sposobów przekazywania wiedzy, jak np. metody projektowe, mapy myślowe, storytelling, symulacje, dramy, coaching. Takie podejście pozwala na kształtowanie wśród uczniów inicjatyw oddolnych, zwiększa poczucie własnej wartości i wzmacnia postawy przedsiębiorcze. Jak wskazuje A. Cybal-Michalska (2014, s. 93–94), proaktywność młodzieży jest aktualnie cechą niezwykle pożądaną na rynku edukacyjno-zawodowym, a jak już wcześniej wspomniano, poprzez ograniczenia systemowe i koncentrację na metodach podających, nie charakteryzuje profilu współczesnego absolwenta. Cytując za B. Śliwskim (2013, s. 48–49), „nie jest jednak łatwo uwolnić się nauczycielowi w systemie edukacji państwowej, w której tak wiele mu przeszkadza. Ideologia i praktyka silnej władzy państwowej ogranicza wolność wszystkich tych, którzy zajmują stanowiska w instytucjach państwowych, a do takich należą m.in. nauczyciele. [...] Pojawienie się w strukturze oświaty państwowej suwerennego nauczyciela nie spotyka się z pełną aprobatą nawet przez tych przedstawicieli władz edukacyjnych, którzy optują za głęboką, oddolną reformą szkolną”. W odniesieniu do powyższych faktów można stwierdzić, że rolą nauczyciela jest jednak wyzwalenie, zdobywanie i utrwalanie wolności w wyborze i realizacji założonych celów, która sama w sobie będzie zdolnością do samostanowienia i podążania za zmieniającą się rzeczywistością szkolną. Śliwski (2013, s. 51) podkreśla, że nauczyciele „powinni zerwać z «nadawaną» przez władzę tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości «zadanej», skłaniającej ich do twórczych poszukiwań, do samookreślenia i samostanowienia”. W sytuacji, gdy sami nauczyciele nie czują się autonomicznymi, indywidualnymi i twórczymi podmiotami środowiska szkolnego, ich postawa rzutuje na uczniów i wychowanków, tworząc raczej konformistyczny fundament. Odnosząc się do analogii pracy i tożsamości naukowca, warto w podsumowaniu wskazać słowa Zbyszko Melosika

(2018, s. 19), który podkreślał, że rdzeń pasji zawodowej znajduje się w tożsamości osobistej każdego nauczyciela, jest to stan serca i umysłu, który można zachować niezależnie od okoliczności i barier zewnętrznych. To właśnie pasja, a nie obowiązek może być źródłem wolności i władzy w zakresie konstruowania kreatywnego wymiaru tożsamości zawodowej nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej.

Jak podkreśla autorka, oczywisty zdaje się fakt, iż relacja zależności między szkołą rozumianą jako organizacja i jej formalnym uporządkowaniem a kadrami pracowniczą, jaką są nauczyciele, jest obustronna, wzajemna. Szkoła i jej przywódcy mogą kreować atmosferę współpracy i dzielenia się doświadczeniami oraz kulturę sprzyjającą innowacji i myśleniu przedsiębiorczemu, ale to nauczyciele ponoszą osobistą odpowiedzialność za jakość podejmowanych działań w klasie i umiejętność kształtowania wśród uczniów pożądanych postaw społeczno-zawodowych. Podobnie w drugą stronę patrząc, nawet najbardziej twórczy i aktywny zespół nauczycielski często nie jest w stanie przebić skostniałej struktury szkolnej kierowanej przez klasycznego autokratę (Kwiatkowska 2011, s. 17). Rzeczywistość społeczno-gospodarcza i rynek pracy w Polsce bardzo dynamicznie się zmieniają i rozwijają w ostatnich latach, za czym „rzeczywistość szkolna” nie jest w stanie nadążyć ani spełnić oczekiwań dotyczących pożądanej jakości. Jak już wspomniano w podrozdziale charakteryzującym nowoczesny wymiar szkoły, możliwe są działania bezpośrednio zmieniające metody i charakter pracy nauczycieli oraz ze strony dyrekcji, tworzenie atmosfery sprzyjającej myśleniu innowacyjnemu i przyszłościowemu. Być może wyzwaniem i inspiracją dla zmieniającej się szkoły w przyszłości będzie upowszechnienie idei edukacji na zewnątrz (*outdoor education*), która jak pisze Michał Klichowski (2017, s. 97–99), znana już była od czasów Arystotelesa. Autor wskazuje na pięć kluczowych czynników odróżniających edukację outdoorową od tej tradycyjnej, klasowo-lekcyjnej: 1. Tworzenie naturalnego środowiska uczenia się i poznawania rzeczywistości; 2. Uczniowie nie tylko opuszczają mury szkoły, ale także wychodzą poza znaną sobie i bezpieczną strefę komfortu; 3. Kładzie się nacisk na spontaniczność uczniów w odniesieniu do realnych zdarzeń; 4. Uczniowie wchodzi w role odkrywców i ekspertów, którzy mają szansę na samodzielne zwerifikowanie swoich pasji i zainteresowań; 5. Uczniowie zachęceni są do wyrażania własnych opinii oraz krytycznej refleksji w odniesieniu zarówno do metod, form i źródeł uczenia się, jak i względem otoczenia. Wyraźnie zarysowuje się zależność między wymienionymi wyżej czynnikami a wymaganiami zmieniającej się rzeczywistości i dynamiką rynku pracy. Cytując M. Klichowskiego (2017, s. 99): „Edukacja outdoorowa zakłada częściowe przeniesienie procesu uczenia się na zewnątrz, z dala od instytucji edukacyjnych do miejsc bliskich naturze. To nie muszą być jedynie obszary lasów, gór czy innych krajobrazów naturalnych. To mogą być parki (cyberpraki), w których różnorodne elementy edukacji mogą być wykorzystywane i eksplorowane. To jest kontekst, w którym pojawia się koncepcja uczenia się na zewnątrz (*outdoor learning concept*)” (tłum. własne). Wykorzystując założenia edukacji zewnętrznej, szkoła może kształtować realne i pożądane współcześnie

kompetencje absolwentów, a tym samym efektywniej adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia

- Barańska M. (2020). *Scenariusze przyszłości pracy jako katalizator zmian w obszarze doradztwa*. W: *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Solarczyk-Ambrozik E., Christoph M., Konieczna-Woźniak R. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bartkowiak (Christoph) M. (2016). *Sytuacja zawodowa i wartość pracy w życiu współczesnej młodzieży*. W: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*. Solarczyk-Ambrozik E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Christoph M. (2018). *Szkoła jako organizacja ucząca się*. W: Solarczyk-Ambrozik E., Barańska M. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Christoph M. (2020a). *Pracownik a pracodawca. Budowanie dwustronnej relacji w kontekście zmian na rynku pracy*. W: *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Solarczyk-Ambrozik E., Christoph M., Konieczna-Woźniak R. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Christoph M. (2020b). *Młodzi na rynku pracy, czyli kogo chcą zatrudniać współcześni pracodawcy?* W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2014). *Proaktywność w karierze jako narzędzie inwestycji i odnawialności kapitału kariery młodzieży akademickiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 37.
- Cybal-Michalska A. (2016). *Sukces w karierze jako wynik doświadczeń podmiotu w przebiegu pracy zawodowej*. W: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*. Solarczyk-Ambrozik E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2020). *Proaktywność jako strategia doświadczania sukcesu w karierze*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (2020). Pyżalski J. (red.). Warszawa: EduAkcja.
- Fazlagić J. (2018). *Ekspertyza. Szkoła dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*. Kalisz: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hatalska N. (2016a). *Raport. Praca: scenariusze przyszłości*. Warszawa: Infuture Hatalska Foresight Institute.
- Hatalska N. (2016b). *Raport o współczesnych nomadach*. Warszawa: Infuture Foresight Institute.
- Hatalska N., Trapp A. (2019). *Raport. Pracownik przyszłości*. Warszawa: Infuture Hatalska Foresight Institute.

- Kelley T., Kelley D. (2019). *Twórcza odwaga. Otwórz się na design thinking*. Warszawa: MT Biznes.
- Klichowski M. (2017). *Learning in cyberparks. A theoretical and empirical study*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kozielska A. (2020). *Tranzycja ze szkoły uczącej zawodu na rynek pracy w kontekście kompetencji przyszłości i scenariuszy przyszłości rynku pracy*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowskiej S.M. (2011). *Typologie przywództwa*. W: *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I. (red.). Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski S.M. (2018). *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Limont W. (2003). *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Dombrowska E., Niedźwiedzka A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z. (2018). *Pasja i tożsamość naukowca*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 41.
- Ozenc K., Hagan M. (2020). *Kreatywne rytuały przydatne w pracy*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Parczewska T., Zwierzchowska I. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*. W: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji*. Bałachowicz J., Adamek I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piotrowski E. (2020). *Wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych jako ważny warunek postępu społecznego*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przybyła M. (2020). *Szkoła „złowiona” we własne sieci – rzecz o kształceniu tradycyjnym i komplementarnym*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Robinson K. (2010). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Schulz R. (1993). *Szkoła jak organizacja*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2013). *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna*. W: *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. E. Solarczyk-Ambrozik (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2018). *Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna*. W: *Uczenie się przez całe życie. Rozwój–kariera–praca*. Solarczyk-Ambrozik E., Barańska M. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Solarczyk-Ambrozik E. (2020a), *Doradztwo zawodowe–poradnictwo karierowe – w obliczu nowych wyzwań*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2020b). *Przeobrażenia pracy i zmian wzorów przebiegu karier a globalna kultura edukacyjna*. W: *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Solarczyk-Ambrozik E., Christoph M., Konieczna-Woźniak R. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020* (2013). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, s. 47.
- Szmidt K.J. (2010). *ABC Kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Śliwowski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski B. (2013). *Samowychowanie jako jeden z rodzajów uczenia się przez całe życie*. W: *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Solarczyk-Ambrozik E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tomaszewska R. (2020). „Ogrodnicy i rośliny”. *Współczesna edukacja a rynek pracy przyszłości*. W: *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Christoph M., Wawrzyniak S. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wawrzonek A. (2018). *Sukces i jego implikacje dla kształtowania tożsamości młodego człowieka*. W: *Uczenie się przez całe życie. Rozwój–kariera–praca*. Solarczyk-Ambrozik E., Barańska M. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Włoch R., Śledziewska K. (2020). *Gospodarka cyfrowa. Jak nowe technologie zmieniają świat?* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wołk Z. (2013). *Alternatywność dróg do pracy i zawodu w poprzemysłowym społeczeństwie wiedzy*. W: *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Solarczyk-Ambrozik E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Netografia

- Patrzył A. (2016). *Roboty „idą” po naszą pracę. Polska wśród najbardziej zagrożonych państw*. Dostępny na: <http://forsal.pl/artykuly/929689,automatyzacja-i-robotyzacja-pracy-wypieranie-ludzi-przez-maszyny-z-ryнку-pracy.html> (dostęp 17.03.2021).
- <https://www.ore.edu.pl/2017/10/o-projekcie/> (dostęp 14.03.2021).
- https://sp8.krotoszyn.pl/strona-4227-informacje_o_projekcie.html (dostęp 15.03.2021)
- Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Europa 2020* (Bruksela, 3.03.2010). Dostępny na: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf (dostęp 16.03.2021).

A CHANGING SCHOOL FOR THE DEMANDS OF THE LABOR MARKET, AND MORE

Abstract: The aim of the article is to show the school in the context of the changing reality and requirements of the labor market. This article presents the modern dimensions of the school and examples of Model Training School projects. The issues of the development of the digital economy and the related competences of the future as well as the role of the teacher in a changing school are also discussed. The text is a compilation of reflections relating, on the one hand, to theoretical analyses and, on the other hand, to educational practice reflected in the author's professional experience.

Keywords: creativity, teacher, youth, graduate, labor market development strategy, education, school, contemporary.

ZBIGNIEW BABICKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-0857-3132

SOLIDARNOŚĆ SPOŁECZNA W EDUKACJI NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały w ogólnym zarysie idea zrównoważonego rozwoju i zasada solidarności społecznej. Bardzo ważnym wymiarem założeń zrównoważonego rozwoju jest konstruowanie wzorca życia społecznego. Chodzi tu o takie sposoby działań, które będą umożliwiały niwelowanie napięć społecznych, zwłaszcza w sytuacjach rozwarstwiania się społeczeństwa. Celem tego artykułu jest refleksja nad ideą solidarności społecznej w kontekście edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jeśli diagnoza zagrożeń współczesnego świata, jak również remedium na te zagrożenia w postaci edukacji są w jakiejś mierze zbieżne z głosem różnych podmiotów i środowisk, oznaczać to może bowiem konieczność wspólnego działania na rzecz poprawy sytuacji. Istnieje uzasadniona i pilna potrzeba stworzenia teoretycznych odniesień do kryzysowych zjawisk oraz konkretnej aktywności w celu przemiany w życiu społecznym, według nowego zrównoważonego sposobu).

Słowa kluczowe: solidarność społeczna, zrównoważony rozwój, edukacja, rozwój, odpowiedzialność.

Wprowadzenie

Zrównoważony rozwój odnosi się do polepszania jakości życia w wyniku integrowania działalności w wymiarze społecznym, środowiskowym i gospodarczym. Podjęcie problematyki zrównoważonego rozwoju prowokuje do zadania pytań o ulokowanie tej idei w kontekście komponentów więzi społecznych, zobowiązań, solidarności z drugim człowiekiem. Kategoria solidarności uwidacznia się

* Ks. dr hab. Zbigniew Babicki, prof. uczelni, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: z.babicki@uksw.edu.pl.

w zdolności do współdziałania, współodpowiedzialności, wzajemnym wspieraniu się, budowaniu wspólnoty umożliwiającej niwelowanie ryzyka alienacji i marginalizacji jednostek oraz grup społecznych. Przeciwnością solidarności jest postawa obojętności, która wyraża się w egoizmie i braku wrażliwości na cierpienia innych ludzi. Kryzys solidarności we współczesnych społeczeństwach można powstrzymać poprzez rzetelną edukację na rzecz budowania wspólnoty i rozwoju kultury dobra wspólnego. Celem artykułu jest refleksja nad złożonością współczesnego świata i zagrożeniami spowodowanymi dynamicznym rozwojem społeczno-gospodarczym. Chodzi tu także o budzenie świadomości na temat wyzwań, jakie stoją przed współczesnymi społecznościami oraz o zmianę postaw poszczególnych jednostek, na takie, które odpowiadałyby godności osoby ludzkiej, tj. bytu rozumnego, wolnego, odpowiedzialnego i aktywnego w życiu społecznym.

Zagrożenia i wyzwania współczesnego świata

Diagnoza rozchwieanego świata dokonywana przez wielu badaczy skłania do refleksji nad przyczynami dominującego współcześnie nie zrównoważonego sposobu działalności człowieka. Można odnieść wrażenie, że jedyną prawdziwą pasją człowieka jest chęć dominacji i zysku. Aby osiągnąć ten cel, człowiek jest gotów usprawiedliwić wszelkie nieprawości, nawet jeśli w konsekwencji miałyby to obrócić się przeciwko jemu samemu. Ta chęć dominacji, panowania nad wszystkim przekształca się w potrzebę zawładnięcia światem w każdym jego wymiarze, nawet nad sobą samym. „Całość staje się więc surowcem, przedmiotem, który «przyzwala» na bezgraniczne ingerencje. Człowiek pragnie dominować nad innymi, prowadząc wojny militarne lub uzależniając ich gospodarczo. Jednocześnie chce bezwzględnie podporządkować sobie samego siebie – własne ciało i duszę. Dokonuje więc różnego rodzaju modyfikacji – poczynając od zmian zewnętrznych, a kończąc na ustalaniu (negocjowaniu z samym sobą) własnej płci kulturowej, a zatem duchowej, istotowej, człowieczej” (Rogalska-Marasińska 2017, s. 19–20; Melosik 2006, s. 309–324).

Współczesną zachodnią cywilizacją zawładnął model neoliberalnej gospodarki i neoliberalnych stosunków społecznych. Model ten jest jasno sprecyzowany i polega na skoncentrowaniu działalności człowieka na określonym zadaniu oraz empirycznie-rynkowej mierzalności wszelkiej jego aktywności. W konsekwencji wszystkie sfery życia osoby ludzkiej zostały zdominowane przez zasady wolnorynkowe. To zaś przyniosło zmianę w zachowaniach i postawach ludzi, np. uporczywe dążenie do sukcesu, gromadzenie i pochwała bogactwa materialnego, współzawodnictwo (często z pominięciem wszelkich zasad etycznych), niepohamowana i nieodpowiedzialna konsumpcja towarów i usług czy też kompromis, który oznacza chwilową gotowość współdziałania w celu osiągnięcia danej korzyści (Potulicka 2010, s. 59).

Jedną z podstawowych zasad („cnót”) neoliberalizmu jest egoizm, który należy rozumieć jako walkę o własną korzyść i zysk. Taka postawa prowadzi jednak do

odhumanizowania życia społecznego i jednostkowego. Człowiek staje się przedmiotem, bezosobową ofertą pośród innych towarów na rynku. Jest gotów wyrzec się własnych potrzeb, marzeń i dążeń, aby stać się takim, jakiego potrzebuje rynek. W następstwie ten sam człowiek staje się coraz bardziej nieszczęśliwy, odarty ze swojego człowieczeństwa do tego stopnia, że trudno mu nawiązać więź z innymi i z samym sobą (Fromm 2003, s. 223–232).

Bezpardonowa walka o przetrwanie na rynku pracy wiąże się z nieustannym lękiem o przyszłość. Bezspornym faktem pozostaje także kryzys światopoglądowy, religijny i moralny, chociaż na pierwszym planie stawia się kryzys ekonomiczny. Ten ostatni jest z pewnością sprawcą cierpień wielu osób, które z tego powodu doświadczają ubóstwa, głodu, przemocy i poniżenia. Dla przedstawicieli neoliberalizmu jest to nieunikniony i normalny element porządku wolnorynkowej gospodarki. A. Rogalska-Marasińska przypomina zasadę „20:80”, sformułowaną w 1995 roku podczas spotkania 500 najbardziej wpływowych „zarządców świata”, czyli polityków, właścicieli największych światowych koncernów, handlowych magnatów i medialnych potentatów. Właśnie w czasie tego spotkania uznano, że w XXI wieku wystarczy tylko 20 proc. zdolnej do pracy populacji, aby globalna gospodarka mogła funkcjonować na właściwym poziomie. Zaledwie więc jedna piąta ludności na świecie będzie miała zapewnione realne dochody, z przeznaczeniem na konsumpcję. Pozostała część populacji naszego globu będzie zmuszona radzić sobie sama. Obecni na tym spotkaniu „wielcy tego świata”, którzy byli pomysłodawcami takiego porządku, doszli do przekonania, że w obliczu „presji globalnej konkurencji socjalne zaangażowanie przedsiębiorców nie wchodzi w rachubę; o bezrobotnych powinni zatroszczyć się inni” (Rogalska-Marasińska 2017, s. 28; Martin, Schumann 1999, s. 9). Życie współczesnego człowieka z jednej strony zgodne jest z paradygmatem ciągłej międzyludzkiej brutalnej rywalizacji i logiką rynkowej opłacalności, z drugiej zaś postępujący chaos aksjologiczny, wzmacniany polaryzacją zachowań i nieskrępowaną wolnością, rozumianą jako samowola, wyrażająca się postawach szokująco-obrazoburczych, sprawiły, że rzeczywistość społeczna stała się niezrozumiała, nieprzewidywalna i niepewna. Mówiąc wprost, jest to sytuacja kryzysowa z tendencją do stałego pogłębiania się (Rogalska-Marasińska 2017, s. 30).

Idea zrównoważonego rozwoju

Odpowiedzią ludzi zatroskanych o przyszłość świata na przywołane wyżej zagrożenia jest idea zrównoważonego rozwoju. Zrównoważony rozwój (ZR) jest pojęciem mało precyzyjnym i trudno je zrozumieć oraz wyjaśnić. Nie wchodząc w polemikę z różnymi koncepcjami tego pojęcia, przyjąłem powszechnie używaną definicję, sformułowaną w 1987 roku w raporcie pt. *Nasza wspólna przyszłość* Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju ONZ, która określa go jako „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom” (UNESCO, 13.02.2021).

Uszczegółowienie celów ZR nastąpiło po opublikowaniu „Agendy 21 – programu działań na XXI wiek”, sformułowanej podczas Światowego Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku. Można przyjąć, że zrównoważony rozwój jest procesem transformacji opartym na założeniach „Agendy 21”, wyznaczającym kierunek rozwoju społeczno-gospodarczego. Do propagowania idei zrównoważonego rozwoju przyczynia się edukacja ujmowana holistycznie i interdyscyplinarnie, obejmująca różne sposoby kształtowania wartości i poszanowania poziomu świadomości obywatelskiej. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju może przyjmować różne formy, zarówno kształcenia formalnego, jak i nieformalnego (Tuszyńska 2018, s. 16). W 2005 roku został wypracowany międzynarodowy dokument pod nazwą „Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”, w którym czytamy: „Edukacja, będąca jednym z podstawowych praw człowieka, jest warunkiem wstępnym do osiągnięcia zrównoważonego rozwoju oraz istotnym narzędziem właściwego zarządzania, podejmowania uzasadnionych decyzji oraz promowania demokracji” („Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”, 2008, s. 3).

Edukowanie społeczeństw w obszarze zrównoważonego rozwoju uznaje się za jeden z ważnych elementów w konfrontowaniu się z istniejącymi wyzwaniami w aspekcie globalnym. Jednym z wymiarów tej edukacji jest kształtowanie postaw solidarności, włącznie z solidarnością międzynarodową. Zagadnienie wspólnego rozwiązywania globalnych problemów (gospodarczych, społecznych, kulturowych, humanitarnych) jest kluczowe dla Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ). Podstawą takiego podejścia stała się właśnie idea solidarności międzynarodowej. ONZ ogłasza bowiem na swojej stronie internetowej, że: „W Deklaracji Milenijnej solidarność międzynarodowa jest jedną z podstawowych wartości w stosunkach międzynarodowych w XXI wieku, gdzie ci, którzy cierpią bądź odnoszą [w istniejącym porządku gospodarczym] mniejsze korzyści, zasługują na pomoc tych, którzy odnoszą największe korzyści [w istniejącym porządku gospodarczym]. Stąd w kontekście globalizacji i wyzwania, jakim są wzrastające nierówności, wspieranie [idei] międzynarodowej solidarności jest nieodzowne” (ONZ). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju zmierza w kierunku kształtowania takich postaw, które pozwolą każdemu myślącemu i odpowiedzialnemu człowiekowi, żyjącemu w zglobalizowanym świecie, solidaryzować się z ludźmi potrzebującymi.

Solidarność społeczna

Pojęcie solidarności pochodzi od łacińskiego wyrazu *solidare*, który oznacza „złączać, spajać”. W treści znaczeniowej wyraz ten określa także „współdziałanie, wzajemne wspieranie się, współodpowiedzialność”. W naukach społecznych termin solidarność wyraża „taki rodzaj więzi grupowej, jaki wymaga od każdego członka grupy postępowania identycznego z postępowaniem wszystkich innych członków grupy i to nawet wtedy, gdy powątpiewa on o wartości tego postępowania, tak dla niego, jak dla grupy” (Okoń 2004, s. 376). Społeczny rozwój jednostki wymaga ze

strony poszczególnych osób postawy solidarności, która jest wyrazem akceptacji i otwarcia się na innych. Ważną cechą solidarności jest dwustronna odpowiedzialność jednostki za grupę i grupy za jednostkę. Solidarność należy także rozumieć jako gotowość do pomocy w ramach grupy i między grupami. Siła solidarności ukazuje witalność grupy, a jej zasięg wyznacza jej granice. Tam, gdzie pojawia się problem środków i ich ograniczoności, ujawniać się muszą wartości (Bartkowski 2014, 19–20). Zdaniem Mirosława Kalinowskiego, zasada solidarności jest autonomiczną normą naturalno-prawną, która reguluje stosunki społeczne w kierunku realizacji dobra wspólnego i rozwoju człowieka. Zasada ta wpływa na personalistyczny i humanistyczny porządek społeczny. Podstawowym jej zadaniem jest zatem żywa relacja między podstawowymi wartościami, wolnością i sprawiedliwością oraz wolnością i równością. Zasada solidarności mieści w sobie dwie ważne tendencje kształtujące istotę życia społecznego, takie jak: dawanie i branie (Kalinowski 2004).

Człowiek, żyjąc w społeczeństwie, ma moralny obowiązek odczuwania powinności wobec drugiego, co oznacza, że jeśli dzieje się mu krzywda, naturalnym odruchem człowieka „społecznego” powinien być odruch odpowiedzialności i wsparcia. W sytuacji np. łamania praw człowieka, nie tylko w obrębie wspólnej grupy społecznej (społeczeństwa), ale także w wymiarze globalnym, naturalnym odruchem będzie potrzeba udzielenia wsparcia drugiemu człowiekowi i porzucenie tym samym własnego egoizmu i partykularyzmu. W ten sposób jednostka staje się podmiotem wspólnego interesu społecznego. Solidarność społeczna oznacza więc troskę o wspólny interes. Człowiek nigdy nie może być pewien, czy nie znajdziemy się w sytuacji, w której jest obecnie ktoś inny, szukający pomocy i wsparcia. „Solidarność społeczna to nie tylko wsparcie drugiego człowieka, ale także swoistego rodzaju identyfikacja z problemem i nie musi być związana z faktem, iż znajdujemy się w podobnej sytuacji. Dostrzegamy w drugim człowieku osobę nam bliską, odczuwamy poczucie więzi społecznej i tożsamości z określoną grupą społeczną nierzadko wykraczające poza obszar narodu, państwa” (Kochman 2014).

Piotr Sztompka, przedstawiając szersze spojrzenie na zagadnienie solidarności społecznej, ukazuje trzy zasadnicze wymiary tej kategorii. Pierwszy – solidarność jako zobowiązanie – polega na zobowiązaniu jednostki i społeczności do uwzględniania i wzajemnego respektowania głównych wymiarów życia społecznego, tj. dobra osoby ludzkiej i dobra wspólnego. Stąd płyną powinności i uprawnienia poszczególnych osób wobec społeczności, jak i odwrotnie – obowiązki wspólnoty wobec jednostki; przejście z wymiaru „ja” do wymiaru „my”. Drugi rodzaj – solidarność jako współzależność i współodpowiedzialność „wszystkich za wszystkich” – prowadzi do zaangażowania i zgodnej współpracy na rzecz drugiego człowieka. I trzecia odmiana – solidarność jako „wspólnota moralna” – jest oparta m.in. na koniecznej bezinteresowności, przebaczeniu, pojednaniu. Przywołany tutaj autor mówi, że solidarność i współwystępujące z nią zaufanie oraz lojalność tworzą właśnie „wspólnotę moralną” (Sztompka 2007, s. 35–37).

Solidarność społeczną możemy określić mianem działania, które ma na celu osiągnięcie wspólnego interesu dla możliwie całego społeczeństwa. Nie da się jednak tego osiągnąć bez udzielenia pomocy i wsparcia bardziej potrzebującym jednostkom. Solidarność społeczna jest więc patrzeniem na całe społeczeństwo i działaniem dla dobra wspólnego. Osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko wtedy, gdy skoncentrujemy naszą uwagę na poszczególnych członkach społeczeństwa, którzy tworzą wspólnotę. Silne więzi społeczne sprawiają, że utożsamiamy się z członkami danej społeczności, co prowadzi do wzrostu poczucia empatii i potrzebą pomocy potrzebującym. Tomasz Pysiak zauważa, że solidarność społeczna w najbardziej korzystnej postaci ma charakter oddolny, choć także sterowana odgórnie (przez instytucje państwa) ma swoją wartość. Trzeba jednak pamiętać, że solidarność społeczna nie oznacza rozdawnictwa czy koncepcji państwa socjalnego. Jest czymś znacznie większym i ważniejszym. Najbardziej pożądanym jej wymiarem jest mądra pomoc i skoncentrowanie uwagi na możliwościach prorozwojowych. Z całą pewnością najistotniejszym aspektem solidarności społecznej jest prorozwojowość. Pozostaje jednak pytanie, jak realizować ideę solidarności społecznej? T. Pysiak podkreśla, że „zbyt wielkie skupienie się na rozdawnictwie, zasiłkach, dodatkach, stworzy całą grupę zależnych od systemu beneficjentów. Sprawi to zaduszenie prorozwojowego aspektu polityki społecznej, ale i solidarności społecznej. Znowu zbyt wielkie postawienie na prorozwojowość i duże cięcia w sferze zasiłkowej mogą spowodować pogłębienie się nierówności” (Pysiak 2018). Dlatego niezmiernie istotnym elementem realizacji idei solidarności społecznej jest wprowadzenie dobrej i mądrej edukacji, w celu udzielania mądrej pomocy potrzebującym. Wydaje się, że drogą do osiągnięcia tego jest zasada zrównoważonego rozwoju, dająca wsparcie, a także stwarzająca szansę na rozwój.

Każdy człowiek ma prawo do swobodnego i wszechstronnego wzrostu w danym społeczeństwie, ma także obowiązek wspierać zmiany społeczne. Rozwój społeczny należy rozumieć jako zmianę, sekwencyjne przechodzenie do lepszych, wyższych stadiów życia gospodarczego i społecznego. Jak zauważa Wiesław Theiss, rozwój społeczny traktowany jakościowo i personalistycznie, ma swoje źródło w świadomości oraz uznaniu potrzeb własnych i innych ludzi (bliźnich). Polega on, zdaniem autora, na „tworzeniu związków między ludźmi, a jego warunkiem jest solidarność z innymi. Etyczny oraz wspólnotowy wymiar rozwoju sprawia, że nie jest on po prostu mechaniczną realizacją «dobrego celu». Dobro, do którego dąży rozwój, nie należy bowiem do obszaru celów rozwoju, lecz do obszaru działania i motywów tego działania. Stąd tak rozumiany rozwój jest cnotą moralną, cnotą ludzi. Widoczny dziś w globalnym świecie brak rozwoju to deficyt cnoty, brak woli uczestnictwa w dziele stwarzania, brak świadomości współzależności, brak ducha prawdziwej solidarności” (Theiss 2004, s. 100).

Utożsamianie się z określonym poglądem na rzeczywistość z jednej strony będzie określeniem swojej postawy moralno-etycznej, światopoglądu, z drugiej zaś wyrazem akceptacji dla osób, które są do nas podobne. Dzisiaj ponowoczesne

społeczeństwa są zdolne do podejmowania spektakularnych aktów solidarności społecznej, nierzadko bardzo spektakularnych, które jednakże szybko się kończą. Niekiedy przyjmują one postać akcji solidarności społecznej, np. regularnych działań, zamkniętych, gdy jeden akt zachowania społecznego, np. wrzucenie do puszki ofiary staje się jednocześnie ostatnim aktem więzi społecznej, wsparcia bliźniego. Taki akt niejako leczy nasze poczucie moralno-etyczne. Celem działalności edukacyjnej będzie pozytywne kształtowanie solidarności społecznej, czyli więzi społecznej, będącej w interesie każdego człowieka. Przez nasze akty solidarnościowe stajemy się społeczeństwem, które jest zarówno uczestnikiem, jak i kontrolerem swego uczestnictwa w życiu społecznym i w określonym systemie aksjonormatywnym (Kochman 2014).

Wagę solidarności społecznej, tej szczególnej postaci postawy moralno-społecznej, w odniesieniu do wielkiego zrywu niepodległościowego Polski początku lat 80. XX wieku, przedstawił Józef Tischner w słynnej w swoim czasie *Etyce solidarności*. Przywołany autor określił kategorię solidarności jako specyficzny rodzaj więzi interpersonalnych występujących pomiędzy podmiotami wymagającymi pomocy a tymi, którzy posiadają zasoby, aby ją świadczyć. J. Tischner wskazuje, że podmiotem solidarności są osoby doświadczające cierpieniem, „których poranili inni ludzie i którzy cierpią cierpieniem możliwym do uniknięcia, przypadkowym i niepotrzebnym” (Tischner 2005, s. 19–20).

Solidarność społeczna jest przejawem holistycznego wymiaru troski o dobro człowieka, jego prawa i dobro wspólne oraz praw społeczności. Jednocześnie wspiera postawę autentycznego uczestnictwa w tworzeniu wspólnego dobra. Kierowanie się w życiu społecznym zasadą solidarności jest włączeniem się we współczesny nurt i aktywne w nim działanie. „Solidarność bliska sprawiedliwości i miłości, jest cnotą wybitnie chrześcijańską, znajduje swoje ugruntowanie w samym centrum ewangelicznego orędzia moralnego i potwierdzenie w życiu Kościoła” (Kalinowski 2004). Kościół katolicki podkreśla współzależność i współodpowiedzialność uczestników życia społecznego, opierających się na zasadzie solidarności w duchu personalizmu i humanizmu społecznego.

Idea solidarności społecznej w nauczaniu Kościoła katolickiego

Zasada solidarności społecznej, której korzenie sięgają encykliki Leona XIII *Rerum Novarum* z 1891 roku, jest – obok zasady personalizmu, dobra wspólnego i pomocniczości – dyrektywą regulującą sposoby normalnego, niezakłóconego funkcjonowania życia społecznego. Zakłada zaangażowanie i zgodną współpracę na rzecz drugiego człowieka, co z kolei wymaga m.in. bezinteresowności, przebaczenia, pojednania. Aktualność encykliki Leonowej w nauczaniu Kościoła podkreślił Jan Paweł w encyklice *Centesimus annus*. Papież Jan Paweł II wielokrotnie zwracał uwagę na konieczność kierowania się zasadą solidarności społecznej i potrzebę budowania solidarności globalnej. W 1986 roku w *Orędziu na Światowy Dzień*

Pokoju stwierdził na ten temat m.in.: „W duchu solidarności i przy pomocy dialogu nauczymy się (...) włączania własnych środków w rozwój solidarności społecznej dla postępu i rozwoju, płynących z równości i sprawiedliwości; budowania struktur, które sprawią, że społeczna solidarność i dialog będą trwałąmi znamionami świata, w którym żyjemy” (Jan Paweł II 1986). Przy okazji kolejnego orędzia papież powiedział: „Uznanie społecznej solidarności rodziny ludzkiej wymaga odpowiedzialnego budowania na tym, co nas jednoczy. Oznacza to rzeczywiste i bezwarunkowe propagowanie równej godności każdego człowieka jako istoty ludzkiej obdarzonej podstawowymi i niezbywalnymi prawami. Dotyczy to wszystkich aspektów naszego życia, zarówno osobistego, jak i życia w rodzinie, we wspólnocie, do której należymy, a także życia w świecie. Gdy naprawdę uświadomimy sobie to, że jesteśmy braćmi i siostrami we wspólnym człowieczeństwie, wówczas będziemy mogli kształtować swoje postawy wobec życia w świetle owej solidarności, która nas jednoczy” (Jan Paweł II 1987). Jan Paweł II przekonywał, że solidarność jest prawdziwą cnotą moralną, a nie wyłącznie jakimś „nieokreślonym współczuciem czy powierzchownym rozrzewnieniem wobec zła dotykającego wielu osób, bliskich czy dalekich. Przeciwnie, jest to mocna i trwała wola angażowania się na rzecz dobra wspólnego, czyli dobra wszystkich i każdego, wszyscy bowiem jesteśmy naprawdę odpowiedzialni za wszystkich” (Jan Paweł II 1991, s. 49). Solidarność podniesiona do rangi podstawowej zasady społecznej i cnoty moralnej jest w najwyższym stopniu ukierunkowana na dobro wspólne oraz wiąże się z zaangażowaniem na rzecz drugiego człowieka.

Zasada powszechności przeznaczenia dóbr ziemi dla wszystkich ludzi i pokoleń jest ważnym przesłaniem płynącym z nauczania społecznego Kościoła katolickiego. Przesłanie to nie podważa w żaden sposób prawa do własności prywatnej, podkreśla jedynie jej społeczną funkcję. Oznacza ona służbę dobru wspólnemu, a przede wszystkim najsłabszym członkom społeczeństwa. Jan Paweł II podkreśla, że dobra tego świata zostały w pierwotnym zamyśle przeznaczone dla wszystkich ludzi. Zauważa jednak, że „ta fundamentalna zasada jest niestety powszechnie lekceważona, czego przejawem jest utrzymywanie się i poszerzanie przepaści między Północą świata, coraz bardziej sytą dóbr i bogactw, zamieszkaną przez ciągle rosnącą liczbę ludzi starych, a Południem planety, na którym żyje dziś znaczna większość młodych pokoleń, nadal pozbawionych wiarygodnej perspektywy rozwoju społecznego, kulturowego i ekonomicznego” (Jan Paweł II 2000, s. 6–7). Konsekwencją niezrozumienia i lekceważenia zasady powszechnego przeznaczenia dóbr jest narastające zjawisko ubóstwa we współczesnym świecie, zauważalne zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Pogłębia się także rozwarstwienie między gospodarkami krajów bogatych i krajów biednych, uzależnionych od ciągłej pomocy. W najgorszej sytuacji znajdują się słabi członkowie społeczeństwa, którzy często pozbawieni są odpowiedniej ochrony i wsparcia. Ich życie przypomina nieustanną walkę o przetrwanie. Pogarszające się warunki bytowe w wielu krajach, i to nie tylko globalnej Północy, sprawiają, że ubóstwo nie jest zjawiskiem

marginalnym. Wpływa ono bardzo destrukcyjnie na sferę indywidualną oraz społeczną (wspólnotową). Walka z ubóstwem jest drogą do budowania pokoju. Nierówności społeczne, narastająca postawa konsumpcjonizmu, promowana jako nowy styl życia współczesnego człowieka, powodują szkody dla środowiska naturalnego i wywołują poczucie niesprawiedliwości wśród ludzi biednych.

Zasada solidarności z punktu widzenia społecznej nauki Kościoła w sposób szczególny podkreśla społeczną naturę człowieka, równość wszystkich ludzi co do godności i praw, wspólną drogę poszczególnych społeczeństw i narodów do coraz bardziej autentycznej jedności. Aby uniknąć destrukcyjnych skutków zjawiska niesprawiedliwości o charakterze globalnym, należy podjąć działania edukacyjne na płaszczyźnie etyczno-społecznej. „Nowe relacje współzależności między ludźmi i narodami, które faktycznie są formami solidarności, powinny przekształcić się w relacje zmierzające ku prawdziwej solidarności etyczno-społecznej” (Kupny 2005, s. 128). W tym względzie solidarność staje się wymogiem moralnym, wpisanym we wszystkie relacje interpersonalne. Dlatego też można ją wyrazić w dwóch uzupełniających się znaczeniach: zasady społecznej i cnoty moralnej. *Katechizm Kościoła Katolickiego* (KKK) pojęcie „zasady społecznej”, określanej także „przyjaźnią” bądź „miłością społeczną”, przedstawia jako bezpośredni wymóg braterstwa ludzkiego i chrześcijańskiego. „Solidarność przejawia się przede wszystkim w podziale dóbr i w wynagrodzeniu za pracę. Zakłada ona również wysiłek na rzecz bardziej sprawiedliwego porządku społecznego, w którym napięcia będą mogły być łatwiej likwidowane i gdzie łatwiej będzie można znaleźć rozwiązanie konfliktów na drodze negocjacji. Problemy społeczno-gospodarcze mogą być rozwiązywane jedynie za pomocą różnych form solidarności: solidarności biednych między sobą, solidarności między bogatymi i biednymi, solidarności pracujących, solidarności między pracodawcami a pracownikami w przedsiębiorstwie, solidarności między narodami i ludami. Solidarność międzynarodowa jest wymaganiem natury moralnej” (KKK 2002, s. 458). Solidarność należy zatem rozumieć przede wszystkim jako zasadę społeczną porządkującą działanie różnych instytucji. Z kolei cnota solidarności przekracza wymiar dóbr materialnych. Kościół, propagując duchowe dobra wiary, sprzyjał jednocześnie rozwojowi dóbr ziemskich. Dlatego cnota solidarności jest wybitnie chrześcijańska, ponieważ urzeczywistnia udział w dobrach duchowych w większym stopniu niż udział w dobrach materialnych (KKK 2002, s. 458).

Nauczanie społeczne Kościoła na temat idei solidarności bardzo mocno akcentuje ścisły związek solidarności z dobrem wspólnym, uniwersalnym i powszechnym przeznaczeniem dóbr, zasadą równości wszystkich ludzi i narodów, jak również pokojem na świecie. Solidarność (społeczna) jest tutaj rozumiana jako pewien wymóg, który pozwolił oparciu o więzi łączące ludzi i zbiorowości społeczne na akceptację danej przestrzeni ludzkiej wolności, umożliwiającej człowiekowi wzrastanie, współdzielone przez wszystkich. Przejawem zaangażowania w tym względzie jest stały udział w rozwoju wspólnego dobra, poprzez poszukiwanie

punktów możliwego porozumienia i odrzucanie wszelkich postaw egoizmu, indywidualizmu i partykularyzmu (Kupny 2005, s. 130).

Zasada solidarności społecznej niesie ze sobą konieczność pielęgnowania przez jednostki i grupy ludzi powszechnej świadomości długu zaciągniętego wobec społeczeństwa, w które każdy został włączony. Kościół w swoim nauczaniu podkreśla, że człowiek jest dłużnikiem wobec społeczeństwa, z powodu stworzenia mu warunków umożliwiających egzystowanie w świecie. Ponadto z powodu przekazanego dziedzictwa, na które składają się: kultura, wiedza naukowa, dobra materialne i niematerialne itp. „Dług ten zostaje uszanowany w różnych przejawach działalności społecznej, przyczyniających się do tego, że ludzka wędrówka nie zostaje przerwana, ale wciąż otwarta zarówno na współczesne, jak i na przyszłe pokolenia, przy czym jedne i drugie są wezwane do solidarnego współdzielenia tego samego daru” (Kupny 2005, s. 131).

Kościół katolicki poprzez swoje nauczanie stara się odczytywać rzeczywistość społeczną w świetle zasad Ewangelii. Proklamowane wypowiedzi na ten temat mogą przyczyniać się do rozwiązywania kwestii socjalnej o wymiarze globalnym, czy też szerzej, kwestii społecznej stanowiącej obszar badań, m.in. pedagogiki społecznej. Proponowane rozwiązania nie mają oczywiście charakteru technicznego czy politycznego, i nie mogą mieć takiego. Niemniej zaangażowanie Kościoła w rozwiązywanie kwestii społecznych, jak podkreśla Janusz Mariański, polega na ewangelicznym świadectwie i wybrzmiewa w głoszeniu wartości moralnych i duchowych. To one bowiem nadają ludzkiemu życiu określony cel i sens, kierują konkretnymi wyborami oraz wyznaczają drogę postępowania na płaszczyźnie danego modelu gospodarki, na rynku pracy, pośród panujących nieszczęść bezrobocia, ubóstwa, głodu, jak również w kwestii ochrony środowiska naturalnego (Mariański 2017, s. 197).

Obecnie zasada solidarności społecznej oraz idea pokoju międzyludzkiego są bardzo ważnymi motywami nauczania papieża Franciszka. Papież wzywa do rzetelnej edukacji w celu kształtowania postaw społecznych, które wyrażają się w powszechnym braterstwie i przyjaźni społecznej. Właśnie w edukacji papież widzi narzędzie wspierające człowieka w przygotowaniu go do myślenia i działania w warunkach ryzyka. Papież głosi: „Obowiązek wychowania, rozwój nawyków solidarności, zdolność do myślenia o życiu ludzkim w sposób bardziej integralny oraz duchowa głębia są konieczne, aby podnieść jakość ludzkich relacji, tak aby samo społeczeństwo reagowało na istniejące w nim nierówności, wynaturzenia i nadużycia ze strony sił gospodarczych, technologicznych, politycznych i medialnych. Istnieją wizje liberalne, które lekceważą tę ludzką kruchość i wyobrażają sobie świat odpowiadający pewnemu porządkowi, zdolny sam z siebie zapewnić przyszłość i rozwiązać wszystkie problemy” (Franciszek 2020, s. 115–116). Ojciec Święty widzi potrzebę, aby edukacja dostarczała ludziom, zwłaszcza młodym, wiedzy o przyczynach i skutkach nierówności społecznych i ubóstwa, w oparciu o zasady przyjaźni społecznej i braterstwa. Zauważa, że człowiek jest tak stworzony,

iż się nie spełnia, nie rozwija i nie może znaleźć swej pełni inaczej, jak tylko „przez szczery dar z siebie samego”. Oto tajemnica prawdziwej ludzkiej egzystencji, ponieważ „życie istnieje tam, gdzie jest więź, jedność, braterstwo; i jest życiem silniejszym od śmierci, kiedy jest zbudowane na prawdziwych relacjach i więziach wierności. Przeciwnie, nie ma życia tam, gdzie człowiek uważa, że należy tylko do siebie i chce żyć jak wyspa” (Franciszek 2020, s. 61). Może warto wzbogacić tę ofertę edukacyjną o perspektywę zrównoważonego rozwoju. Tego rodzaju dążenia wynikają z potrzeby dalekosiężnego i rzetelnego przygotowania, przede wszystkim młodego pokolenia, do aktywnego udziału w życiu społecznym, gdyż to właśnie młodzi ludzie mają budować przyszłość świata w oparciu o wartości społeczne.

Idee braterstwa i przyjaźni społecznej oparte są na solidarności i sprawiedliwości społecznej. Obowiązek wychowania, rozwój nawyków solidarności, zdolność do myślenia o życiu ludzkim w sposób bardziej integralny oraz duchowa głębia są konieczne, aby podnieść jakość ludzkich relacji, tak aby samo społeczeństwo reagowało na istniejące w nim nierówności, wynaturzenia i nadużycia ze strony sił gospodarczych, technologicznych, politycznych i medialnych. Papież przestrzega, że istnieją wizje liberalne, które lekceważą tę ludzką kruchość i dają stwarzając obraz świata odpowiadającego pewnemu porządkowi, świata, w którym możliwe jest zapewnienie ludziom godnej przyszłości i rozwiązanie wszystkich problemów. Jak przekonuje Franciszek, tylko miłość, znajdująca się w samym centrum ducha polityki, jest zawsze miłością preferencyjną względem najmniejszych, motywującą do działań na korzyść człowieka. Tylko spojrzenie z perspektywą miłości prowadzi do pojęcia godności drugiego człowieka. Chodzi o to, że ubodzy są uznani i docenieni w ich niezmiernej godności, poszanowani w swoim własnym stylu i kulturze, a zatem prawdziwie włączeni w społeczeństwo. Takie spojrzenie jest fundamentem autentycznego duchowego podejścia do polityki. Zapoczątkowane w ten sposób różne rozwiązania różnią się od bezdusznego pragmatyzmu. Człowiek może pomagać potrzebującemu, ale kiedy razem z innymi uczestniczy w społecznych procesach braterstwa i sprawiedliwości, dla wszystkich, wkracza na „pole największej miłości, miłości politycznej”. Chodzi o postępowanie w drodze ku ładowi społecznemu i politycznemu, którego duszą jest miłość społeczna (Franciszek 2020, s. 125–126). Dlatego Papież przekonuje, że „nie można zmierzyć się ze skandalem ubóstwa, promując strategię redukcyjne, które jedynie uspokajają ubogich i przemieniają ich w osoby oswojone i nieszkodliwe. Jakie to smutne, kiedy widzimy, że pozornie altruistyczne akcje służą sprowadzaniu innych do bierności” (Franciszek 2014, s. 45). Potrzeba różnych dróg ekspresji i uczestnictwa w życiu społecznym. Temu procesowi służy edukacja, aby każdy człowiek mógł stać się kowalem swojego losu. Tutaj ukazuje swoją wartość zasada pomocniczości, nierozłącznie związana z zasadą solidarności (Franciszek 2020, s. 131).

Współczesna cywilizacja jest bardzo mocno naznaczona dążeniem do niczym nieskrępowanej konsumpcji, wyrażającej się przewagą „mieć” nad „być”. Przekreślony konsumpcjonizm w społeczeństwach globalnej Północy

powoduje degradację środowiska naturalnego. Ekosystemu naszego globu w skali planetarnej nie da się pogodzić z poziomem konsumpcji występującym w krajach wysoko rozwiniętych. Dzisiejszy model gospodarczy, oparty na ekonomistycznej wizji świata, powoduje, że wszystko stało się przedmiotem handlu. Jednym ze sposobów na uniknięcie katastrofy ekologicznej jest propozycja edukacyjna mająca na celu promowanie i kształtowanie takich postaw, które ograniczałyby bezduszny rozwój. Takie podejście do rynku gospodarczego będzie wymagać od producentów poszukiwania rozwiązań technologicznych produkcji przyjaznych środowisku naturalnemu, zaś od konsumentów – zmniejszenia popytu na produkty społecznie szkodliwe. Uogólniając, można powiedzieć, że rynek gospodarczy należałoby wpasować w odpowiednie ramy ekologiczne (Possenti 1996, s. 444–445).

Idea solidarności społecznej, jako uniwersalny projekt moralno-etyczny, skłania do refleksji, ale też budzi wątpliwości. Po pierwsze, pojawiają się takie pytania jak: Czy jest to kolejna wizja „nowego wspaniałego świata” lub może utopia? Czy to jest abstrakcyjny pomysł na naprawę świata, oparty na „nierozważnym optymizmie”? A może, pomimo wątpliwości, jest to lub może być rzeczywiste, realne narzędzie działania moralno-społecznego. Propagowanie solidarności globalnej i podnoszenie świadomości w zakresie współodpowiedzialności za jakość życia innych ludzi jest istotnym zadaniem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Babicki 2019, s. 198).

Zakończenie

Zagadnienie idei sprawiedliwości społecznej, która propaguje edukację zrównoważonego rozwoju, widziane w perspektywie pedagogicznej, podkreśla rolę, jaką w kształtowaniu postawy odpowiedzialności za świat powinny odgrywać wychowanie i kształcenie. Edukacja społeczeństw w obszarze zrównoważonego rozwoju staje się jednym z kluczowych elementów strategii radzenia sobie z ogólnoswiatowymi problemami. Formowanie postaw społecznych, takich jak solidarność społeczna może opierać się również na chrześcijańskim systemie wartości, w którym na czoło wysuwa się integralna koncepcja człowieka. W takim ujęciu człowiek charakteryzuje się godnością, wewnętrzną relacyjnością, solidarnością, braterstwem i gotowością do wspólnego działania. Wiara, wzmacniana głębokim humanizmem, w którym człowiek jest najwyższą wartością, podtrzymuje zmysł krytyczny wobec różnych przejawów niesprawiedliwości na świecie.

Współczesny świat potrzebuje współpracy różnych podmiotów na rzecz realizacji celów humanistycznego rozwoju ludzkości, czyli na rzecz zrównoważonej zmiany. Edukacja zmierzająca do kształtowania w ludziach postawy solidarności społecznej sprzyja podejmowaniu celów zrównoważonego rozwoju. Dzięki współpracy wszystkich ludzi dobrej woli cele zrównoważonego rozwoju stają się bliskie wielu osobom, stając się ich własnym zadaniem do wykonania. Idea zrównoważonego rozwoju zyskuje ważnego sojusznika w postaci Kościoła katolickiego, który

stał się edukatorem. Oferta programowa tej edukacji powinna być budowana z jednej strony wokół zasady „sprzeciw wobec obojętności”, z drugiej zaś pozytywnie „tak dla wrażliwości, empatii i odpowiedzialności za siebie i innych”. Przy poszanowaniu godności wszystkich ludzi taki program edukacyjny staje się drogą prowadzącą do stworzenia nowego rozbudowanego modelu życia społecznego.

Zbieżność stanowisk różnych podmiotów w kluczowych kwestiach dotyczących solidarności społecznej i kierunku rozwoju współczesnego świata napawa optymizmem. Trzeba ten potencjał rozbudzać i dynamizować w celu współdziałania na rzecz dobra wspólnego oraz budowy cywilizacji życia. Zrównoważony rozwój, oparty na społecznych wartościach, takich jak solidarność społeczna, ma szansę stać się wyjątkowym modelem życia, w którym ludzie zostaną podniesieni na humanistyczne szczyty.

Bibliografia

- Babicki Z. (2019). *Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2, cz.1, s. 193–206.
- Bartkowski J. (2014). *Solidarność społeczna i kryzys. Zmiany wartości w Europie i w Polsce w warunkach kryzysu*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, nr 48, s. 19–34.
- Franciszek (2020). *Encyklika „Fratelli Tutti”. O braterstwie i przyjaźni społecznej*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Fromm E. (2003). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jan Paweł II (1986). *Orędzie na XIX Światowy Dzień Pokoju*. Dostępny na: <https://papiez.wiara.pl/doc/378713>. Pokoj-jest-wartoscia-ktora-nie-zna-podzialow-na-polnocpoludnie (dostęp 17.02.2021).
- Jan Paweł II (1987). *Orędzie na XX Światowy Dzień Pokoju*. Dostępny na: <https://papiez.wiara.pl/doc/378714>. Rozwoj-i-solidarnosc-dwie-drogi-wiodace-do-pokoju-1987 (dostęp 15.02.2021).
- Jan Paweł II (1991). *Encyklika, Sollicitudo rei socialis*. Rzym: Instytut Wydawniczy Pax.
- Jan Paweł II (2000). *Orędzie Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 2000 roku*. „L'Osservatore Romano”, nr 1 (21), s. 6–7.
- Kalinowski M. (2004). *Zasada solidarności społecznej a etos hospicyjny*. Dostępny na: <http://www.czytelniamedyczna.pl/1524,zasada-solidarnosci-spoecznej-a-etos-hospicyjny.html> (dostęp 9.02.2021).
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. (2002). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Kochman I. (2014). *Solidarność społeczna w kontekście praw człowieka*. W: *Solidarność społeczna, Wokół Debat Tischnerowskich*. Dostępny na: <http://przedsiębiorcy.eu/solidarnosc-spoeczna-w-kontekscie-praw-czlowieka> (dostęp 8.02.2021).

- Kupny J. (2005). *Kompendium nauki społecznej Kościoła*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Mariański J. (2017). *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium.
- Melosik Z. (2006). *Paradoksy tożsamości. Natura i kultura jako kategorie myślenia o kobiecości/męskości*. W: *Natura–edukacja–kultura. Pedagogia źródeł*. B. Przyborowska (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Martin H.P., Schumann H. (1999). *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- ONZ. Dostępny na: www.un.org/en/events/humansolidarityday/background.shtml (dostęp 17.02.21).
- Possenti V. (1996). *Wyzwalanie demokracji liberalnej*. „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze, dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła”, nr 3 (6), s. 429–445.
- Potulicka E. (2010). *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*. W: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Potulicka E., Rutkowiak J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pysiak T. (2018). *Solidarność społeczna – wyzwanie dla polityki społecznej*. Dostępny na: <https://istotnie.pl/solidarnosc-spoeczna-wyzwanie-dla-polityki-spoecznej> (dostęp 9.02.2021).
- Rogalska-Marasińska A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja. Teorie kształcenia i wychowania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*. (2008). Europejska Komisja Gospodarcza ONZ. Warszawa: Wydane na zlecenie Ministerstwa Środowiska.
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Theiss W. (2004). *Rozwój społeczny–kapitał ludzki–edukacja*. W: *W trosce o młodzież. Edukacja–praca–obywatelstwo*. Niewęglowski J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Theiss W. (2016). *Solidarność globalna I zadania edukacji (Czytając Baumaną)*. W: *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*. Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Tischner J. (2005). *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tuszyńska L. (2018). *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- UNESCO. Dostępny na: <http://www.unesco.pl> (dostęp 13.02.2021).

SOCIAL SOLIDARITY IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract: The article presents a general outline of the idea of sustainable development and the principle of social solidarity. A very important dimension of the assumptions of sustainable development is the construction of a pattern of social life. It is about methods of action that will make it possible to reduce social tensions, especially in situations of social stratification. The aim of this article is to reflect on the idea of social solidarity in the context of education for sustainable development. For if the diagnosis of threats to the modern world, as well as the remedy for these threats in the form of education, to some extent coincide with the voice of various entities and groups, this may mean a common field for action to improve the situation. There is a justified and urgent need for both theoretical references to crisis phenomena, as well as real actions that will contribute to the construction of a new model of sustainable change in social life.

Keywords: social solidarity, sustainable development, education, development, responsibility.

OLENA BOCHAROVA*

Kraków, Polska

ORCID ID: 0000-0001-8415-3925

PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA W SYSTEMIE WSPÓŁCZESNEJ WIEDZY NAUKOWEJ

Streszczenie: Metodologia badań porównawczo-pedagogicznych przechodzi obecnie pewne zmiany, których zakres stanowi przedmiot zainteresowań badaczy z innych dziedzin. Punktem wyjścia niniejszego artykułu są teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki porównawczej. Pierwsza część opracowania wprowadza w problematykę teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki porównawczej. Autor przedstawia cele i definicje pedagogiki porównawczej, a także opisuje znaczenie, jakie ma ona dla rozwoju systemu oświatowego. Druga część poświęcona jest historycznemu spojrzeniu na rozwój pedagogiki porównawczej. W kolejnej części artykułu przedstawione zostały etapy rozwoju pedagogiki porównawczej. Ostatni podrozdział dotyczy procesów globalizacji w przestrzeni edukacyjnej.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, badanie porównawcze, komparatystyka, metodologia, metoda sieci.

Wprowadzenie

Komparastyka jako w naukach pedagogicznych, istotnie podkreślona przez Pierre'a Bourdieu, Michela Espagne'a i Marcela Detienna ma duże znaczenie. Chęć prowadzenia badań porównawczych nie zniknęła wśród naukowców. Wręcz przeciwnie, w różnych dyscyplinach zaobserwowano zwiększenie liczby przeprowadzanych badań, choć marzenia historyków Marca Blocha i Fernanda Braudela o konieczności wykorzystywania w badaniach porównawczych osiągnięć nauk społecznych są jeszcze dalekie od spełnienia. Wielu badaczy z różnych środowisk

* Dr hab. Olena Bocharova, prof. uczelni, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie; e-mail: olena.bocharova@up.krakow.pl.

angażuje się stale w prowadzenie badań porównawczych (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003b, s. 57).

Od połowy XX wieku toczą się dyskusje dotyczące przedmiotu, celów i metod badawczych w obrębie pedagogiki porównawczej. Ponadto problem stanowi różnorodna, niejednolita terminologia w tym zakresie. W trakcie przeprowadzenia badań badacze napotykać na trudności językowe, wynikające z wielości znaczeń i pojęć. Do dnia dzisiejszego nie udało się sformułować nawet uniwersalnej nazwy komparystyki pedagogicznej. W krajach o anglosaskich tradycjach naukowych (USA, Wielka Brytania, Australia) zdomował się termin „edukacja porównawcza” (*comparative education*), natomiast badacze europejscy (Polska, Ukraina) używają terminu „pedagogika porównawcza” (*comparative pedagogy*). W Niemczech z kolei używa się w tym zakresie dwóch pojęć: „edukacja porównawcza” (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*) i „pedagogika porównawcza” (*Vergleichende Pädagogik*).

We Francji przez długi czas dominował termin „pedagogika porównawcza” (*pédagogie comparée*), jednak w latach 80. XX wieku został on zastąpiony terminem „edukacja porównawcza” (*éducation comparée*) (Lé Thank Kôï 1981, s. 43).

Wśród rosyjskich badaczy nie ma zgody w używaniu terminu „pedagogika porównawcza”. Niektórzy uważają, że nie warto naśladować państw zachodnich, natomiast inni preferują termin „edukacja porównawcza”, jeszcze inni zaś – „komparatystyki pedagogicznej” (Dudko 2018, s. 62). Francuski komparatysta Hank Van Daele tłumaczy to tym, że termin „pedagogika”, rozpowszechniony w wiekach XVIII i XIX oznaczał naukę o wychowaniu i kształceniu dzieci. Dopiero wiek XX zmienił spojrzenie na edukację, ponieważ kształcenie człowieka trwa przez całe życie. Właśnie pod tym względem pojęcie „pedagogiki porównawczej” ustąpiło miejsce terminowi „edukacji porównawczej” (Van Daele 1993, s. 18).

Dwa wieki temu Marc-Antoine Jullien de Paris, intelektualista, pedagog i przyjaciel Johanna Heinricha Pestalozziego, i Alexandra von Humboldta dostrzegł istotną rolę edukacji dla rozwoju i dobrobytu społeczeństw europejskich. Był przekonany, że jeśli narody mniej rozwiniętych krajów mogą doświadczyć skutecznych praktyk edukacyjnych w innych krajach, to mogłyby skorzystać z ich postępów (Mattheou 2006, s. 6).

Hank Van Daele (1993, s. 16–17) traktował pedagogikę porównawczą „jako wielowymiarowy element nauk o edukacji, którego celem jest zbadanie zjawisk edukacyjnych w kontekście społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym; porównywanie podobieństw i różnic w dwóch lub więcej regionach, krajach, kontynentach, w tym na poziomie światowym w celu lepszego zrozumienia pożądanых cech dla poprawy własnego systemu edukacji”.

Natomiast w *Słowniku edukacji porównawczej* (*Dictionnaire d'éducation comparée*) pod red. Dominique Groux i Soledada Perez (2002, s. 19) można przeczytać, iż „pedagogika porównawcza bada zjawiska pedagogiczne nie tylko w celu heurystycznym, lecz także w celu poprawy sytuacji edukacyjnej poprzez czerpanie inspiracji z tego, co już zrobiono gdzie indziej. Pedagogika porównawcza

bada systemy edukacyjne; podkreśla podobieństwa i różnice oraz wyjaśnia je w kontekście politycznym, historycznym, ekonomicznym i społecznym; bierze pod uwagę to, co może być przeniesione do innego kontekstu z uwzględnieniem czynników lokalnych”. Z kolei Robert Thomas (1990, s. 25) uważa, że „pedagogika porównawcza zajmuje się badaniem dwóch lub więcej systemów edukacyjnych w celu uzyskania informacji: co mają one wspólne i czym się różnią”. Poznanie doświadczeń innych państw w różnych dziedzinach jest motorem rozwoju nauki. W naukach ścisłych i przyrodniczych wyniki badań porównawczych nie wymagają szczegółowej analizy z uwzględnieniem systemu wartości, czynników społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Natomiast w naukach społecznych tym aspektem poświęca się szczególną uwagę.

Zdaniem Dominique Groux komparystyka pedagogiczna ma na celu poznanie międzynarodowych i narodowych realiów edukacyjnych w ich globalnym kontekście, zarówno w celu poznawczym, jak i poprawy obecnej sytuacji w edukacji (Groux 1997, s. 112). W opinii Gilberta de Landsheere'a istotą „pedagogiki porównawczej jest analiza i interpretacja praktyki i polityki systemów edukacji różnych państw i różnych kultur (De Landsheere 1972, s. 90). Le Thành Khôi (1981, s. 90) uważa zaś, że „pedagogika porównawcza pomaga lepiej zrozumieć to, czego doświadczamy, do czego się odwołujemy. Problemy rozpatrywane z różnych perspektyw pozwalają badaczowi skupić się na zbadaniu zjawiska, cofnąć się lub zmienić swój punkt widzenia. Pedagogika porównawcza akcentuje uwagę na różnicach oraz rozważa każdy system edukacyjny jako całość”. Celem badań komparatystyczno-pedagogicznych jest określenie paradygmatów edukacyjnych ogólnych i narodowych; badanie pozytywnych i negatywnych doświadczeń międzynarodowych w edukacji; określenie granic „przenoszenia” doświadczeń zagranicznych na grunt krajowy. W opinii francuskiego komparatysty Luisa Porchera (2008, s. 281) celem pedagogiki porównawczej jest badanie i prezentowanie doświadczeń zagranicznych; przekształcanie i ulepszanie własnego systemu edukacyjnego na podstawie uzyskanych danych z innych państw.

Nie można nie zgodzić się ze zdaniem Dominique Groux (1997, s. 115), iż „porównywanie w edukacji zawsze ma sens. Jeśli porównanie jest przeprowadzone w sposób rygorystyczny, z uwzględnieniem cech wspólnych i różnic ogólnego zjawiska, to dostarcza ono więcej informacji niż badanie tego samego zjawiska w pojedynczym kontekście. Na przykład przemoc nie przejawia się w ten sam sposób w każdej szkole, jednak formy przemocy są podobne (gwałty, przemoc słowna i fizyczna). Natomiast zasoby powstrzymania agresji mogą mieć charakter globalny”. Oznacza to, że porównywanie w edukacji jest ekonomicznie wygodne, ponieważ pozwala uniknąć badań, które już zostały przeprowadzone w innych państwach i można z nich skorzystać. Jesteśmy obecnie świadkami globalizacji odnoszącej się do obszarów ludzkiej działalności i dlatego też wydaje się konieczne odwołanie się do międzynarodowych badań porównawczych.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki porównawczej.

Historia i rozwój pedagogiki porównawczej

W XIX wieku „ojciec” pedagogiki porównawczej Marc Antoine Jullien de Paris w swojej pracy *Szkice i przygotowania przedwstępne do pracy o edukacji porównawczej (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, 1817)* jako pierwszy sformułował cel, przedmiot, funkcje i metody porównawczych badań pedagogicznych. Przez komparatyzm pedagogiczny rozumiał porównywanie treści i metod kształcenia w instytucjach edukacyjnych w różnych krajach. Jego zdaniem, gromadząc, segregując i porównując fakty, można odkryć pewne reguły i prawidłowości. Porównanie ma na celu wykorzystanie najlepszych wzorców i wprowadzenie ich do własnego systemu edukacyjnego. Uważał komparatystykę pedagogiczną za jeden z najważniejszych zasobów opracowania teorii pedagogicznej wspólnej dla wszystkich krajów europejskich, która w przyszłości sprzyjałaby postępowi kulturowemu i spójności między narodami. Aby komparatyzm pedagogiczny był nauką użyteczną, powinien opierać się na materiale faktograficznym z różnych krajów (Jullien de Paris 1817, s. 8–9).

Później jego metoda zbierania, porównania i wdrażania danych w praktykę edukacyjną została skrytykowana przez Michaela Sandlera. Pierwszy dyrektor departamentu badań w Board of Education, prekursor Ministerstwa Edukacji w Londynie, opracował teorię charakteru narodowego jako siły dominującej w wychowaniu, formułując myśl, że każdy krajowy system edukacji składa się z kilku elementów i musi być badany w odniesieniu do kontekstu społecznego. Szkoły są integralną częścią społeczeństwa, w którym działają. M. Sandler i jego zwolennicy, w tym George Bereday, Friedrich Schneider i Isaac Kandel, byli zdania, że o rozwoju systemu edukacji decydują czynniki społeczno-ekonomiczne. Według M. Sandlera, „dla zrozumienia systemu edukacji, to co się dzieje poza szkołą, ma większe znaczenie niż to, co ma miejsce w szkole. Korzyść praktyczna z porównywania zagranicznych systemów edukacyjnych polega na tym, że zaczynamy lepiej rozumieć własny system” (Sandler 1900, 1964, s. 311). W książce *Jak dużo możemy się nauczyć czegoś praktycznego z badań nad zagranicznymi systemami edukacyjnymi? (How far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?, 1900)* M. Sandler zakładała, iż edukacja jest mocno związana ze strukturą społeczeństwa (ustrój państwa, gospodarka, rodzina, kościół), a czynniki oddziaływające na rozwój społeczeństwa determinują kierunek rozwoju edukacji. W związku z tymi dwoma kluczowymi założeniami badacz ten uważał, że analizę porównawczą zjawisk edukacyjnych warto przeprowadzać na tle czynników społecznych (Sandler 1900, s. 312).

Natomiast Nicholas Hans wyraził przekonanie o ważności teorii funkcjonalizmu w badaniach porównawczych. Jego zdaniem społeczeństwo jest systemem

składającym się z wzajemnie powiązanych ze sobą czynników i właśnie dlatego zamiast analizy statystycznej należy stosować analizę funkcjonalną – porównanie instytucji edukacyjnych z punktu widzenia ich rozwoju historycznego (Hans 1948, s. 23).

Szczyt badań w pedagogice porównawczej przypada na lata 30–50. XX wieku. W tym okresie badacze byli przekonani, że edukacja nie jest oderwana od społeczeństwa i także podlega wpływom społecznym. Poszukując „nieuchwytnych sił duchowych i kulturowych, które kształtują system światowy”, badacze sformułowali cel pedagogiki porównawczej, rozumianej jako „szczegółowy opis narodowych systemów edukacji w kontekście społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym” (Lokszyna 2014, s. 6).

Isaak Kandel w pracy *Pedagogika porównawcza (Comparative Education, 1933)* zaproponował w badaniach porównawczych uwzględnienie uwarunkowań narodowo-państwowych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Zatem jego podejście do metodologii badań porównawczych opierało się nie na zwykłym opisanu systemów edukacyjnych i strategii ilościowej, lecz na zastosowaniu strategii jakościowej oraz analizie wyodrębnionych przez niego czynników. Ponadto, analizując problemy edukacji, ważne jest ustalenie ich przyczyn, dlatego też zdaniem tego autora winno skupić się na różnicach występujących w poszczególnych krajach. Nadto I. Kandel uznawał krajowe systemy edukacji za laboratoria, w których można testować różne rozwiązania problemów systemów narodowych na tle innych państw. Od momentu, gdy narodziła się pedagogika porównawcza, miał on nadzieję, że „wniesie ona istotny wkład w rozwój filozofii edukacji i światowej teorii edukacji i w rezultacie współpracy w dziedzinie edukacji państwom uda się osiągnąć porozumienie w wielu obszarach” (Kandel 1957, s. 3–18).

Koniec lat 60. XX wieku charakteryzuje się sporą liczbą badań porównawczych. Właśnie w tym okresie na całym świecie pojawiło się wiele prac z pedagogiki porównawczej. Ich autorami byli m.in. Brian Holmes (*Problemy w edukacji: Podejście porównawcze, 1965*, tytuł oryg. *Problems in Education: A Comparative Approach*), Harold J. Noah i Max A. Eckstein, którzy wydali opracowanie pt. *W kierunku nauki o edukacji porównawczej (Toward a Science of Comparative Education, 1969)*), Aleksander Vexliard (*Pedagogika porównawcza. Metody i problemy, 1967*, tytuł oryg. *La pédagogie comparée. Methods and Problems*), Juan Tusquets (*Teoria i praktyka pedagogiki porównawczej, 1969*, tytuł oryg. *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*).

Poza tym zainteresowanie problemami pedagogiki porównawczej doprowadziło do powstania wielu czasopism wydawanych przez stowarzyszenia zajmujące się edukacją porównawczą: w Wielkiej Brytanii – *Comparative Education Review* (1965); Kanadzie – *Convergence* (1968) i *Éducation canadienne et internationale – Canadian and International Education* (1972); we Francji – *Éducation comparée* (1973). Od 1956 roku Amerykańskie Stowarzyszenie Edukacji Porównawczej

wydawało czasopismo *Comparative Education Review*. Okres ten można uznać za „nową erę rozwoju badań porównawczych” (Halls 1990, s. 45).

Kolejne pokolenie komparatystów takich jak Harold Noah i Max Eckstein zwróciło uwagę na fakt, że zarówno w kontekście szybkiego rozwoju gospodarczego, jak i odkryć w dziedzinie nauk ścisłych oraz procesów demokratycznych zachodzących w Europie i Ameryce podejście historyczne w badaniach pedagogiczno-porównawczych było niewystarczające, były one bowiem „zbyt małe w swojej perspektywie i zbyt ambitne w swoich celach; nie odpowiadało potrzebom społeczeństw; było „nienaukowe, tym samym nie mogło ustalić związków przyczynowo-skutkowych oraz przyczynić się do ulepszenia własnego systemu edukacji” (Noah, Eckstein 1969, s. 44). Według wspomnianych autorów, pedagogika porównawcza powinna pomóc w wyjaśnieniu obserwowanych zjawisk w edukacji i społeczeństwie. Badacze uważali metodę prognostyczną za najbardziej efektywną i proponowali przeprowadzenie badania opartych nie na intuicji komparatystów, lecz na teorii naukowej.

Interdyscyplinarny charakter badań porównawczych, jako swoisty rodzaj pomostu między badaniami historyków i humanistów, był głoszony przez George’a Bereday’a. W jego opinii w badaniu porównawczym konieczne jest rozumienie i wyjaśnienie konkretnych zjawisk edukacyjnych. Według tego badacza analiza miała na celu zidentyfikowanie wspólnych czynników. Był zwolennikiem metody indukcyjnej. G. Bereday uważał, że przy prowadzeniu badań porównawczych badacz powinien przestrzegać następujących zasad: 1) opisać system edukacji badanego kraju; 2) przeanalizować oddziaływanie czynników społeczno-gospodarczych na rozwój systemów edukacji; 3) porównać dane badanego kraju w celu ustalenia cech wspólnych i odmiennych z własnym; 4) wskazać cechy niezbędne dla ulepszenia własnego systemu edukacji (Bereday 1964, s. 82). Zwolennikiem interdyscyplinarnego podejścia był także Brian Holmes. W swojej pracy *Problemy w edukacji. Podejście porównawcze (Problems in Education: A Comparative Approach, 1965)* pisał, że „przyszłość pedagogiki porównawczej zależy od korzystania z wiedzy i danych z innych dyscyplin naukowych” (Holmes 1965, s. 76).

W latach 80. XX wieku rozwój porównawczych badań pedagogicznych prowadzony był w kontekście filozoficznego rozumienia świata. Przedmiotem badań komparatystów stały się badania w skali międzynarodowej. Był to nowy okres rozwoju; pedagogika porównawcza była odkrywana na nowo w wyniku zjawisk globalizacji, tak jak to miało miejsce pod koniec lat 60. XX wieku w wyniku zastosowania danych ilościowych przez organizacje międzynarodowe.

Lata 90. XX wieku – to nowy etap rozwoju społeczeństw europejskich. Charakteryzuje się on zjawiskiem internacjonalizacji i globalizacji. Przedmiotem badań komparatystów staje się teoria kapitału ludzkiego. Różnorodne poglądy na temat istoty kapitału ludzkiego wskazują na główne grupy działań rozwijających ludzkie umiejętności, takie jak: formalne kształcenie szkolne na wszystkich poziomach nauczania; szkolenia w czasie pracy, programy studiów dla dorosłych, usługi związane z ochroną zdrowia wpływające na witalność i długość życia człowieka,

migracje ludzi, a także badania naukowe (Domański 1993, s. 20). W związku z tym komparatyści skupiają się na porównaniu efektywności edukacji publicznej, działalności prywatnych placówek edukacyjnych, efektywności wykorzystania zainwestowanych środków w edukację oraz na zarządzaniu oświatą w różnych państwach świata (Lokszyna 2014, s. 8).

Etapy rozwoju pedagogiki porównawczej

Pedagogika porównawcza przeszła kilka faz rozwoju, w trakcie których zmieniały się jej funkcje, cele, podejścia do niej i metody. W tej części opracowania chciałabym przedstawić periodyzację rozwoju pedagogiki porównawczej autorstwa George'a Beredeya; Harolda Noaha i Maxa Ecksteina i Aliny Sbrujewej. Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu podam jedynie nazwy etapów, ramy czasowe, motywy oraz idee kluczowe periodyzacji. Szczególna uwaga zostanie poświęcona periodyzacji rozwoju pedagogiki porównawczej António Nóvoa i Tili Yariv-Mashał, ponieważ obejmuje ona wiek XXI. Pierwsza periodyzacja, która została zaprezentowana przez George'a Beredaya w pracy *Metoda porównawcza w edukacji* (*Comparative method in education*, 1964) składa się z trzech etapów rozwoju. W tabeli 1. zostały przedstawione nazwy etapów i ramy czasowe rozwoju pedagogiki porównawczej.

Tabela 1. Periodyzacja rozwoju pedagogiki porównawczej wg G. Beredaya (1964, s. 241–250)

Etapy	Nazwa etapu	Ramy czasowe
Pierwszy	Zapożyczenia	XIX wiek
Drugi	Prognozowanie	Pierwsza połowa XX wieku
Trzeci	Analiza	Lata 50–70 XX wieku

Następna periodyzacja rozwoju pedagogiki porównawczej była przedstawiona przez amerykańskich naukowców Harolda J. Noaha i Maxa A. Ecksteina. W rozwoju pedagogiki porównawczej naukowcy ci wyróżnili pięć etapów, akcentując w nich motywy, którymi kierowali się badacze. Periodyzacja ta została opracowana w 1969 roku.

Tabela 2. Periodyzacja rozwoju pedagogiki porównawczej wg H.J. Noaha i M.A. Ecksteina (1969, s. 64–67)

Etapy	Ramy czasowe	Motywy
Pierwszy	XIX wiek	Ciekawość
Drugi	Pierwsza połowa XIX wieku – lata 80. XIX wieku	Doświadczenia zagraniczne
Trzeci	Koniec XIX wieku	Ustalenie światowej harmonii i ulepszenie życia społecznego
Czwarty	Pierwsza połowa XX wieku	Poszukiwanie czynników kształtujących narodowe systemy edukacyjne
Piąty	Druga połowa XX wieku	Wzajemne oddziaływanie czynników społecznych i edukacyjnych

Kolejną periodyzację rozwoju pedagogiki porównawczej przedstawiła ukraińska badaczka Alina Sbrujewa. Etapy rozwoju pedagogiki porównawczej zostały przez nią opracowane na podstawie badań amerykańskich Williama Brickmana, George'a Beredaya, Davida N. Wilsona, Wolfganga Mittera i rosyjskich komparatystów Borisa Wulfsona i Zoji Małkowej.

Tabela 3. Periodyzacja rozwoju pedagogiki porównawczej według A. Sbrujewej (1999, s. 30–42)

Etapy	Nazwa etapu	Ramy czasowe
Pierwszy	Klasyczny (wg W. Brickmana)/ prehistoryczny	Od czasów najdawniejszych do początku XIX wieku
Drugi	Zapożyczeń (wg G. Beredaya)/ opisowy (wg D. Wilsona)/ przygotowawczy (wg W. Mittera)	XIX wiek
Trzeci	Początek badań w pedagogice porównawczej	Pierwsza połowa XX wieku
Czwarty	Rozwój metodologii pedagogiki porównawczej (wg D. Wilsona)	Lata 50–80. XX wieku
Piąty	Period globalizacji, regionalizacji i internacjonalizacji światowej przestrzeni edukacyjnej	Lata 80. XX wieku i początek XXI wieku

Alina Sbrujewa ujęła opracowania zagranicznych badaczy w kontekście ukraińskim i na ich podstawie przedstawiła etapy rozwoju pedagogiki porównawczej na Ukrainie w skali globalnej.

Periodyzacja opracowana przez António Nóvoa i Tali Yariv-Mashal obejmuje cztery okresy.

Tabela 4. Periodyzacja rozwoju pedagogiki porównawczej wg A. Nóvoa, T. Yariv-Mashal (2003b, s. 423–426)

Etapy	Kluczowa idea	Ramy czasowe
Pierwszy	Wiedza o innych	1880 i koniec lat 20. XX wieku
Drugi	Zrozumienie innych	Lata 20–50. XX wieku
Trzeci	Konstruowanie innych	Lata 60. XX wieku –2000 rok
Czwarty	Ocenianie innych	XXI wiek

Lata 80. XIX wieku charakteryzują się badaniami dotyczącymi przeprowadzonych w różnych krajach reform edukacji. Celem tych badań była konsolidacja narodowych systemów edukacyjnych. Zasada, według której można „uczyć się wiedzy o innych”, dała początek eksplorowaniu przez badaczy innych państw w celu zyskania nowych doświadczeń.

Na tej podstawie zostały opracowane materiały na temat warunków i reguł życia w poszczególnych państwach. Reorganizacja światowej przestrzeni była wyzwaniem dla zamkniętych systemów edukacji. Transformacja polityki oświatowej w różnych państwach miała decydujące znaczenie dla rozwoju pedagogiki porównawczej (Nóvoa 2001, s. 43). W latach 20. XX wieku badacze skierowali swój wysiłek na współpracę międzynarodową. Powstanie takich instytucji jak Instytut Międzynarodowy (Institute of International Education, New York, 1923); Biuro Edukacji Międzynarodowej (International Bureau of Education, Genewa, 1925) świadczyło o dalszym rozwoju nauki. Pojawiająca się wkrótce seria międzynarodowych raportów, rozpowszechnienie międzynarodowych danych odegrało znaczącą rolę w zrozumieniu doświadczeń innych krajów.

Lata 60. XX wieku charakteryzują się zainteresowaniem edukacją ze strony polityków i naukowców. Z jednej strony odbyły się istotne zmiany w treści systemów edukacji, w tym w polityce inwestycyjnej dotyczącej edukacji, a z drugiej strony – próba odnowienia badań porównawczych z wykorzystaniem teorii i metodologii nauk społecznych.

Początek XXI wieku jest okresem, w którym w większym stopniu zaczęto wykorzystywać technologię informacyjną i komunikacyjną oraz współpracować na skalę międzynarodową. Nie chodzi tu o standaryzację czy homogenizację systemów edukacyjnych, lecz przede wszystkim o przyjęcie wspólnych metod badawczych i narzędzi. „Ocenianie innych” jest porównywaniem siebie do innych. To właśnie ocenianie innych i spojrzenie na innych „pozwała zachować własne poglądy, odkrywając dla siebie niezauważalne jak dotąd możliwości. To nie przypadek, że najważniejsze wydarzenia w pedagogice porównawczej zbiegają się w czasie z tymi «gorącymi okresami» w historii” (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003a, s. 423).

Współczesne spojrzenie na pedagogikę porównawczą

Większość prac z pedagogiki porównawczej, aż do drugiej połowy XX wieku, była poświęcona wyłącznie badaniom nad krajowymi systemami edukacji. Na początku XXI wieku nastąpiły istotne zmiany w dziedzinie pedagogiki. Jako dyscyplina naukowa pedagogika porównawcza sytuuje się na styku takich dziedzin naukowych jak: polityka oświatowa, socjologia, ekonomia, socjologia, prawo, pedagogika społeczna i psychologia. Pedagogika porównawcza ma charakter interdyscyplinarny. Irina Tagunowa (2011, s. 137) przedstawiła badanie przeprowadzone przez grupę komparatystów w 2010 roku wśród naukowców zajmujących się badaniami porównawczo-pedagogicznymi. Stwierdzili oni, że na ich pracę duży wpływ mają nauki społeczne, z których czerpią metodologię i teorię dla swoich badań. Ponad 80 proc. zgłosiło identyfikację z socjologią, ok. 70 proc. – z naukami politycznymi, prawie 60 proc. powiązało swoje badania z historią, a połowa wszystkich badaczy zgłosiła związek z ekonomią. Z czasem komparatyści stracili zainteresowanie psychologią, która jest bliska pedagogice. Jak podkreślił Goran Therborna, „W swoim małym świecie dyscypliny naukowe przypominają państwa narodowe, ponieważ ich wymiary, granice i cechy charakterystyczne są uwarunkowane historycznie. Państwa dążą do tworzenia własnych historycznych podstaw i mitów; roszczą sobie prawo do suwerenności, czasem spornej; angażują się w walkę o granice. Tak samo jak walczy każda nauka za swoje miejsce wśród innych dyscyplin” (2000, s. 275).

Najczęściej badacze w swoich pracach wracali się do teorii politycznej, socjologicznej, filozoficznej i ekonomicznej: 11,1 proc. respondentów wskazało teorię krytyczną; 8,1 proc. – teorię etnograficzną; 7,3 proc. – teorię konstruktywistyczną; 7 proc. – teorię modernizacji; 7 proc. – teorię zależności; 7 proc. – teorii filozoficznej marksizmu i neomarksizmu; 6,8 proc. – teorię systemu światowego; 6,2 proc. – teorię kapitału ludzkiego; 6,2 proc. – teorię polityczną (pluralizm) i 5,4 proc. – teorię funkcjonalizmu strukturalnego. Teorie psychologiczne rzadko były stosowane przez badaczy (Tagunowa 2011, s. 137). Taka sytuacja doprowadziła do wniosku, że pedagogika porównawcza zrezygnowała z przedmiotu własnych badań oraz swojej metodologii instynktownie, poszukując innej podstawy badawczej, na której mogłaby budować swoje badania. W XXI wieku w prezentowaniu nowych teorii wiodącą rolę zajmują socjologia, ekonomia i nauki polityczne. Właśnie do nich dołączyła się pedagogika porównawcza.

H.J. Noah już w 1973 roku stwierdził, że przy współczesnym podejściu do analizy porównawczej należy odejść od badań krajowych na rzecz takich, które łączą zmienne z wielu krajów. Z jego punktu widzenia, aby badania można było nazwać porównawczymi, powinny być spełnione dwa powiązane ze sobą warunki: dane o problemie powinny być zbierane na poziomie uogólnionym, a analiza powinna być prowadzona na poziomie systemowym (1973, s. 109).

We współczesnym zglobalizowanym świecie istnieje zapotrzebowanie na porównawcze informacje edukacyjne, które pomogą narodowym systemom edukacyjnym

odnaleźć się w szybko zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Na jej gruncie toczy się „niezadeklarowana wojna” o przetrwanie, zatem następuje „redystrybucja wpływów” i pojawiają się pewne nisze w świadczeniu usług edukacyjnych. Wszystkie możliwości promowania edukacji narodowej jako kategorii gospodarczej związane są przede wszystkim z poziomem dostosowania edukacji do międzynarodowego poziomu jakości. Globalizacja to także wysoki poziom komunikacji rozumianej jako główny proces powstawania, rozwoju i przekształcania rzeczywistości społecznej, w tym edukacji. Cała ta sytuacja społeczna w edukacji doprowadziła do pojawienia się nowych metod badawczych, a przedmiotem zainteresowania badaczy stała się globalizacja przestrzeni edukacyjnej. W tych warunkach komparatyzm zaczyna uważać *mass media*, internet i inne technologie cyfrowe za główną instytucję społeczną, która przekształca świat edukacji. Pojęcie komunikacji staje się decydującym czynnikiem zrozumienia edukacji w wymiarze globalnym. Jest ona przedstawiona zarówno jako przyczyna, jak i wynik interakcji w sieci.

Do zmian w badaniach porównawczo-pedagogicznych przyczynił się internet. Edukacja stała się systemem otwartym na cały świat, w którym narodowe paradygmaty, wartości, treści i formy wzajemnie na siebie oddziałują. W związku z tym głównym zadaniem badań porównawczych w edukacji jest po pierwsze rozwiązanie sprzeczności pomiędzy narodową specyfiką interakcji komunikacyjnej w edukacji a międzynarodową interakcją komunikacyjną, a po drugie identyfikacja i rozwój technologii wdrażania doświadczenia pedagogicznego, jako części przestrzeni edukacyjnej. Zatem analiza systemów edukacyjnych powinna być prowadzona w kontekście sieci, co oznacza rozpatrywanie lokalnych systemów edukacyjnych jako wewnętrznie powiązanych ze sobą oraz wzajemnie połączonych technologią informacyjną. Jednocześnie sieć zaczyna determinować rozwój edukacji we wszystkich krajach. W tej sytuacji logiczne wydaje się badanie rozwoju sieci, a także transformacji każdego krajowego systemu edukacji. W tym modelu badawczym porównania można dokonać jedynie przy użyciu metod interpretacyjnych i poprzez poznanie obiektu badań w rozwoju, czyli w trzech perspektywach czasowych: przeszłości, teraźniejszości, przyszłości. Model ten zakłada przede wszystkim predykcyjną wizję problemu, określenie perspektywy rozwoju samej sieci. Identyfikacja trendów rozwojowych edukacji w ramach takiego modelu opiera się na zweryfikowanych matematycznie wynikach badań dużych projektów międzynarodowych, w szczególności TIMSS, PISA, PIRLS i innych. Badacz może zaproponować różne kierunki przekształceń własnego systemu edukacji, interpretując wyniki badań prowadzonych w skali globalnej.

„Metoda sieci” jest jakościową metodą badawczą. Polega ona na zbieraniu informacji w sposób swobodny, jednocześnie przy skoncentrowaniu się na zrozumieniu, wyjaśnieniu i interpretacji danych już opisanych lub przedstawionych w doświadczeniu, które są źródłem hipotez i koncepcji. Celem tej metody jest gromadzenie informacji z różnych źródeł poprzez wyjaśnienie i interpretację danych. Mogą to być: wyniki obserwacji i oceny ekspertów; dokumenty, monografie, artykuły

oraz informacje ze stron internetowych. Ponadto ta metoda jakościowa obejmuje analizę krytyczną wszystkich rodzajów materiałów, syntezę materiału naukowego i uogólnienie. Badacz stosujący metodę jakościową powinien mieć bogate doświadczenie naukowe, posiadać wiedzę teoretyczną w zakresie interpretacji analizowanych faktów, a także mieć stały kontakt z zagranicznymi kolegami. Głównym elementem metody „sieci” są dane pozyskiwane z różnych źródeł. Innym są różne procedury analityczne lub interpretacyjne, stosowane w celu uzyskania danych i konceptualizacji badań.

Opisywana metoda ma za zadanie spełniać następujące kryteria: powinna opierać się na dużej liczbie informacji, a sposób prezentacji materiału powinien mieć charakter wyjaśniający i prognostyczny, zaś wyniki powinny być przedstawione jako hipotetyczne. Oprócz tego „metoda sieci” obejmuje: a) bezpośrednią obserwację rzeczywistości, jeśli tylko jest to możliwe; b) uznanie badanego zjawiska (faktu, systemu, procesu, teorii) za stale ewoluujące; c) identyfikację zmian w paradygmatach edukacyjnych; d) skupienie uwagi na zmienności i złożoności współczesnych systemów edukacyjnych, teorii i koncepcji; e) badanie wszelkich związków w edukacji i nauce; f) prognozowanie pojawienia się pewnego zjawiska w edukacji i nauce; g) uzasadnienie perspektyw rozwoju edukacji. Stosując tę metodę, badacz powinien zwracać uwagę na: 1) definiowanie warunków będących przyczyną powstania pewnego zjawiska i jego rozwoju; 2) kontekst, w którym to zjawisko zostało realizowane; 3) interakcje, poprzez które to zjawisko się przejawia; 4) transformacje badanego zjawiska.

W opinii A. Nóvoa, T. Yariv-Mashal (2003b, s. 64), „Co kilka lat dochodzi do reorganizacji świata, co z kolei odzwierciedla się w poszukiwaniu nowej równowagi. Świat państw narodowych, który znamy od XX wieku ustępuje miejsca złożonym konstrukcjom politycznym, w których stosunki międzynarodowe są definiowane poprzez sieci komunikacyjne i języki, które wnoszą nowe reguły w proces umiędzynarodowienia”.

Proces globalizacji jest ściśle związany z edukacją. W przestrzeni edukacyjnej ciągle toczą się dyskusje na temat krajowego systemu edukacji, który winien odpowiadać międzynarodowemu poziomowi jakości kształcenia. Globalizacja w edukacji umożliwia systemom edukacyjnym poprawienie jakości poprzez nabywanie doświadczeń zagranicznych. Środki masowego przekazu, internet i inne technologie cyfrowe stają się podstawą działań społecznych, a koncepcja komunikowania – istotnym czynnikiem w zakresie zrozumienia edukacji w wymiarze globalnym.

Zakończenie

Do dziś badacze nie mogą odpowiedzieć na pytanie, jakie 50 lat temu postawił francuski komparatysta Aleksander Vexliard: „Czy pedagogikę porównawczą należy traktować jako samodzielną dyscyplinę, czy jako subdyscyplinę pedagogiki ogólnej, czy też historii pedagogiki? Czy może powinna ona być związana z innymi naukami

takimi jak: socjologia, psychologia, politologia, filozofia edukacji?” (Vexliard 1967, s. 5). Rosyjski komparatysta Boris Wolfson (2003, s. 47) zauważa, że „do tej pory wśród komparatystów nie ma zgody w określeniu przedmiotu badań pedagogiki porównawczej oraz jej granic z innymi naukami. Samo określenie przedmiotu i celów badań, metod, narzędzi i technik nie wystarczy, aby przedstawić prawidłowe rozumienie metodologii tej subdyscypliny”.

Pedagogika porównawcza ma charakter interdyscyplinarny i dlatego potrzebuje danych z innych nauk. Stanowi ona instrument służący do analizy systemów oświatowych. Zadaniem pedagogiki porównawczej jest zebranie i sklasyfikowanie niezbędnych informacji o systemach edukacji, instytucjach, programach, metodach nauczania, nauczycielach i uczniach, jak również o jawnych lub ukrytych wpływach kulturowych i filozoficznych. Zatem próbuje ona wyjaśnić, dlaczego zjawiska funkcjonują w taki, a nie inny sposób, analizuje zebrane dane o systemach edukacji, na które mają wpływ zjawiska społeczne, ekonomiczne, technologiczne, religijne i filozoficzne, a także uprzedzenia rasowe i narodowe.

Globalizacja oraz reformy ukierunkowane na podniesienie efektywności kształcenia w latach 80. XX wieku spowodowały zmiany w edukacji. W dążeniach do optymalizacji swej pracy naukowcy coraz częściej korzystają z osiągnięć międzynarodowych analiz porównawczych w odniesieniu do badań edukacyjnych, odzwierciedlają one bowiem zmiany zachodzące we współczesnym świecie. Poza tym czynniki globalizacyjne wywołują szereg zjawisk, dlatego też wymagają one prowadzenia badań w celu zidentyfikowania wspólnych tendencji rozwoju, gdyż globalizacja, jak zauważa Mark Brey, zmusza wręcz badaczy do stworzenia „nowej kartografii geopolitycznej, która formuje nowe przykłady naśladownictwa, dominacji i subordynacji w polityce i praktyce oświatowej” (2003, s. 219).

Reasumując, dzięki procesom globalizacji metodologia pedagogiki porównawczej na obecnym etapie wzbogaca się o nowe metody tak potrzebne w celu sprostania wyzwaniom, przed którymi stoi współczesny człowiek, w postaci zmniejszenia nierówności zarówno wewnątrz państw, jak i pomiędzy nimi, tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi społecznemu i przeciwdziałania tym nierównościami (Zajda 2008).

Bibliografia

- Bray M. (2003). *Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution mission and rules*. Policy Futures in Education, nr 1 (2), s. 209–224.
- Bereday G.Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- De Landsheere G. (1972). *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Domański S.R. (1993). *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Dudko S. (2018). *Osobennosci metodologii sowremennykh sravnitelno-pedagogicheskikh issledowanij w Rossii I Francii*. „Oteczestwennaja I zarubeznaja pedagogika”, nr 1 (46), s. 60–71.
- Groux D., Perez S. (2002). *Dictionnaire d'éducation compare*. Paris: L'Harmattan.
- Groux D. (1997). *L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement*. „Revue française de pédagogie”, s. 111–139.
- Halls W.D. (1990). *Tendances et problèmes de l'éducation comparée. L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris: UNESCO.
- Hans N. (1948). *Comparative Education: A study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Holmes B. (1965). *Problems in Education: A Comparative Approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jullien de Paris M.A. (1817). *Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Société Établie à Paris pour l'Amélioration de l'Enseignement Élémentaire. Reprinted 1962. Genève: Bureau International d'Éducation.
- Kandel I. (1955). *The New Era in Education*. Cambridge, Mass: Houghton and Mifflin Inc.
- Lé Thành Khôl (1981). *L'Éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Lokszyna O. (2014). *Profesjonalizacja porównawczej pedagogiki w Ukraini: zdobutky i wyklyky u wymiri pedagogicznej komparatywistyky u zarubizzi*. „Porównawczo-pedagogiczni studiji”, nr 6 20), s. 5–12.
- Mattheou D. (2006). *Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe. Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée*. „Formation professionnelle”, nr 34, s. 6–16.
- Nóvoa A. (2001). *États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses*. W: Sirota R. (red.). *Autour du comparatisme en Éducation*. Paris: PUF, s. 41–68.
- Nóvoa A., Yariv-Mashal, T. (2003a). *Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?*. „Comparative Education”, nr 39 (4), s. 423–438.
- Nóvoa A., Yariv-Mashal T. (2003b). *Le Comparatisme en Éducation: mode de gouvernance ou enquête historique?* W: Laderrière P., Vaniscotte F. (red.). *L'Éducation comparée: un outil pour l'Europe*. Paris: L'Harmattan, s. 57–82.
- Noah H.J., Eckstein M.A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Noah H.J. (1973). *Defining Comparative Education. Conceptions*. W: *Relevant Methods in Comparative Education*. Reginald E. (red.). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Porcher L. (2008). *L'éducation comparée: pour aujourd'hui et pour demain*. Paris: L'Harmattan.

- Sadler M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* W: Higginson J.H. (red.). *Selections from Michael Sadler*. Liverpool: DeJall&Meyorre.
- Sbrujewa A. (1999). *Poriwnjalna pedagogika*. Sumy: SDPU.
- Tagunowa I. (2011). *Pedagogiczeskaja komparatiwistika: wczera, segodnia, zawtra*. „Obrazowanie i pedagogiczeskaja nauka za rubeżom”, 1, s. 132–146.
- Therborn G. (2000). *Their Knowledge: The Times and Place of the World and Other Systems*. „Journal of World System Research”, nr 6 (2), s. 266–284.
- Thomas R.M. (1990). *International Comparative Education: Issues and Prospects*. New York: Pergamon Press.
- Van Daele H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vexliard A. (1967). *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wulfson B., Małkowa Z. (1996). *Srawnitelnaja pedagogika; uczebnojeposobije*. Woroneż: MODEK.
- Wulfson B. (2003). *Srawnitelnajapedagogika: istorijaisowremennyje problemy*. Moskwa: Izdatelstwo URAO.
- Yamada S. (2015). *The Constituent Elements of Comparative Education in Japan: A Comparison with North America*. „Comparative Education Review”, nr 59 (2), s. 234–260.
- Zajda J. (2008). *Globalization, Comparative Education and Policy Research: Equity and Access Issues*. W: Zajda J., Gibbs D. (red.). *Comparative and Global Pedagogies*. Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V.

COMPARATIVE PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Abstract: The methodology of comparative and pedagogical research is currently undergoing certain changes, the scope of which is interesting to researchers from other fields. The starting point of this article is the theoretical and methodological basis of comparative pedagogy. The first part of the study is a specific introduction to the theoretical and methodological bases of comparative pedagogy. The author presents the aims and definitions of comparative pedagogy, as well as describes the importance of comparative pedagogy for the development of the education system. The second part is devoted to a historical view of the evolution of comparative pedagogy. The next part of the article presents the stages of development of comparative pedagogy. The last subsection discusses the processes of globalization in education.

Keywords: comparative pedagogy, comparative research, methodology, network method.

KATARZYNA WROŃSKA*

Kraków, Polska

ORCID ID: 0000-0001-6617-4415

POCHWAŁA SAMOUCTWA W KONTEKŚCIE ROZWAŻAŃ NAD OSOBNOŚCIĄ I SAMOTNOŚCIĄ – NA TLE KONCEPCJI SAMOKSZTAŁCENIOWEJ WŁADYSŁAWA M. KOZŁOWSKIEGO**

Streszczenie: Autorka rozważa dzisiejszy sens i znaczenie samouctwa w powiązaniu z osobnością i samotnością – na tle jednej z historycznych koncepcji samokształceniowych w Polsce. Osobność jako sposób istnienia człowieka, istoty myślącej, jest filozoficznym punktem wyjścia dla analizy. Zakłada się, że edukacja ma do spełnienia ważną rolę w uczeniu myślenia, które jednak wymaga bycia osobno, ze sobą samym (u siebie). W związku z czym autorka proponuje przywołać jedną z koncepcji samouctwa, rozwijaną w czasach zaborów i w okresie międzywojnia w Polsce, jako przykład doświadczania siebie i uczenia się (szkoły) myślenia w samotności, nie poza edukacją ale w jej ramach. Analiza i interpretacja hermeneutyczna zagadnienia pozwala wykazać aktualność samouctwa jako potrzebnego humanizującego dopełnienia współczesnej szkoły w Polsce, balansującej między skrajnościami encyklopedyzmu i instrumentalizmu. A tym samym pozwala zebrać wiązkę argumentów na rzecz wykształcenia niesprowadzalnego do uzawodowienia a sprzyjającego kondycji ludzkiej jako *vita activa*.

Słowa kluczowe: samouctwo, osobność, samotność, myślenie, wykształcenie samego siebie, wychowanie i kształcenie.

* Dr hab. Katarzyna Wrońska, prof. ucz., Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki; e-mail: katarzyna.wronska@uj.edu.pl.

** Zmieniona wersja tekstu opublikowanego przez autorkę w języku angielskim pt. *The Praise of Self-nstruction in the 21st Century – against a Background of Selected Concepts of Self-Education in Poland during the Partitions and Interwar Period*. „Paedagogia Christiana” 2020, nr 1 (45), s. 65–82.

Wprowadzenie

Samouctwo postrzega się głównie jako lekarstwo na brak i reglamentację edukacji. W poniższym opracowaniu będę chciała poddać sprawdzeniu, na ile jego wartość sprawdza się także w dzisiejszych warunkach w Polsce. Dzisiejszy kryzys edukacji będę opisywać jako stan, w którym bardziej niż brak (choć i z nim mamy do czynienia, szczególnie na skutek epidemii) zagraża nam upolitycznienie (upartyjnienie i zideologizowanie) oraz instrumentalizacja edukacji. Jak się ów kryzys objawia? Po pierwsze, w formie konserwowania encyklopedyzmu, po drugie – w formie redukcjonizmu i instrumentalizowania nauki szkolnej zarówno przez władzę, jak i jej odbiorców. Encyklopedyzm dziedziczymy po czasach gimnazjów klasycznych głównie w modelu pruskim (Alves 2019). Był on rozpowszechniany w samych Prusach i na ziemiach polskich pod zaborem pruskim (wedle formuły: dużo wiedzy pamięciowej i dyscypliny, w klimacie hierarchii szkolnej i zależności od władzy i autorytetu nauczyciela – profesora oraz dyrektora gimnazjum). W czasach PRL encyklopedyzm był normą w liceach ogólnokształcących w krajach komunistycznych. A dziś nauczanie szkolne znów staje się orężem w rękach władzy, chcącej osiągać swoje cele za sprawą wychowania młodego pokolenia. Podmioty edukacji z kolei coraz silniej kojarzą edukację jako środek w pokonywaniu szczybli kariery – w ten sposób edukacja objawia ona swoje drugie *extremum* – redukcjonizm i instrumentalizm, nie tracąc nic z pierwszego, czyli z obciążenia encyklopedyzmem. Czy taki stan edukacji może sprzyjać myśleniu? Zakładam, że go utrudnia. I przesuwam zetknięcie się i ćwiczenie myślenia na późniejszy etap życia, dla szkolnego rezerwując ewentualne zadomowienie się z myśleniem szkolnym (Kołłątaj 1953).

Myślenie w ogóle nie jest powszechną praktyką, a edukacja w kryzysie może nie pomagać wzbudzać potrzeby myślenia. Z pewnością pobudza ona aktywność podmiotu (w tym kognitywną), ale niekoniecznie opartą na myśleniu (Arendt 2016). Czy więc sprzyja rozwijaniu i nabywaniu zdolności umysłowych (kompetencji otwartego, krytycznego umysłu) oraz osobowościowych (postaw samodzielności, odpowiedzialności)? Można w to wątpić. Co z kolei sprzyja myśleniu?

W swoim tekście będę argumentować, że kapitalne warunki stwarza myśleniu **samotność**. Nie jest to teza powszechna. A nawet wszystko dziś zdaje się tej tezie przeczyć. Nasza dzisiejsza obecność w kulturze w dużej mierze realizuje się za pośrednictwem nowoczesnych technologii informatycznych – typu smartfon, tablet. To one dziś są oknem na świat, poprzez te narzędzia kontaktujemy się z innymi, nie tylko z bliskimi, dają nam one poczucie, że jesteśmy w stałej – potencjalnej – łączności z ludźmi z całego świata i na bieżąco ze wszystkim, co się dzieje wokół nas i w świecie. Widok osób wpatrzonych w ekran swojego smartfona, odczytujących coś z ekranu, wymieniających SMS-owe wiadomości czy prowadzących z kimś rozmowę, to stałe obrazy tworzące koloryt naszych miast i naszej codzienności w przestrzeni publicznej i nie tylko. Tylko czy to jest właśnie owo spotkanie i rozmowa – tylko w nowoczesnym wydaniu? Wątpię. I czy my sami jesteśmy wtedy

dostępni dla siebie? Czy nie omijamy samych siebie? Wpatrzenie w smartfony może zasadnie opisywać i wyjaśniać nie tyle otwarcie na świat i innych, ile naszą samotność (*loneliness*) oraz obawę i ucieczkę przed zagłębieniem do wnętrza siebie, do ja wewnętrznego, przed zatrzymaniem się, aby coś przemyśleć, nad czymś się zastanowić. Może też zwyczajnie opisywać nasze nieprzygotowanie na spotkanie z własną myślą. Tak podchodzi do sprawy np. kanadyjski pisarz Patrick deWitt, opisujący w wywiadzie, jak smartfony odebrały nam samotność (*solitude*) (deWitt 2019). Traktuję go jako sprzymierzeńca stawianej tu tezy o ludzkiej potrzebie samotności, a dziś zagrożonej, niedocenianej, zniekształcanej do postaci osamotnienia (izolacji, odrzucenia), bądź wymuszanej (tak jak obecnie – z powodu epidemii) i zapoznawanej. A jeśli jesteśmy tak uzależnieni od smartfonów i tak rzadko mamy szansę doświadczać samych siebie (swoją osobność)¹, to może zadaniem edukacji powinno być uczenie radzenia sobie i obywatela się bez urządzeń mobilnych oraz ćwiczenie w byciu ze sobą samym?

Osobność (inaczej bycie osobno, bycie u siebie, ze sobą) jako sposób istnienia człowieka – osoby, istoty myślącej, jest dla mnie filozoficznym punktem wyjścia w rozważaniach o edukacji człowieka oraz nad rolą **samotności**, w uczeniu myślenia wymagającego bycia ze sobą samym (u siebie). Nie chcę jednak widzieć samotności jako celu samego w sobie, nie o nią samą bowiem tu chodzi. Rzecz w tym, aby uchwycić jej pozytywne oblicze, jako sposobu, **metody** potrzebnej nam ludziom zabieganym, zalęknionym, wykorzenionym, aby móc doświadczyć bycia osobno, bycia u siebie, ze sobą; jako metody na zatrzymanie się, żeby móc doświadczyć myślenia, refleksji o sobie, innych i o świecie. **Myślenie** z kolei chciałabym widzieć jako **cel** sam w sobie, walor osoby, stanowiący niejako jej imię, obok jej wolności i otwarcia na dialog i spotkanie z drugim.

W tym celu proponuję odświeżyć koncepcję **samouctwa**, traktując ją jako jeden ze sposobów na dzisiejszy kryzys edukacji w kulturze smartfonów. Jako głos za uczeniem się bycia ze sobą, doświadczenia osobności jako spotkania ze sobą i z ja myślącym. Jako potrzebne humanizujące dopełnienie szkoły w Polsce, balansującej między skrajnościami encyklopedyzmu i instrumentalizmu. Sięgnę do historycznych tekstów pedagogicznych z czasów braku i reglamentacji w Polsce edukacji publicznej z powodu zaborów, licząc na argumenty odnawiające sens edukacji i użyteczne z dzisiejszej perspektywy. W czasach zaborów samouctwo było hasłem popularnym, postulowanym w gronie polskich intelektualistów zaangażowanych w działalność krzewiącą postawy obywatelskie i patriotyczne w kraju poddanym zaborczej, wynaradawiającej polityce. W międzywojniu w dalszym ciągu koncepcje samouctwa były rozwijane z powodu wad w tworzonym wówczas oficjalnym systemie szkolnictwa. Przywołam z tego grona jedną mniej znaną postać – Władysława M. Kozłowskiego – który żył w latach 1858–1935, a więc zdołał

1 Z pewnością nie chciałabym kojarzyć osobności z dzisiejszym przymusowym – wywołanym pandemią – sztucznym byciem w izolacji i zachowywaniem między ludźmi dystansu przestrzennego.

doświadczyć niewoli, łącznie ze zsyłką na Syberię, a następnie odbudowywania państwowości i systemu powszechnej oświaty. Sam Kozłowski oceniał swoją pracę na rzecz (samo)kształcenia się rodaków jako spełnianie obowiązku obywatelskiego i działanie na rzecz wolnej i demokratycznej Polski, która wymaga od swoich obywateli rozumu i samodzielności.

Zakładam, że w wyniku przeprowadzonej analizy **samouctwa** uda się wykazać pożyteczność **samotności** w życiu człowieka, a wraz z nią możliwość uczenia się i doświadczania **osobności** jako sposobu bycia ze sobą samym i jako szkoły **myślenia** w samotności. W podsumowaniu chciałabym zaprezentować wiązkę argumentów na rzecz **wykształcenia** niesprowadzalnego do uzawodowienia, a sprzyjającego kondycji ludzkiej jako *vita activa* – wydobytą z koncepcji samouctwa.

Osobność jako doświadczanie siebie i szkoła myślenia w samotności

Bycie u siebie, osobno, jako sposób istnienia człowieka (bytu osobowego, bycia osobą, istotą myślącą), traktuję jako filozoficzny punkt wyjścia w rozważaniach nad edukacją i jej rolą w uczeniu myślenia. Myślenie bowiem wymaga od podmiotu – wśród najróżniejszych warunków – bycia ze sobą samym (u siebie). To bycie osobą – osobno – ma różne odsłony. Startując od samego początku, małe dziecko nie ma jeszcze wykształconej zdolności ujmowania siebie jako odrębnego ja, wypowiada się o sobie w trzeciej osobie, postrzega siebie w sposób nieodróżnialny od otoczenia, boi się oddalenia od siebie matki. Z drugiej strony stawia się jako wartość docelową ludzkiego rozwoju – autonomię. Między jednym a drugim sytuuje się całe spektrum form pośrednich, przez które przechodzi się w drodze od dzieciństwa do dorosłości, od zdania się na innych i zależności do autonomii. Ten czas wypełnia edukacja. W tej przestrzeni powinno się więc zatroszczyć o wymiar bycia ze sobą osoby uczącej się.

Genetycznie tym, co poprzedza myślenie, uruchamiane przez pojedynczy podmiot, jest spotkanie, doświadczenie bliskości osoby, która jest gotowa przyjąć na siebie powiernictwo nadziei dziecka. Tu mieszczą się wskazania filozofa dialogu Józefa Tischnera o spotkaniu i rozmowie jako początku myślenia, w odniesieniu do sceny pedagogicznej. „Nic tak nie daje do myślenia jak drugi”, mówił w rozmowie z Anną Karoń-Ostrowską (Tischner 2008, s. 130). Dialog był dla niego początkiem wszelkiego doświadczenia świata, również doświadczenia Boga. W każdej jego postaci człowiek jest zaproszony do myślenia, w tym etycznego (aby stawać w prawdzie wobec bliźniego, nie okłamywać go, być mu wiernym, być powiernikiem czyjejs nadziei) i religijnego (łącznie z dotknięciem granic myśli). W następnej kolejności, a więc o krok dalej, potrzebne już będzie stałe równoważenie (łagodzenie) relacji podległości i zależności od wychowawcy/nauczyciela/rówieśnika doświadczeniem autoedukacyjnym i możliwościami, jakie daje problem do samodzielnego rozwiązania, który stawia sam uczący się przed sobą lub nauczyciel/wychowawca, któremu uczący się zawiera (a nie tylko wykonuje przydzielone mu zadanie) (Wronska

2018). Pamiętamy, jak u Johna Stuarta Milla totalna relacja z ojcem wymagała najpierw zerwania pedagogicznej z nim relacji, aby edukacja nabrała charakteru samodzielnej pracy kształceniowej, w tym doświadczenia bycia ze sobą bez uczucia deprywacji (Wrońska 2012).

Warto w tym miejscu przywołać kilka uwag fenomenologa Romana Ingardena o osobie z odniesieniem do osobności. W ujęciu autora *Książeczki o człowieku* wartość człowieka jako osoby polega na tym, że jest on wykrystalizowany bądź znajduje się w drodze do wykrystalizowania się, że jest scalony. Jego centrum stanowi bytowe, osobowe „ja”, świadomy podmiot. To „ja” jako osoba posiada charakter, jest wolne (świadome swej wolności), a więc ma w sobie centrum działania zdolne do uchwycenia inicjatywy, a z drugiej strony musi być względnie izolowane od otoczenia. Człowiek jest osobą co najmniej *in potentia* (Ingarden 1989, s. 237). W biegu życia może rozwijać swój potencjał osoby. Wśród wartości osobowych, które warto pielęgnować i doskonalić w swoim życiu, Ingarden wyróżnił: świadomość, wolność, siłę charakteru, inteligencję, szczęście, wszechstronność, głębość, samodzielność, wewnętrzny krytycyzm, indywidualność. Jest to według niego podstawowe wyposażenie osoby, ale zaniedbane może objawić swój brak lub przeciwieństwo, czyli słabość charakteru, intelektualną tępotę, brak rozumienia czegoś, ubóstwo duchowe, płytkość zainteresowań, uczuć i myśli, niesamodzielność, dogmatyzm i nieodróżnialność (upodobnialność). Obok tych cech wyróżnił jeszcze samą wartość osoby – owo scalenie, wykrystalizowanie. Oznacza to, że choć osoba podlega zmianom czasowo określonym, historycznym, to jest w niej trwały, istotny rdzeń, podstawa i źródło zarówno gatunkowych procesów rozwojowych, jak i indywidualnego sposobu, w jakim dokonuje się rozprawa życiowa między nią a światem. Dopiero na tej bazie zintegrowania psychofizycznego Ingarden kreśli wymiar *dignitas* osoby (Ingarden 1989, s. 238). Tę szczególną godność nadają osobie czyny moralne. „Jestem siłą, co chce być wolna. Trwać i być wolna może tylko wtedy, jeżeli samą siebie dobrowolnie odda na wytwarzanie dobra, prawdy, piękna. Wówczas dopiero istnieje” (Ingarden 1987, s. 68). Scalenie psychofizyczne poszerza się wówczas o wymiar duchowy, tak iż dochodzi do ujednoczenia wewnętrznego człowieka, jego wewnętrznego uproszczenia. Dzieje się to za sprawą czynu szlachetnego, który uszlachetnia osobę, transformuje ją, rozbudowuje jej zaródź moralną i, co najważniejsze, umożliwia skierowanie się człowieka w swojej podstawowej motywacji – w wyborze opcji fundamentalnej, na pomnażanie dobra, wartości w świecie (Ingarden 1989).

Moralny wymiar bycia człowieka wymaga otwarcia na dialog i zaangażowanie w sprawy innych. Ale przestrzeń i czas dla osobności także powinny być zdefiniowane i zakreślone, aby móc się czuć w tym określonym czasie i przestrzeni u siebie, jako osoba włączona i zdolna do zaangażowania, zdolna do wychodzenia z siebie (z własnej samotni) na spotkanie z innym. Bycie samemu na poziomie umysłowym jako istoty zdolnej do refleksji znajduje dopełnienie na poziomie działania w relacji z drugim człowiekiem i we wspólnocie. Hannah Arendt poświęca temu

zagadnieniu dużo uwagi. Kondycja ludzka w jej odczytaniu ma dwie twarze; składa się na nią *vita activa* – aktywność osoby, bycie aktorem wydarzeń i inicjatorem działań i *vita contemplativa* – ludzka refleksyjność i zdystansowanie. Cenne jest jej rozróżnienie na sferę prywatną i publiczną, gdzie w ramach pierwszej umieszcza się skrytość, intymność, zaś w publicznej – wszystko to, co powinno być z racji swojej rangi wniesione na forum – wypowiedane i realizowane dla i na oczach innych (jako sprawa publiczna) (Arendt 2000). Osobność dla Arendt to nie tylko wzgląd na intymność i prywatność.

W związku z podejmowanym w tym miejscu zagadnieniem osobności, jako szkoły bycia i myślenia, trzeba jeszcze przybliżyć inny podział Arendt, pochodzący z pracy *Życie umysłu*, a mianowicie rozróżnienie między intelektem a rozumem (umysłem), z akcentem na przypisaną rozumowi zdolność do myślenia. Jest to szczególnie ważne w związku z edukacją. Intelkt byłby tą aktywnością umysłową, którą najwyraźniej ćwiczy się podczas lat spędzanych w szkołach. Mówimy nawet o wychowaniu intelektualnym, ale rozumiemy przez nie proces kierowany przez nauczyciela. Co innego rozum. Arendt rozpoczyna swoje rozważanie na temat myślenia od przytoczenia starożytnej myśli Katona: „Nigdy [człowiek] nie jest bardziej czynny niż wtedy, gdy nic nie robi, nigdy nie jest mniej sam niż wtedy, gdy jest sam ze sobą” (Arendt 2016, s. 17–18). Dodajmy do tego jeszcze jeden cytat z Katona: „Najwięcej może [człowiek – podkr. K.W.] zdziałać w czasie wolnym od zajęć, a w samotności w ogóle nie czuje się samotny” (Arendt 2016, s. 5). Idąc za tą myślą, Arendt konstatuje, że dziś – bez względu na zasięg współczesnych „śmierci” – Boga, filozofii, metafizyki... – „nasza zdolność do myślenia pozostaje nienaruszona. Jesteśmy tym, czym ludzie zawsze byli – istotami myślącymi” oraz że „ludzie mają skłonność, a może potrzebę myślenia wychodzącego poza granice wiedzy, czynienia więcej tą zdolnością niż tylko używania jej jako narzędzia wiedzy i działania” (Arendt 2016, s. 21). Ta potrzeba będzie, w jej ocenie, wynikiem zachodzącego związku myślenia z dobrem i złem, takiego mianowicie, że „zło może być powodowane przez brak myśli” (Arendt 2016, s. 23). Kryje się za tym problem tzw. banalności zła, w związku z czym Arendt podkreśla, że „musimy żądać jej [czyli zdolności myślenia] od każdego zdrowego na umyśle człowieka, czy jest on erudyta, czy ignorantem, czy jest inteligentny, czy głupi” (Arendt 2016, s. 23). Trzeba więc rozróżnić między dwoma zdolnościami: rozumu (*Vernunft*) i intelektu (*Verstand*), czyli dwoma aktywnościami umysłowymi: myśleniem i poznawaniem. Dla Arendt wprowadzone przez Kanta rozróżnienie między wiedzą a wiarą, wyrażone w słowach: „musiałem [...] zawiesić wiedzę, by zrobić miejsce dla wiary”, było niczym innym, jak zrobieniem miejsca dla myślenia (Arendt 2016, s. 24).

Dlaczego myślimy? Po odpowiedź Arendt zwróciła się do Greków, Rzymian, dłużej zatrzymując się przy Sokratesie, nazywając go nauczycielem myślenia. Jej zdaniem uczył on myśleć przyjmując postać gza (żałdlił, kąsał pobudzając do myślenia), akuszerki (wydobywał z innych ich myśli) i drętwy (unieruchamiał – dla oka – ale uruchamiał aktywność myślenia) (Arendt 2016). W tym, co robił, był

niebezpieczny, gdyż zmuszał do myślenia, a ono czyni ludzi nieposłusznymi, niedyspozycyjnymi, nieuległymi wobec władzy. Według Arendt, tym, co u Sokratesa wyzwalało myślenie, była miłość (potrzeba, pragnienie) piękna, sprawiedliwości, mądrości. Trzeba ją więc wzbudzać, bo bez niej jest się niezdolnym do myślenia. Arendt, podobnie jak Sokrates, argumentowała, że zło jest brakiem, ale poszła trochę dalej i skupiła się głównie na braku myślenia (bezmyślności). Byłoby błędem jednak mylić po sokratejsku pojętą miłość (*eros*) z innymi emocjonalnymi stanami: namiętnością i pewnością przekonania. Te wydają się być w większej mierze barierą dla uruchamiania myślenia. Widać to np. na wiecach polityków, ideologów, kaznodziejów, gromadzących tłumy wyznawców danej ideologii czy światopoglądu, dających gotowe odpowiedzi na różne bolączki i problemy dnia codziennego, i nie tylko. To jest inna droga zaspokajania potrzeb egzystencjalnych, odzyskiwania poczucia bezpieczeństwa i wyzwiania z niepewności i niepokoju, konkurencyjna wobec myślenia. Na te ideologiczne obrazy rzeczywistości jest duże zapotrzebowanie. Czy myślenie w związku z tym mamy widzieć jako przywilej zarezerwowany dla nielicznych? Przeciwnie.

Arendt, dokonując rozróżnienia między poznającym coś intelektem a myślącym o czymś umysłem, broni tezy, że „myślenie w swym niekognitywnym, niespecjalistycznym sensie jako naturalna potrzeba ludzkiego życia, urzeczywistnienie różnicy danej w świadomości, nie jest przywilejem nielicznych, lecz zdolnością stale obecną u każdego; tym samym niezdolność do myślenia nie jest wadą większości, która nie ma wystarczającej sprawności mózgu, lecz możliwością stale obecną u każdego – naukowcy, akademicy i inni specjaliści od przedsięwzięć mentalnych nie są z tego wyłączeni. Każdy może uciec od tego wewnętrznego stosunku z sobą” (Arendt 2016, s. 179–180). Jest to bycie ze sobą samym, ale nie osamotnienie, człowiek bowiem ma sam siebie za towarzysza. Osamotnienie ma miejsce, gdy nie umiemy sobie dotrzymać towarzystwa, „rozdzielić na dwa-w-jednym” (Arendt 2016, s. 174). To „dwa-w-jednym” przyjmuje postać dialogowania ze sobą: jest się i mówiącym, i słuchającym, bezgłośnie. Pozwala to leczyć „samotność myślową” (Arendt 2016, s. 176); umożliwia też zobaczenie człowieka czyniącego zło jako kogoś niezgodnego ze sobą. Mamy z tym do czynienia, według Arendt, w każdej sytuacji, gdy człowiek chce robić z siebie wyjątek i nie stosować się do reguł (ogólnych, dla wszystkich), które chciałby, żeby inni stosowali wobec niego; taka osoba przeczy sobie. „Życie bez myślenia jest możliwe, traci jednak wtedy własną istotę – jest nie tylko bez znaczenia, lecz także nie w pełni żywe. Niemyślący – przekonuje Arendt – są jak lunatycy” (Arendt 2016, s. 180). Można się też zastanawiać, czy faktycznie jesteśmy sami, gdy myślimy. Może wcale nie, ponieważ myśląc możemy przecież prowadzić rozmowę z ludzkością, jak by powiedział Michael Oakeshott. Jesteśmy więc w dobrym towarzystwie, samotność jako deprywacja, czyli osamotnienie, nam nie grozi. A będąc u siebie, można zapraszać do siebie. Goście są mile widziani. Możemy się wsłuchiwać w słowa poetów, w dyskurs naukowców; ich głos przyczynia się do ludzkiej aktywności (Oakeshott 1959, 2001).

Będąc u siebie, możemy zarazem siebie przekraczać i być dla kogoś drugiego w sposób rozumiejący, akceptujący, pochylając się nad czyjąś biedą czy po prostu chcąc być blisko kogoś lub wysyłając komuś uśmiech. Ale to już dalsza perspektywa, sama Arendt wprowadzi ją w drugim tomie *Życia umysłu*, poświęconym *Woli*. Bowiem zwieńczeniem procesu myślenia jako „dwa-w-jednym bezgłośnego dialogu” (Arendt 2016, s. 181) jest u niej władza sądenia, która urzeczywistnia myślenie w świecie zjawiskowym. Na tym poziomie już nie jesteśmy sami (ze swoim myśleniem), wkraczamy bowiem w świat, w którym wśród innych decydujemy się wydawać sądy o konkretnych rzeczach, faktach i zaangażować się w działania. Z kolei Tischner, autor *Myślenia według wartości* i *Etyki solidarności*, właśnie w ten sposób upominał się o budzenie do myślenia. To zadanie stawał przed nauczycielami i wychowawcami (Tischner 2000; 2002).

Dla dzieci oraz dla ludzi załęcznionych, w kryjówkach, schowanych przed światem, jeszcze nieprzebudzonych do myślenia, Tischner – ale także Arendt – dedykują spotkanie (dialog) z drugim. „Zanim zacznę mówić z sobą – opisuje to Arendt – rozmawiam najpierw z innymi, sprawdzając, czy rozmowa jest możliwa, i wtedy odkrywam, że mogę prowadzić dialog ze sobą, a nie tylko z innymi. Wspólne jednak jest to, że rozmowę myśli mogą odbyć tylko przyjaciele, a jej podstawowe kryterium, jakby naczelne prawo, głosi: nie przecz sobie” (Arendt 2016, s. 177). U Tischnera pojawi się opis spotkania nie tyle z przyjacielem, co z powiernikiem nadziei; nie może więc zawieść i musi świadczyć słowem, które nie kłamie (Tischner 2000). Arendt i Tischner w tym miejscu się spotykają: dialog nie tylko wypełnia proces myślenia, lecz także pozwala go zainicjować, czyli wprowadzić, zaprosić do myślenia.

Obok argumentów filozofów warto przywołać przemyślenia Patricka deWitta, współczesnego pisarza, który rok temu w wywiadzie udzielonym Natalii Szostak opowiedział o swoich trudnościach w szkole pomimo rozmiłowania w czytaniu i że zdecydował się żyć bez internetu, wychwalając bycie w samotności. Jak przyznał, miłość do książek wzbudził w nim jego ojciec. Wspominał o nim, że w wieku 17 lat po lekturze *W drodze* Jacka Kerouaca „postanowił wyruszyć w podróż, na zawsze opuszczając rodzinne strony” (deWitt 2019). W ten sposób sam zrozumiał, że książki mogą mieć wpływ na życie człowieka. Czytanie jednak wcale nie przekładało się na sukcesy szkolne dzisiejszego pisarza. Najwyraźniej czytał nie to, czego wymagał program i nauczyciele. Pisząc własną powieść, zdecydował odłączyć się od internetu, który zabierał mu za dużo czasu. Jak mówił, „smartfony odebrały nam momenty samotności, a ona jest kluczowa dla mojej pracy”. Po napisaniu książki, jak przyznał, jest szczęśliwszy i bardziej produktywny *off-line* (deWitt 2019).

Jeśli samotność pozwala nam doświadczyć osobności jako sposobu istnienia i przejść przez szkołę myślenia, to przeniesmy ją na grunt edukacji. Czy i gdzie w tej przestrzeni ma ona szansę rezydować? Zakładam, że na poziomie nauki szkolnej trudno będzie ją odszukać. Czy i w jakim stopniu uczeń ma okazję do tego, aby zadać pytanie lub dostać zadanie, żeby konkretny problem przemyśleć lub znaleźć

sposób na jego rozwiązanie albo uruchomić wyobraźnię i znaleźć samodzielnie problem do zbadania? Czy oprócz poznania i zrozumienia, co miał autor na myśli, ma szansę podzielić się swoimi przemyśleniami po lekturze danego tekstu, czy w ogóle dostaje taką propozycję, aby przygotować swoje pytania do czytanego tekstu, swoje rozwiązania danego problemu, swoją interpretację poznanych faktów, procesów i wydarzeń? Diagnoza wydaje się być bardzo niepomysłna, nie tylko w Polsce (Nussbaum 2016; Postman 1999). A jak było dawniej? Sięgnę więc po spostrzeżenia do polskiej historii, przywołując zapowiadaną w tytule i we wprowadzeniu postać – Władysława Kozłowskiego, żyjącego w obu epokach: polskiej niewoli oraz odbudowy państwowości i systemu powszechnej oświaty. Jego zaangażowanie na rzecz (samo)kształcenia się rodaków w służbie wolnej i demokratycznej Polski spróbuję przenieść na nasz grunt. Tak jak wiek temu, jego postulaty mogą wybrzmiewać z podobną mocą (Brzezińska 1985). Przy zmieniających się warunkach pozostaje bowiem wciąż to samo upominanie się o edukację zaangażowanych i wrażliwych obywateli, osób rozumnych i samodzielnych.

Władysław Kozłowski i krytyka oraz postulaty wobec oświaty – pochwała samouctwa

Sto lat przed Kozłowskim Hugo Kołłątaj w swojej pracy *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, napisanej już po utracie przez Polskę niepodległości², opisywał kondycję naszego społeczeństwa, w którym dominuje myślenie szkolne, będące zaprzeczeniem dojrzałej jego postaci, opartej na niezależności i samodzielności. Przypomnijmy też jeszcze wcześniejszą postać, Johna Locke’a, który zagadnienia dotyczące ćwiczenia ludzkiego rozumu (właściwego jego używania) opracował oddzielnie, nie włączając ich do swojego podstawowego tekstu o wychowaniu i uczeniu się. W wydaniach pośmiertnych *Rozważań dotyczących rozumu ludzkiego* znalazły się one w drugim tomie, jako dodatek do dzieła głównego (Locke 1955). Zatem zdolności umysłu, jako troska podmiotu, omawiane były u niego w dziele adresowanym do dorosłych. Kozłowski był tłumaczem pierwszego tomu *Rozważań*, i wiemy, że czerpał z tej filozofii (Kozłowski 1921; Wrońska 2015). Można to wyraźnie dostrzec w rozpisanej przez Kozłowskiego i mieszczącej się w ramach ideału wykształcenia samego siebie koncepcji samouctwa³. Innym często przywoływanym przez Kozłowskiego autorem był angielski historyk Edward Gibbon. Jego słowa: „Mamy dwojakie wykształcenie – jedne nam dają, drugie zdobywamy sami, a to właśnie jest najcenniejsze” znajdujemy jako motto w poczytnej pracy Kozłowskiego *Co i jak czytać?* (Kozłowski 1932, s. 1).

2 Dzieło to czekało na pełne, wolne od cenzury, wydanie aż do 2. połowy XX wieku.

3 Szerzej o koncepcji samouctwa w ujęciu Kozłowskiego piszę w odrębnym tekście (Wrońska 2020).

Jej autor, podobnie jak Locke, głosił pochwałę kierowania się własnym rozumem, w związku z czym zadaniem edukacji powinno być uczenie samodzielniego myślenia. Kształcenie nie jest nauczaniem, tylko wyposażeniem w takie umiejętności i wiedzę, które umożliwią dalsze samodzielne uczenie się, czyli samokształcenie. W sytuacji permanentnego ograniczenia dostępu do wiedzy, w połączeniu z indoktryną cechującą oświatę czasów zaborów i pierwszej wojny światowej, Kozłowski znajduje sposób na poprawę kondycji umysłowej swoich rodaków, nie w ramach kształcenia formalnego, ale poza nim, dzięki ich własnej pracy samokształceniowej.

„Zadaniem wykształcenia – pisze Kozłowski – jest wyrobienie ogólnych, ale jasnych i ścisłych pojęć o każdej z nauk, a to w dwojakim celu: 1) jako środka zorientowania się wśród zjawisk świata i w odpowiednich zjawiskom dziedzinach wiedzy. Człowiek wykształcony powinien posiadać tyle wiadomości z każdej nauki, aby wiedział, dokąd się udać i jak się wziąć do rzeczy, gdy potrzeba lub zamiłowanie każą mu głębiej poznać jakikolwiek przedmiot; 2) jako materiału, z którego wytwarza się pogląd na całość” (Kozłowski 1932, s. 149–150).

Elementarne wiadomości z tych nauk powinny mieścić się w zakresie działania szkoły. Jeśli tak się nie dzieje, pojawia się potrzeba samouctwa metodycznego. Optymalna edukacyjnie jest sytuacja równowagi między samouctwem jako uzupełnieniem nauki szkolnej a wykształceniem samego siebie, czyli trochę nauki szkolnej i trochę samodzielnego kształcenia się. Nierównowaga między nimi rodzi najpospolitszą wadę wykształcenia, objawia się ona odczytaniem w książkach ale nieznanymi podstaw, które powinna dać szkoła (przypadek mędrka, który jest odczytany, przerzuca się z tematu na temat i zmienia poglądy wraz z kolejną przeczytaną lekturą). Jeśli zaś dominuje samouctwo uzupełniające naukę szkolną, a brakuje starań nad wykształceniem samego siebie, mamy wtedy przypadek wiecznego ucznia – encyklopedysty. Kozłowski mówi zdecydowanie, że wykształcenie, choć opiera się na szerokiej wiedzy, w najmniejszym stopniu nie powinno być encyklopedyczne lecz syntetyczne. Jak powie, „nie ilość wiadomości, ale ich spojenie z sobą” stanowi o wartości wykształcenia (Kozłowski 1932, s. 150). Wykształcenie samego siebie wiedzie do emancypacji człowieka. Wymaga to jednak wyrobienia własnych przekonań, te zaś są wynikiem pracy własnej, choć szkoła powinna przygotować do tego grunt przez rozwijanie uczuciowych i intelektualnych podstaw do pracy samodzielnej (Kozłowski 1932; Brzezińska 1985). Gdyby zaś szkoła chciała zastąpić kształcenie i wychowanie samych siebie, „smutny byłby los takiego społeczeństwa”, konstatuje Kozłowski (1932, s. 22).

Wszelkie wykształcenie samego siebie wytwarza wszechstronny światopogląd jednostki; dokonuje się w nim integracja uczuć, woli, wiedzy i gotowości do czynu. To, co według Kozłowskiego wyróżnia taki światopogląd, to: 1) konsekwencja, czyli staranne usuwanie sprzeczności wewnętrznych w swoim doświadczeniu; 2) naukowość, czyli opieranie swoich wyobrażeń na wiedzy; 3) krytycyzm, czyli poprowadzenie granicy między wiedzą a wiarą i 4. uwolnienie się od ślepego podążania za tradycją a kierowanie się ideałami korzystając z dorobku genialnych

twórców przeszłości. I przekonuje, że o ile ma się trochę czasu wolnego od pracy, przy wsparciu instytucji uprzystępniających wiedzę i naukę, a więc w otoczeniu sprzyjającym zakładaniu muzeów, bibliotek, prowadzeniu otwartych wykładów itp., praca nad sobą (wokół wykształcenia samego siebie), może przewyższyć efekt kształcenia formalnego (Kozłowski 1902).

„Samouctwo”, o ile miało oznaczać nie tylko naukę zastępczą wobec szkoły, ale też uzupełnienie nauki szkolnej, możemy, jak sądzę, próbować zastąpić słowem „samokształcenie”. Kozłowski starał się przekonywać do samouctwa, tłumacząc swoim współczesnym, niechętnym uczeniu się samodzielnemu, bez podparcia się „dobrą szkołą”, że wcale nie jest ono pozbawione jakiegoś kierownictwa. Chodzi tylko o to, aby osoba ucząca się mogła mieć większy wpływ na wybieranie sobie nauczycieli spoza najbliższego otoczenia, „wśród pisarzy wszystkich narodów i wieków, korzystając z istnienia książek” (Kozłowski 1902, s. 181). Jak to ujął w pytaniu, „dlaczegożby było większym wstydem uczyć się od Platonów, Kantów, Laplace’ów, Darwinów, niż od Pana X z Gimnazjum św. Anny lub od Pana Y z Wszechnicy Jagiellońskiej?” (Kozłowski 1902, s. 181). Samouctwo jako forma samokształcenia to samodzielne korzystanie z wiedzy bez pośrednictwa uczonego-wykładowcy, to uczenie się „otwarte”, wykorzystujące każdą sytuację i okazję do zdobycia nowej wiedzy i poszerzenia już posiadanej, to – oprócz książek – kontakt z drugą osobą i otwarcie na wszystko, co może nas w niej ubogacić: słowo, sądy, przykład itd. (Kozłowski 1902, s. 41). Samoukiem dla Kozłowskiego był i powinien być każdy uczeń. Miał on „przepracowywać własnym wysiłkiem samodzielnie cały materiał szkoły. Liczyć – według niego – na wlewanie mądrości do głowy ucznia podczas lekcji, trwających po sześć godzin dziennie jest absurdem psychologicznym i pedagogicznym. Natomiast wykształcenie samego siebie powinno być przez szkołę popierane gorliwie, lecz pozostawione samodzielności czytelników” (Kozłowski 1927, s. 3).

Kozłowski jako krytyk sobie współczesnej szkoły – już z czasów niepodległej Polski – zarzucał jej wiele kardynalnych wad, jak np. przeciążenie pod pretekstem ułatwienia przez nadmierną liczbę godzin i bezmyślne programy czy wprowadzanie wiadomości, które nie są naukowymi, choć pod taką etykietą widnieją. Powoduje to według niego wzrost nietolerancji dla odmiennych poglądów, nienawiść dla ich wyznawców i brak własnego sądu. Wśród postulatów, które sam proponował dla uzdrowienia szkolnictwa, znalazły się m.in.: 1) „zniesienie wszystkich praw i przywilejów połączonych z patentem szkoły średniej, który nie powinien zawierać nic ponad stwierdzenie jej ukończenia” (czyli zniesienie matury); 2) „szerzenie oświaty w jak najszerszych warstwach ludu z konsekwencją nieuniknioną: usunięcie wszelkich przeszkód do wstąpienia do niej z odpowiednich klas szkoły elementarnej, a przejścia z niej do szkół wyższych wszelkiego typu”; 3) „prawodawcza ochrona dzieci przed przeciążeniem”; 4) przeniesienie w obręb zgromadzeń kościelnych zaznajomienia z zasadami wyznań, a do szkół wprowadzenie nauki etyki (Kozłowski 1927, s. 4).

Te postulaty powiązane były z krytyką matury. W przejmującym szkicu *Precz z maturą!*, z 1926 roku, krytykuje egzamin maturalny, wskazując, że była to metoda karania i zastraszania polskiej młodzieży w czasach zaborów, po odzyskaniu niepodległości natomiast wciąż pozostaje przestarzałym i nikomu niepotrzebnym aparatem „do gaszenia światła w narodzie”, wspierającym biurokrację i służącym władzy do obsadzania „wszystkich stanowisk swoimi pionkami” (Kozłowski 1926, s. 12-13).

Podsumowując, można uznać, że naukę szkolną i kształcenie się samodzielne Kozłowski traktował jako dwie odrębne sprawy: nauka szkolna tworzy uczonych, kształcenie się samodzielne daje wykształcenie. Uczoność nie równa się wykształceniu. Prawdziwe wykształcenie wyróżnia się dwiema cechami: syntezą „wiadomości w całość poglądu ogólnego” oraz samodzielnym wyrobieniem tej syntezy: „zasymlowanie jej z naszą indywidualnością [...]. Pierwsza tworzy całość z fragmentarycznych informacji najrozmaitszych dziedzin; wytwarza spójność i jednolitość podstaw, na których opieramy nasze sądy; druga czyni te sądy naprawdę naszymi. Można całe życie uczyć się, nie zdobywając wykształcenia, i można mieć gotowe sądy na wszelkie możliwe okoliczności, nie będąc autorem tych sądów” (Kozłowski 1932, s. 21). Dobrze się dzieje, jeśli szkoła wychowuje (uszlachetnia charakter, wyrabia karność i wolę) i uczy (wyrabia umysł, przyzwyczajają do myślenia systematycznego i poprawnego, ćwiczy w tym i udziela wiadomości początkowych), w ten sposób przygotowuje do wyrobienia przekonań, sama ich nie wpajając. Celem zaś kształcenia samego siebie jest „wyrobienie odpowiedzi na zagadnienia przez życie nasuwane; utworzenie przekonań, które by się stały modłą postępowania” (Kozłowski 1932, s. 23). Tu pomocną będzie książka, po którą będzie się sięgać.

Co i jak czytać? – w ramach ideału wszechstronnego wykształcenia

W odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule tego rozdziału Kozłowski opracował podręcznik metodyczny, mający stanowić pomoc w tej samodzielnej pracy kształcenia samego siebie, a więc dla samouka. Książka ukazała się w 1900 roku, potem wychodziły kolejne jej wydania, ostatnie ukazało się w 1932 roku. Sądząc po liczbie wydań, miała ona sporo czytelników, wnosić można, że samouków bądź pedagogów zainteresowanych wskazywaniem dróg wykształcenia siebie.

Kształcenie siebie wyzwała z dziecięctwa rozumianego jako niesamodzielność, jest oświeceniem jednostki. Dziecięcość nie jest zawiniona, ale rezygnacja z pracy nad sobą, aby wyjść z niesamodzielności, już taką winą naznacza. „Ideałem prawdziwego wykształcenia jest dać każdemu możliwość mieć myśli własne, mieć swój niezapożyczony i z głębokiego przekonania płynący sąd o rzeczach w zakresie życia, sztuki, wiedzy. Zadaniem wykształcenia nie jest uczynić każdego pisarzem; ale rzecz można, że każdy człowiek wykształcony jest pisarzem w możliwości” – tymi słowami kończy Kozłowski rozdział wstępny do ostatniego wydania dzieła *Co i jak czytać?* (Kozłowski 1932, s. 30). Zderzmy to z cytatem z Fichtego, w którym

zostaje uchwycona rozterka młodej osoby, która przeszła przez długi ciąg nauczania i wychowania, jakiemu podlegała i pyta: „Jaką drogą doszedłem do tych wiadomości, które [...] posiadam? Czy pędzony żądzą wiedzy przedzierałem się przez niepewność, przez wątplenie i sprzeczność? [...] Nie, nie przypominam sobie takiego stanu. Owe pouczenia zostały mi podsunięte, zanim ich zapragnąłem; odpowiadano mi, zanim zadałem pytanie. Słuchałem, ponieważ nie mogłem tego uniknąć...” (Fichte 2002, s. 17). Kozłowski interpretuje tę myśl jako uchwytujący trafnie moment, w którym można podjąć decyzję o obraniu siebie za przewodnika w życiu, czyli własne przekonanie, własny sąd o rzeczach w oparciu o dążenie do krytycznego wyrobienia tego przekonania.

Pierwszym impulsem do pisania *Co i jak czytać?* – przyznaje Kozłowski w *Przedmowie* – był przekazany mu podczas zesłania na Syberię w przesyłce z książkami katalog dzieł do czytania z różnych dziedzin, który sporządził jego młodszy brat Kazimierz. Starszy brat przyznał, że było to dla niego bardzo pożyteczne. Myśląc o napisaniu książki na ten temat, zastanawiał się jednak, czy w ogóle jest „możliwe pokierowanie czytelnictwem kształcącym bez pogwałcenia indywidualności kształcącego się” i czy możliwe jest opracowanie katalogu „dzieł wyborowych” odpowiednich dla wszystkich (Kozłowski 1932, s. 14). Po długim przemyśleniu autor zdecydował się na opracowanie książki, która byłaby zbiorem ogólnych wskazówek metodycznych, nieprzesądzających „o wynikach, do jakich lektura ma prowadzić”, wraz z wykazem tytułów dzieł, „które zdobyły sobie niezachwiane prawo do tego, by je uważać za wartościowe i kształcące”, stroniąc od narzucania poglądów, przekonań i celów. Nic bowiem nie jest bardziej sprzeczne z pojęciem wykształcenia, „jak narzucanie gotowych, samodzielnie nie zdobytych, krytycznie nie przetrawionych i na sumiennym warzeniu nie osnutych poglądów. W taki sposób hoduje się tylko poczucie stada – gregarność; fabrykuje się ślepe narzędzia stronnictw, gotowe iść bezkrytycznie za hasłami swoich przywódców, ale nie wolne, samodzielnie myślące i stanowiące o sobie jednostki” (Kozłowski 1932, s. 15).

Z kolei przygotowując w 1925 roku piąte wydanie popularnego i sprawdzonego w czasach niewoli wydawnictwa, autor zastanawiał się, na ile formuła dzieła może pozostać niezmienną w czasach wolności. Przyznawał, że myślą przewodnią pierwszych wydań było oczekiwanie, że książka będzie „wychowawczą siłą pokoleń z lat niewoli”, rozbudzi pragnienie niepodległości i pragnienie postępu, które jest warunkiem życia narodu. W czasach niepodległej już Polski autor doszedł do wniosku, że myśl przewodnia wcale nie musi ulec zmianie, ponieważ „duch stronnicy i sekciarstwo”, „partyjniactwo” w dalszym ciągu zagrażają rozwojowi umysłu indywidualnego, dając albo gotowe rozwiązania, albo stronnice, które „zacieśniają widnokreśli”, i zamiast bezstronnego poszukiwania prawdy, rozleniwiają myśl i wolę, przyzwyczajając do podporządkowywania się racjom walczących ze sobą ugrupowań i ich wodzirejów (Kozłowski 1932, s. 11). Tym samym samouctwo nie traciło na znaczeniu, o ile pozwalało krzewić ideał wszechstronnego wykształcenia.

Podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają skonstatować, że warto postulować samouctwo jako edukację biegnącą równoległe do tej formalnej i po jej zakończeniu – np. w ramach szerszego projektu wykształcenia samego siebie. Ma to dziś sens, o ile chcemy, aby edukacja zostawiała miejsce na samodzielny wybór i nie gasiła inicjatywy sięgania po wiedzę i lektury bezinteresownie, aby nie powstawała tylko z zamówienia klientów, oczekujących od szkoły spełniania ich interesów. Po drugie, jest ono nieuniknione, jeśli myślimy o uczeniu się przez całe życie. Trzeba umieć wyjść ze szkoły i myślenia szkolnego, formatujących umysły dzieci i młodzieży, i nie pomagających w uniezależnianiu się w myśleniu. Po trzecie, można na koniec rozważać samouctwo jako formę oporu wobec szkolnictwa, ale nie w jej skrajnej postaci – deskolaryzacji.

Pochwała samouctwa – w ramach refleksji nad osobnością i uczeniem się myślenia w samotności – współgra z koncepcją wszechstronnego wykształcenia. Tworzy wtedy akord, w którym słychać humanizujące brzmienie edukacji *non profit* (Nussbaum 2016). Wskazania Kozłowskiego brzmią w mojej ocenie nad wyraz aktualnie. Był on przekonany, że trzeba uczynić wszystko na rzecz powiększenia kręgu ludzi inteligentnych, czy, mówiąc słowami Arendt, kręgu ludzi myślących. Zaliczał do niego ludzi o wszechstronnym wykształceniu. Człowiek inteligentny powinien być fachowcem w swojej specjalności ale jednocześnie powinien też lepiej niż inni rozumieć wymagania swojego czasu, a za sprawą ćwiczonej zdolności myślenia abstrakcyjnego, zdolności logicznego myślenia, być wolny od zabobonów i uprzedzeń oraz sprawniej dobierać środki do celów, formułować ideały, rozsądnie przewidywać. Jeśli się to zaniedba, absolwenci szkół będą w najlepszym razie „uczonymi rzemieślnikami”, ale nie ludźmi inteligentnymi. Z kolei wykształcenie wszechstronne nie tylko rozszerza horyzonty umysłowe i pozwala doświadczać pełni człowieczeństwa, lecz także podnosi jakość przygotowania zawodowego. Tak jak Kozłowski, choć krytykuję współczesną szkołę, nie polecam zdobywania wiedzy całkowicie poza szkołą. Ale wyprowadźmy z niej nadmiar wiedzy, a wprowadźmy do niej więcej okazji do spotkania innych oraz samych siebie, poprzez doświadczenie myślenia w samotności (w nauczaniu i uczeniu się) i dialogu (w wychowaniu).

Bibliografia

- Alves A. (2019). *The German Tradition of Self-Cultivation (Bildung) and its Historical Meaning*. „Educação & Realidade”, nr 2 (44), s. 1–18.
- Arendt H. (2016). *Życie umysłu*. Buczyńska-Garewicz H., Piłat R., Baran B. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Arendt H. (2000). *Kondycja ludzka*. Łagodzka A. (tłum.). Warszawa: Fundacja Aletheia.

- Brzezińska A. (1985). *Żywotność myśli psychologicznej i pedagogicznej Władysława Mieczysława Kozłowskiego*. W: *Myśl i życie. O humanizmie polskim Władysława M. Kozłowskiego*. Andrzejewski B. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Fichte J.G. (2002). *Powołanie człowieka*. Zieleńczyk A. (tłum.). Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Ingarden R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden R. (1989). *Wykłady z etyki*. Warszawa: PWN.
- Kołłątaj H. (1953). *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*. Wrocław: Ossolineum.
- Kozłowski W. (1902). *Z haseł umysłowości współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo Redakcyi „Poglądu na świat”.
- Kozłowski W. (1921). *Szkic życia Locke’a i pozostałych dzieł*. W: *O rozumie ludzkim*. Locke J. Warszawa.
- Kozłowski W. (1926). *Precz z maturą!* Warszawa–Poznań: nakładem własnym autora.
- Kozłowski W. (1927). *Uzdrowienie szkoły średniej*. „Życie Wolne”, nr 1(4).
- Kozłowski W. (1932). *Co i jak czytać? Wychształcenie samego siebie i drogi do niego*. Warszawa: Gebethner and Wolff.
- Locke J. (1955). *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Gawecki B. (tłum.). T. 1–2. Warszawa: PWN.
- Nussbaum M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Pawłowski Ł. (tłum.). Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Oakeshott M. (2001). *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Oakeshott M. (1959). *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*. London: Bowes & Bowes.
- Postman N. (1999). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Frąc R. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tischner J. (2000). *Etyka solidarności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner J. (2008). *Spotkanie. Rozmowa Anny Karoń-Ostrowskiej z ks. Józefem Tischnerem*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- deWitt P. (2019). *Smartfony odebrały nam samotność*. Wywiad z Natalią Szostak, dostępny na: <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,24366252,smartfony-odebrały-nam-samotnosc.html> (dostęp 9.05.2020).
- Wrońska K. (2020). *Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego*. W: *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*. Sztobryn S., Dworakowska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wrońska K. (2015). *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke’a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*. W: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych*

i filozoficznych. Sztobryn S., Kamiński K., Wasilewski M. (red.). Łódź: WN TPF „Chowanna”.

Wrońska K. (2018). *Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera*. „Paedagogia Christiana”, nr 1 (41), s. 97–115.

Wrońska K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

THE PRAISE OF SELF-INSTRUCTION IN THE CONTEXT OF ALONENESS AND SOLITUDE – AGAINST THE CONTEXT OF WŁADYSŁAW M. KOZŁOWSKI’S CONCEPT OF SELF-EDUCATION

Abstract: The author considers the present sense and meaning of self-instruction – in connection to the issue of being alone and solitary – against the context of one of historical concepts of self-education in Poland. Aloneness as a mode of human existence, of a thinking being, is a philosophical starting point of our analysis. It is assumed that education has an important role to play in learning to think, which, however, requires being alone (at home with oneself). Therefore, the author proposes to recall one of the concepts of self-instruction developed in Poland during the partitions and interwar period, as an example of experiencing oneself and learning to think in solitude; not outside of education but within it. The hermeneutic analysis and interpretation of the problem allows to demonstrate the validity of self-instruction as a necessary humanizing complement to school education in Poland, balancing between the extremes of encyclopaedism and instrumentalism. Finally, it allows gathering several arguments for education beyond professionalization and education that promotes the human condition as *vita activa*.

Keywords: self-instruction; solitude; aloneness; thinking; self-education; education.

MARIOLA KOKOWSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0003-1871-1698

O PRZEDMIOCIE POZNANIA – WYOBRAŻNIA (MUZYCZNA)

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie refleksji nad wielowymiarowym zagadnieniem wyobraźni. Zaprezentowano definicję i pojęcie wyobraźni oraz wyobrażeń w wybranych kontekstach: wyobraźni twórczej vs odtwórczej, potencjału kreatywności i muzykoterapii. Przybliżono wyobraźnię muzyczną, występującą w modalności słuchowej, sygnalizując terapeutyczny aspekt wyobrażeń muzycznych i wyobraźni.

Słowa kluczowe: wyobraźnia (muzyczna), wyobrażenia, kreatywność, muzykoterapia.

Wprowadzenie

Zagadnienie wyobraźni muzycznej jest przedmiotem zainteresowań dziedziny psychologii muzyki, gdzie dostrzega się złożoność wyobraźni jako procesu – istniejącego w interakcji z właściwościami psychiki ludzkiej. Wyobraźnia określona przez arystotelesowskie pojęcie „fantazja”, czyli zdolność do wytwarzania obrazów mentalnych, przekształcania i udostępniania danych *aisthesis* w postaci przedstawień (*phantasmata*), jest przedmiotem filozoficznej refleksji o czynnościach i bytach mentalnych. Metafizyczny, artystyczny i naukowy aspekt funkcji wyobraźni stał się później trójczłonowym wyróżnikiem rozważań szkockiego filozofa D. Hume’a, który jest znany z dążenia do odkrywania naturalistycznego podejścia do nauki o człowieku. Niezależnie od istniejącej różnorodności w opisie filozoficznej myśli o tym zjawisku, wydaje się, że wyobraźnia jest znakiem rozpoznawczym poznania.

* Mariola Kokowska, absolwentka Wydziału Psychologii na Uniwersytecie Społeczno-Humanistycznym w Warszawie oraz Instytutu Wychowania Artystycznego na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, poetka, psycholog i psychoonkolog, muzykoterapeuta, muzyk; e-mail: movischolar@gmail.com.

Powstaje wszędzie tam, gdzie operacje jednej domeny samorzutnie wchodzą w interakcję z innymi (Barret, 2005). Dyskusja na temat wyobraźni rozpała umysły wielu naukowców, ale jedna z debat na ten temat odnosi się do wyobraźni rozumianej jako dwojaki rodzaj zjawisko: a) określające prostą zdolność do tworzenia obrazów odtwarzających rzeczywistość bądź b) określające zdolność tworzenia obrazów, które są nowymi tworam, jako pojawiające się w sposób kreatywny i twórczy reprezentacje świata (wewnętrznego/jednostki i zewnętrznego/otoczenia). Większość teorii wyobraźni dokonuje rozróżnienia między wyobraźnią, rozumianą jako proces, a wyobraźnią, odczytywaną jako myślenie o rzeczywistości, czyli fizycznym otoczeniu dostępnym ludziom dzięki zmysłom. W sensie doświadczenia zmysłowego (wizualnego lub słuchowego), nazywanego niekiedy wyobraźnią „zmysłową”, podkreśla się jej ucieleśniony wymiar – rozważany m.in. przez fenomenologię. Stąd z kolei możliwe jest doświadczenie jej jako aktu (świadomego, dobrowolnego), czegoś możliwego (nie rzeczywistego – stanu rzeczy, obiektu, sytuacji), co jest kluczowe dla ludzkości i jej uczestnictwa w kulturze w pryzmacie twórczości artystycznej. Z fenomenologicznej perspektywy można próbować badać, w jaki sposób nasze mniemania o rzeczywistości/nierzeczywistości, obecności/nieobecności (rzeczy) są same w sobie umocowane w doświadczeniu – w percepcji lub wyobraźni, a w związku z tym – jakie nam mogą się wydawać. Niezależnie od tego wszystkiego można przyjąć, że wyobraźnia otwiera człowieka na coś innego, na inną przestrzeń, co może być czymś pośrednim między tym, co percepcyjne „tu i teraz”, a tym, co abstrakcyjne – w myśleniu i działaniu. Ponadto wyobraźnia może stanowić model specyficznego, rozszerzonego doświadczenia (patrz: Vygotsky 1971; 2004, s. 9–10) lub model deficytu, który umożliwia lepsze dopasowanie do rzeczywistości przez wypełnienie „luki” (tzw. pętla wyobraźniowa). Tradycyjne rozumienie wyobraźni jako zdolności podmiotu do swobodnego odtwarzania zmysłowych obrazów rozszerza żywotne ujęcie filozoficzne, w którym nie można mówić o dominującej i jednoznacznie pojmowanej wyobraźni. Jako komponent poznania, wyobraźnia (łac. *imaginatio*) zawiera w sobie coś nieuchwytnego, pozazmysłowego i magicznego. W fenomenologicznym ujęciu – model wyobraźni jest przejściem od kategorii władzy tworzenia obrazów, do świadomości ich istnienia, doświadczenia/ postrzegania w świecie i pojawiania się jako fantazji. Mówiąc o niej, można rozważać ją w kategoriach zdrowia lub psychopatologii, pojawiających się okresowo dysfunkcji (przywidzeń) i diagnozowanych zaburzeń, anomalii. Nie rozwijając dalej tego aspektu, złożony proces poznania związany jest m.in. z symbolicznymi i artystycznymi zdolnościami, niebędącymi rezultatem rozwoju dodatkowych zdolności specyficznych dla danej domeny, ale z częściowym podziałem między domenami (Mithen, 1996). Wyobraźnia – jako proces mentalny akcentujący aspekt zdolności poznawczych – przedstawiana jest w relacji podmiotu z otaczającą ją rzeczywistością i ma związek z innymi procesami psychicznymi (Schuman 1956): uwagą, pamięcią, inteligencją i emocjami. Uznawana za zdolność do tworzenia w świadomości tego, co nowe, jest przypominaniem uprzedniego doświadczenia.

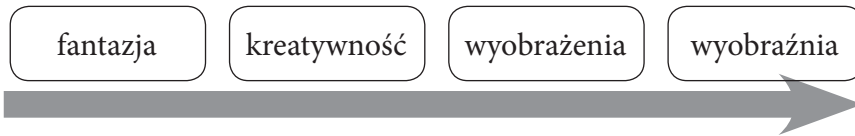
Jest umiejętnością mentalnego wytworzenia bodźców zmysłowych (słuchowych, wzrokowych etc.) w sytuacji ich nie doświadczania, choć podlegały wcześniej spostrzeganiu. W selektywnym wyjaśnianiu zjawiska wyobraźni muzycznej przez psychologię muzyki odwołujemy się do danych neuronaukowych jako podstawy działania zdolności poznawczych (Aganti i in. 2013) bądź do funkcjonalnych analiz danych zjawisk (Cummins 2000). Definicja **wyobraźni** określa ją jako zdolność do tworzenia wyobrażeń twórczych, aktywujących procesy mentalne (przewidywanie, uzupełnianie i odtwarzanie) oraz umiejętność przedstawiania sobie zgodnie z wolą – sytuacji, osób, przedmiotów, zjawisk dotąd niepostrzeganych wzrokiem (np. fantazja, imaginacja) (Szymczak 1981). Wyobraźnia jest poznawczą podstawą wszelkiej percepcji i twórczości muzycznej, stanowiąc istotę twórczego postrzegania muzyki (Hargreaves i Lamont 2017). Pojęcie wyobraźni występuje w kontekście zdolności estetycznej i reprezentuje sztuki piękne oraz zdolności pozamuzyczne, która określa ją jako jakość i poziom osiągnięć muzycznych. Wyobraźnia, jako komponent wnoszenia psychologicznej perspektywy do estetyki sztuki (muzycznej), jest obecna w wielu aktywnościach muzycznych. Do podstawowych czynności muzycznych, identyfikowanych w związku z kontekstem wyobraźni, odnoszą się np. komponowanie, improwizowanie, wykonywanie i/lub słuchanie dzieła muzycznego. Psychologia muzyki sytuuje termin wyobraźnia w kategoriach specyficznych zachowań o charakterze mimowolnym, antycypacyjnym lub dobrowolnym, bądź określa go jako zdolności systemu poznawczego do przetwarzania informacji (np. do tworzenia mentalnych reprezentacji muzyki). W muzykologii kognitywnej wyobraźnia muzyczna jest poznawczą podstawą muzycznej percepcji i produkcji muzycznej (Hargreaves 2012). Współcześnie nadal poszukuje się pełnego i zadowalającego wyjaśnienia tego muzycznego zjawiska, mającego oparcie w równych koncepcjach teoretycznych i empirycznych.

Wyobraźnia – traktowana jako część wewnętrznego życia i inicjator twórczego myślenia – stanowi podbudowę tej zdolności mentalnej. Wspomaga tworzenie nowego i wprowadzanie innowacji, pozwala widzieć sytuacje i problemy z innej perspektywy, ich sposoby rozwiązywania. Swoistą funkcją wyobraźni jest tworzenie nowatorskich rozwiązań, co przekłada się na specyfikę roli **wyobrażeń twórczych** – przyjmujących dwojakiego rodzaju funkcję: a) uczestniczą w procesie rozwiązywania problemów; b) ujawniają się jako wyobrażenia poprzedzające twórcze rozwiązania, wzbudzając przetwarzanie informacji dającej nowy rezultat (Zdankiewicz-Ścigała, Maruszewski 2000). Myślenie wyobrazeniowe jest zdolnością do obrazowej mentalizacji przyszłego dzieła, zanim zostanie ono wykonane. Kreatywne rozwiązywanie problemów łączy się z procesem uczenia się i nauczaniem (Chang 2012; Hokanson 2006), poszukiwaniem akceptacji (Mrymel 2003), procesami twórczymi, które antycypują przyszłość. Działania twórcze występujące w procesie rozwiązywania problemów obejmują swym zakresem pojęcie **twórczości**, występującej w szerokim znaczeniu: a) jako tworzenie czegoś, co jest nowe (np. dzieł sztuki) (Szymczak 2002); b) jako zdolność do tworzenia wszelkiego

rodzaju: pomysłów, wytworów, modeli, kompozycji mających status nowatorski (Hurlock 1985), w sytuacji wcześniej nieznanego wytworzącej (np. twórczość naukowa, artystyczna, techniczna) (Sokół 2015). Wyobrażenia uczestniczą w procesach decyzyjnych, w rozwiązywaniu problemów, w planowaniu i wszelkiego rodzaju twórczości, a powstające wyobrażenia przywołują pewien stan mózgu, który przypomina percepcję lub fizyczną aktywność ruchową (Buchsbaum i in. 2012).

Z wyobraźnią współwystępuje termin **wyobrażenie**. Dotyczy aktywności umysłowej podmiotu, w której obraz przedmiotu lub sytuacji w danej chwili nieoddziałujących na narządy zmysłowe opiera się na jej uprzednich spostrzeżeniach i fantazji. Nawiązanie do uprzednich doświadczeń (wspomnienia) decyduje o statusie reprezentacji **wyobrażeń odtwórczych** – są wiernym i wyrazistym odwzorowaniem obiektów realnych. Wyobrażenia bez aspektu wspomnieniowego, o treści nierzeczywistej, są reprezentacją **wyobrażeń twórczych** lub fantazyjnych (Szymczak 1981). Wyobrażenia te są nowo powstałym rezultatem intencjonalnych działań w postaci wytworu (np. kompozycja), opartych na poprzednich doświadczeniach podmiotu (spostreżenie, wiedza, fantazja). Wyobrażenie jest procesem psychicznym opartym na wyobrażeniach, a wyobrażenie stanowi efekt jej intencjonalnego działania (Zdankiewicz-Ściagała i Maruszewski 2000). Termin **fantazja** jest rozumiany jako zdolność do wyobrażania sobie czegoś (Szymczak 1981), uczestnicząca w procesie wywoływania wyobrażeń lub pojmowana jako osobista skłonność do przywoływania pomysłów i marzeń (Witwicki 1975, s. 342). Myślenie wyobrazeniowe jest zdolnością do zobaczenia lub umieszczenia w swoim umyśle przyszłego dzieła, zanim zostanie ono wykonane. Kreatywne rozwiązywanie problemów jest związane z procesem uczenia się i nauczaniem (Chang 2012; Hokanson 2006), poszukiwaniem akceptacji (Mrymel 2003). Twórczość muzyczna – posługująca się specyficznym wymiarem wyobrażeń i kreacji oraz przekształceń, zawiera spontaniczne tworzenie nowej ścieżki (linku) prowadzącej do rozwiązania problemu muzycznego (np. w kompozycji) (Schubert 2012, s. 124).

Wyobraźnia jest definiowana jako proces psychiczny umożliwiający przetwarzanie wyobrażeń, który jest łączony z dwoma rodzajami przekodowywania informacji w postaci obrazowej: a) *izomorficznym* (przekształcenia są w obrębie tej samej modalności zmysłowej, np. słuchowej, wzrokowej); b) *transmorficznym* (przekształcenia są między modalnościami, a transformacje obiektu i relacji pojawiają się jednorazowo lub wielokrotnie). Wyobrażeniom przypisywane są atrybuty, pozwalające na odróżnienie ich od spostrzeżeń lub iluzji (Zdankiewicz-Ściagała, Maruszewski 2000). Do właściwości tych należą: a) podobieństwo między realnym a konstruowanym w wyobraźni obiektem; b) świadomość tego, iż obiekt stanowiący przedmiot wyobrażenia jest niedostępny w danej chwili w sposób zmysłowy; c) ograniczona wyrazistość obrazu; d) zapotrzebowanie na dodatkowe zasoby uwagi; e) wyeksponowanie pierwszoplanowego obiektu wyobrażenia (np. melodii) względem towarzyszącego mu tła. Schemat relacji między pojęciami od najszerszego (wyobraźnia) do najwęższego (fantazja) zakresu przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Schemat relacji między pojęciami związanymi z wyobraźnią

Źródło: opracowanie własne.

Wyobraźnia twórcza i odtwórcza

Wyobraźnia, rozumiana jako zdolność człowieka, proces albo stan psychiczny (Limont 1996), czyli dyspozycja do wytwarzania wyobrażeń (tj. obrazów umysłowych) (Maruszewski 2002), podlega wielu klasyfikacjom. Ujmują one zagadnienie wyobraźni w swoiste ramy podziału, przyjmując różnorodne kryteria: a) wyobraźnia słuchowa, wzrokowa, ruchowa (Vernon, za: Hornowski 1987); b) intuicyjna, samorzutna, kombinująca, rozumowa, twórcza (Ribot 1901); c) w. konkretna i odczuwana (Witwicki 1962); d) realistyczna i senna (Przetacznikowa 1982). Dowolna modalność zmysłowa wyobraźni i wyobrażeń jest podstawą do ich podziału, spotykanego w literaturze (Lacey, Lawson 2013). Wyobrażenia wzrokowe lub słuchowe (specyficzne: *synestezja*¹) pojawiają się częściej niż pozostałe, lecz wyobraźnia wizualna uczestniczy w operacjach: tworzenia, interpretacji i transformacji w kodzie *ikonicznym* (Thompson i in. 2011). Wśród podanych klasyfikacji najbardziej znane jest rozwarstwienie wyobraźni na: 1) **twórczą** (czynną, wytwórczą) lub 2) **odtwórczą** (bierną, mimowolną, reproduktywną) (Szmidt 2013), podobnie jak rozdzielenie wyobrażeń na: twórcze lub odtwórcze.

Wyobraźnia **twórcza** – ma charakter metaforyczny². Generuje nowe i oryginalne jakości, korzystając z zasobów pamięci (Szmidt 2013, s. 199). To proces powstawania nowych wyobrażeń, mających oparcie w spostrzeżeniach, lecz przez ich modyfikację odbiega od właściwości odtwórczych (Pietrasiński 1969, s. 26). Ten rodzaj wyobraźni występuje w sposób świadomie kierowany przez dostosowanie działań do celu, który wyznacza efekt końcowy twórczego myślenia. Właściwości opisujące wyobraźnię twórczą dotyczą: a) klarowności (stopień jasności), pojawiających się obrazów mentalnych (np. wizualnych, słuchowych); b) oryginalności wyobrażeń. **Wyobrażenia twórcze** powstają wskutek intencjonalnych działań osoby, gdy wyobraźnia odnosi się do części wyobrażenia – tj. powołuje brakujące składniki wyobra-

1 Synestezja – polega na łączeniu wrażeń odbieranych różnymi zmysłami. Pobudzenie jednego zmysłu wywołuje wrażenie w innym kanale zmysłowym (Rogowska 2004). Najczęściej spotykana jest synteza wzrokowo-słuchowa (np. kolorowe słyszenie), rzadziej – wielomodalna.

2 Metafora – tj. przeniesienie, przenośnia. To przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną przy użyciu analogii (Arystoteles). Metafora opiera się na podobieństwie cech wspólnych lub odmiennych.

zenia, tworząc pewien obiekt, bądź odnosi się do całości wyobrażenia – tj. tworzy nowy obiekt, niemający odniesienia do rzeczywistości. W wykonywaniu operacji mentalnych przy tworzeniu wyobrażeń odgrywa pewną rolę transmorficzność, polegająca na przechodzeniu między modalnościami zmysłowymi (Zdankiewicz-Ściagała, Maruszewski 2000).

Wyobraźnia **odtwórcza** polega na wiernym odwzorowywaniu i generowaniu cech realnie istniejących obiektów, w czym pomaga pamięć epizodyczna i schematy pamięciowe. Określana bywa jako pamięć wyobrazeniowa, czyli zdolność do przedstawiania sobie czegoś minionego (nieobecnego) w konkretnej postaci – będącej w analogii do wrażeń. **Wyobrażenia odtwórcze** występują wskutek samorzutnego pojawiania się i przypisuje się im niższy stopień świadomości względem wyobraźni twórczej. Ich przejawy można spotkać w postaci marzeń sennych. Przypisuje im się możliwość powołania w każdym momencie, niezależnie od obecności bodźca sensorycznego.

Wyobrażenia, będąc kategorią pojęć poznawczych, uczestniczą w polemice, która dotyczy natury ich istnienia. Istota tego sporu sprowadza się do pytania, czy doświadczenie wyobrażenia (w sensie fenomenologicznym) odzwierciedla prawdziwą naturę wyobrażeń? Perspektywa obrazowa, czyli analogowa (Kosslyn 1994; Moulton, Kosslyn 2009; Paivio 1986; Paivio, Lambert 1981) ujmuje je w kodzie (wizualnym) w postaci reprezentacji mających własności przestrzenne lub specyficzne dla danych kanałów sensorycznych. Stanowisko propozycjonalne, czyli abstrakcyjne (Anderson 1978; Pylyshyn 2002) wskazuje, że dane zmysłowe są kodowane w postaci abstrakcyjnych zbiorów twierdzeń lub sądów.

Wyobrażenia stanowią umysłowy odpowiednik obiektów (realnie lub możliwie istniejących, będących fikcją), zastępując swe obiekty podczas procesu przetwarzania informacji. Jako dana forma reprezentacji obiektów są raczej nietrwałe, czyli zanikają po doraźnym pojawieniu się w celu stworzenia (np. wyobrażenia, słowa, sądu czy koncepcji). Reprezentacje nietrwałe, czyli obrazy (Kosslyn 2009; Paivio 1986) dotyczą: a) wyobrażeń (poznawcza reprezentacji obiektu w umyśle, podobna do spostrzeżenia, występuje podczas nieobecności obiektu i jest nietrwała, ma odniesienia do systemu niewerbalnego, który działa szybciej względem werbalnego); b) wyobraźni (zdolność do generowania wyobrazeniowych reprezentacji świata: twórcza lub odtwórcza); c) obrazu mentalnego (pozostaje w zależności od reprezentowanego obiektu i występuje jako: konstrukt teoretyczny lub ma analogowy opis) (Johnson-Laird 1980). Możliwy wybór rodzaju reprezentacji, którą kierują się ludzie, prawdopodobnie ma związek z ich upodobaniami lub zdolnościami (Nęcka 2001, s. 97–98).

Kreatywność – twórczy aspekt wyobraźni

Fenomenologiczna myśl związana z wyobraźnią i jej rozwojem (Schultz 2009), zwłaszcza filozoficzna, przedstawia wyobraźnię jako zdolność do tworzenia,

przechowywania i przywoływania obrazów (Arystoteles, za: Asma 2017). Wyobraźnię przeciwstawia się myśleniu dosłownemu, ponieważ zdolna jest ona wyjść poza umysł ograniczony światem empirycznym (Stevens 1951). Twórczy kontekst wyobraźni odnosi się do stanu psychicznego i zdolności natury poznawczej, które mają na celu zmianę pewnego zastanego materiału (muzycznego, obrazu etc.) czy dostępnego już wcześniej pomysłu i przekształcenia go w nowy (Schidt 2008), niepowtarzalny produkt twórczego myślenia (np. artystyczny obiekt estetyczny). Twórcza wyobraźnia – związana z twórczym myśleniem (Nęcka 1995) – jest zdolnością, która wpływa na skuteczne wykorzystanie z twórczego potencjału (Ren i in. 2012). Koncepcje i pomiar kreatywności są przypisywane do psychologii twórczości (np. płynnej) (Nęcka 2001), w której dostrzega się wartość procesów mentalnych i emocjonalno-motywacyjnych w twórczym procesie. **Kreacja** jest swoistą dyspozycją wyobraźni, łączącą zjawiska w zakresie dziedziny artystycznej (wykonawczej i twórczej) z koncepcjami estetycznymi i funkcjami psychicznymi natury poznawczej. Wyobraźnia pojawia się w aspekcie tworzenia i percepcji odbiorczej obiektów sztuki, doświadczanych wytworów kultury. Jako pewnego rodzaju dyspozycja, kreacja, uczestniczy w kształtowaniu wrażliwości estetycznej podmiotu oraz stanowi źródło twórczości artystycznej.

Kreatywność jest terminem używanym w wielu kontekstach. Wyodrębnia się w nim znaczenie cech osobowości wyróżniających ludzi o wysokim lub niskim nasileniu kreatywności względem mniej twórczych rówieśników (Treffinger i in. 1982). Widziana bywa ona również jako proces, w którym osadzone są etapy twórczej aktywności lub są oceniane zdolności wpływające na kreatywność – podstawę powstałych tworzyw (produktów) lub osiągnięć. W aspekcie kreatywności zwraca się uwagę na rolę wpływu środowiska społeczno-kulturowego w rozwoju i ekspresji twórczości (Treffinger i in. 1982, s. 5), gdzie udział muzyki ma charakter społeczny i może mieć implikacje związane z odpowiednim wykształceniem (MacDonald, Miell 2000). Kreatywność rozumiana jako zdolność osoby do wytwarzania obiektów mających własną wartość o charakterze twórczym, intelektualnym i pragmatycznym (Zawadzki 2005) wiąże się z interpersonalnością znaczeń, kiedy bada się otwartość na doświadczenie (Bater, Furnham 2006) oraz relację z pozytywnymi afektami (Davis 2009) lub zachowania i potencjał twórczy (Runco 1999, za: Karwowski 2003; Runco 2003, za: Kaufman 20012).

Kreatywność jest zespołem właściwości współzależnych, opartych na bazie konstruktywów związanych ze zdolnościami twórczymi oraz myśleniem dywergencyjnym, które dopuszcza wiele rozwiązań. Zasady obowiązujące w myśleniu dywergencyjnym zaproponował J.P. Guilford (1987), wymieniając jego składowe: a) **płynność** – liczba rozwiązań mówi o zachowaniu twórczym, wskaźnikiem poziomu płynności jest zdolność do wytwarzania w krótkim czasie danej liczby słów, pomysłów (Schmidt 2008); b) **giętkość** – elastyczność myślenia, otwartość na różne konteksty i patrzenie na problem z różnych punktów widzenia oraz umiejętność dostosowywania sposobów rozwiązania problemów do zmieniających się

sytuacji kontekstowych (Schmidt 2009); c) **oryginalność myślenia** – zdolność do wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania, trafność i niezwykłość pomysłu/rozwiązania (Schmidt 2008); d) **elaborację** – umiejętność przełamania niechęci umysłowej i starannego dopracowania pomysłu (Torrance 1966). Kreatywność jest traktowana jako odpowiednik potencjału twórczego (Karwowski 2009), którą opisują cechy osobowościowe oraz zdolności twórcze (płynność, giętkość, oryginalność myślenia, zdolność kojarzenia rzeczy pozornie od siebie odległych, sprawność posługiwania się metaforą i analogią (Karwowski 2010, s. 54–55).

Wyobraźnia w modalności słuchowej (muzyczna)

Właściwością wyodrębniającą wyobraźnię z całego nurtu badawczego jest zainteresowanie występującymi rodzajami modalności zmysłowych, które wyznaczają spektrum uwagi wokół swoistości zjawisk słuchowych. Fizjologiczny słuch muzyczny jest podstawą rozwoju słuchu muzycznego i fonematycznego (tj. mownego) (Domagała, Mirecka 2012), pozwalającego na percepcję struktur muzycznych i symbolicznej postaci znaków – posiadających swoiste reguły znaczeniowe. Pojęcie wyobraźni i kreatywności w słuchaniu muzyki, wpisane w postrzeganie i percepcję jako twórczą konstrukcję, odwołuje się do sieci skojarzeń poznawczych o aspektach: a) muzycznym – rozumianym jako połączenia między materiałem muzycznym a stylami utworów, tworzących mapy mentalne; b) kulturowym – kulturowe odniesienia w obszarze postrzegania stylu muzycznego przez określone grupy społeczne; c) osobistym – rozumianym jako budowanie osobistych sieci skojarzeń, które są włączane w szersze sieci o charakterze kulturowym, dając namiastkę naszej muzycznej tożsamości. Wyobraźnia (muzyczna) jest traktowana jako ważny składnik uzdolnienia muzycznego i doświadczenie osobiste, wyraża się przez uwewnętrznione wyobrażanie sobie złożonych struktur muzycznych. Jako pojęcie z zakresu psychologii poznawczej wyobraźnia, w aspekcie ogólnym oraz w sensie muzycznym, łączona jest z takimi zjawiskami, jak: kreatywność, inwencja twórcza, pomysłowość, fantazja, imaginacja, marzenie. Jest ona zaliczana do tzw. muzykalności wyższego rzędu, która bazuje na zjawiskach zdolności pozamuzycznych i cech osobowości oraz doświadczeń życiowych, kształtujących ją w oparciu o muzykalność tzw. podstawową (uwarunkowaną słuchem muzycznym, poczuciem rytmu i zdolnością do wyobrażeń słuchowych) (Schuman 1952). Wyobraźnia muzyczna usytuowana jest wśród potencjalnych uzdolnień, rozwijanych przez kontakt z muzyką – stanowi obszar skłonności uwarunkowanych genetycznie lub pozyskanych na podłożu społeczno-kulturowym (np. doświadczenia muzyczne na wczesnym etapie życia) (Sacher 1997). Warunki specyficzne dla odbiorcy muzyki włączają w swój obszar tło kulturowe, trening muzyczny, konkretne doświadczenia, kontekst słuchania lub wykonania i stan afektywny słuchacza (Scherer, Zenter 2001), którego osobiste atrybuty mogą mieć znaczenie w konstruowaniu wyobrażeń słuchowych oraz ich późniejsze objaśnianie.

Z uwagi na wyodrębnioną spośród innych rodzajów kategorię modalności słuchowej, szczególny rodzaj wyobrażeń stanowią **wyobrażenia muzyczne** (Hargreaves, Mieli, McDonald 2011; Zatorre, Halpern 2005). Pod względem posiadania lub braku informacji sensorycznej (muzycznej) mogą one występować w dwojakiego rodzaju kontekstach, kształtując dwa typy wyobrażeń: a) **abstrakcyjne** – tj. takie, które pojawiają się bez udziału poczucia słyszenia materiału muzycznego (np. melodii, barwy instrumentu); b) **ejdetyczne** – tj. takie, które zawierają różnorodny i obfity materiał sensoryczny. Wśród pojawiających się powyższych dwóch zasadniczych typów wyobrażeń można wyodrębnić dodatkowo tzw. **wyobrażenie przewidującą**, która opiera się na wyobrażeniach bazujących na odbiorze muzyki przy udziale zaangażowanej uwagi. Jest to wyobrażenie sobie dźwięków przez odbiorcę, zanim je on usłyszy przy posiadaniu danego zasobu wiedzy muzycznej i osobowego potencjału.

Wyobrażenia muzyczne mają odniesienia do procesu wyobrażania sobie dźwięków, czyli odwołują się do słuchu wewnętrznego – będącego zdolnością do myślowego wyobrażania bez udziału akcesoriów i czynności muzycznych: instrumentów, głosu, wokalizacji, tonów muzycznych oraz zachodzących między nimi relacji (Tieplow 1952). W przypadku dźwięków istotne znaczenie dla wyobrażeń odtwórczych (tj. rozumianych jako uwewnętrznione tworzenie wiernego obrazu) ma struktura czasowa wyobrazonego bodźca (np. wzory czasowe) (Schaefer 2014). Bodziec ten jest traktowany jako sygnał słuchowy i wpływa na zwiększenie się obrazowości motorycznej oraz sekwencji ruchowej (Heremans, in. 2009; Keller, Appel 2010). Wyobrażenia słuchowe – są wytworem atrybutywnym zjawiska twórczości (Szmidt 2007) i zawierają strukturę czasową oraz zjawisko oczekiwania (np. dla obrazów skal tonalnych) (Janata, Paroo 2006) oraz są aspektem mózgowej podstawy (Schubotz i in. 2000) wystąpienia **wyobraźni muzycznej**. Wśród niektórych naukowców (kognytywiści) występuje tendencja, aby badać przejawy wyobraźni muzycznej na drodze pomiaru aktywacji ścieżek neuronowych podczas percepcji wyobrazonej lub rzeczywistej muzyki (Brown, Palmer 2012; 2013; Pecenka i in. 2013). Czynność pomiarowa na poziomie funkcji neuronalnych odnoszona jest do psychologicznych oraz społeczno-kulturowych aspektów wyobraźni muzycznej, aby móc wyjaśnić to zjawisko w kontekście motorycznych przejawów (np. czytanie nut, improwizowanie na instrumentach, trening muzyczny). Badacze przyznają, że obrazy (reprezentacje) mentalne stanowią swoistą pomoc w osiągnięciach i praktyce muzycznej (Parncutt 2007; Holmes 2005), a wyobraźnia muzyczna (słuchowa) oraz ruchowa, a także trening mentalny – mogą przekładać się na działania w obrębie ekspresji emocjonalnej (np. w tańcu) lub wspomagać uczenie się w obszarze motoryki (Brown, Palmer 2013), co odgrywa zasadniczą rolę w wykonawstwie muzycznym. Ponadto stwierdzono, że proces i czynność (ruchowa) przejścia do wyobrazonej muzyki aktywuje sieć motoryczną mózgu w sposób bardziej nasilony, niż kiedy występuje w kontekście upodobnionych ruchów, ale już bez obecności obrazów muzycznych (Schaefer, in. 2014). Prowadzone w ostatnim czasie badania wskazują, że w pojawianiu się

odpowiedzi na percepcję muzyki (fragm. *Symfonii nr 9*, L. van Beethovena) oraz stymulowanie słuchacza obrazem wzmacnia się aktywację wyobrażeń muzycznych, zwłaszcza w obszarze Wernickiego (Zhang i in. 2017).

Modułowość sensoryczna „umysłu muzycznego” jest punktem wyjścia do szeregu poszukiwań związanych z procesami wyobrażeniowymi, występującymi na podłożu słuchowym: wysokościowym, melodycznym, harmonicznym, rytmicznym, barwowym, dynamicznym (Manturzevska 1990). Pozwala to na częściowe rozpoznawanie operacji psychicznych, leżących u podstaw wyobraźni muzycznej – pozwalającej wyobrażenie przełożyć na: śpiew, grę na instrumencie, kompozycję, aranżację, dyrygowanie zespołem. Przekaz muzyczny zawiera informację spoza semantyki (np. strukturalną i czasową), co wytwarza zapotrzebowanie na aktywność obydwu półkul. Muzyka, regulując funkcje poznawcze, wpływa na zachowanie równowagi między czynnościami półkul a niektórymi zdolnościami (np. językowymi, wzrokowo-przestrzennymi), co ma przełożenie na związki między treningiem muzycznym a inteligencją (Hargreaves, Aksentijevic 2011, s. 307; Hannon, Trainor 2007). Pojawiają się konceptualizacje wskazujące na to, iż wyobraźnia słuchowa jest twórczym działaniem, gdyż łączy wpływ zbiorowości ludzkich i środowiska kulturowego, w obrębie których zachodzi. Interakcje przebiegające między czynnikami wiążącymi słuchacza (ekspert, amator, nie-ekspert) z sytuacyjnym kontekstem słuchania czy samą muzyką (tzw. sieci) – mogą wyznaczać reakcję osoby na percypowaną muzykę, stając się odniesieniem do powstających wyobrażeń (Hargreaves, Hargreaves, North 2012). Tworząc wyobrażenia i muzyczne odniesienia słuchowe, ludzie mogą posługiwać się w ich generowaniu uprzednim, indywidualnym zestawem doświadczeń muzycznych, gromadzonym i przechowywanym w systemie mentalnym oraz cielesnym. Jako przykład jest podawana relacja między kompozytorem, będącym w ciągłej relacji z uwewnętrznioną kafeterią utworów i wszelkich doświadczeń muzycznych, a jego kontaktem ze słuchaczem (Folkestad 2012, s. 189). Inna perspektywa wskazuje, że kreując wyobrażenia słuchowe, ludzie posługują się matrycą połączeń między utworami muzycznymi a bogatą gamą kulturowych skojarzeń – mogą nimi być często spotykane sytuacje lub typowe ich konteksty, doświadczane słuchowo. W kontekście pojawiania się słuchowej wyobraźni takie kulturowe skojarzenia mogą dotyczyć upodobań (preferencji) muzycznych bądź awersji do określonych gatunków i rodzajów muzyki (Martindale, Moore 1989; za: Hargreaves, Miell, MacDonald 2012).

Paradygmat wyobraźni muzycznej, ujmowanej jako zdolność poznawcza całego organizmu, usytuowanego w środowisku, przedstawiany bywa jako koncepcja wielopoziomowego mechanistycznego wyjaśniania pojęcia wyobraźni muzycznej (Matyja, Schiavio 2013). Termin wyobraźni muzyczna jest zazwyczaj wtedy rozumiany jako zdolność poznawcza ludzkiego organizmu, którą konstytuują określone składniki traktowane jako funkcje: symulowanie (Schiavio i in. 2015); 2) integracja danych zmysłowych; 3) tworzenie twierdzeń, które odnoszą się do: a) ucieleśnionych interakcji muzycznych – spełniających daną rolę w percepcji

oraz produkcji (tworzenia) muzyki; oraz b) samej muzyki. Mentalne integrowanie obrazu (wyobrażenia) z jego akustycznym odpowiednikiem (dźwiękiem) występuje w wykonaniu muzycznych dzieł artystycznych, gdy materiał podlega ćwiczeniom mentalnym: z dala od instrumentu, partyturze rozczytywanej w myślach, wyobrażaniu wzorcowego dźwięku (Zatorre, Halpern 2005; Keller 2012). Przewidywanie zadań obrazowania w modalności słuchowej (Kosslyn, Thompson 2003), które mogą wskazać na występowanie aktywacji w rejonach pierwotnych mózgu, traktowane jako przejaw reprezentacji mentalnych (wyobrażeniowych), jest niewystarczające. Obecne rezultaty badawcze zawierają informacje o wielu procesach psychicznych, wymagając doprecyzowania i większej liczby badań na licznych próbach.

Problematykę wyobraźni muzycznej warto nieco poszerzyć o kontekst zaburzeń – pojawiających się w ludzkim doświadczeniu, np. w formie – **halucynacji** słuchowych. **Halucynacje muzyczne** (ang. *music hallucination*) – stanowią jedynie pewną składową halucynacji słuchowych oraz słuchowo-werbalnych, opisywanych jako doznania form muzyki wewnętrznej (np. melodii, harmonii) obecnych w wyobraźni muzycznej. Innymi przykładami halucynacji muzycznych są: robaki uszne, obrazy muzyczne, doświadczenia mieszane. Halucynacje muzyczne definiuje się jako świadome doświadczanie dźwięków (zazwyczaj przy utracie słuchu), których występowanie nie jest wzbudzone przez rzeczywiste bodźce sensoryczne obecne w otoczeniu (np. słyszenie muzyki/piosenki, kiedy nikt nie gra/nie śpiewa/nie słyszy) (Moseley i in. 2018). Pod względem klinicznym identyfikowane są jako specyficzne zjawiska postrzegane w lokalizacji przestrzennej, ale pojawiające się poza kontrolą wolicjonalną u osób z rozpoznaniem zaburzeń neurologicznych (np. szumy uszne, utrata/upośledzenie słuchu) i psychicznych (np. schizofrenia, depresja, wpływ substancji psychoaktywnych). Inną formą halucynacji są **halucynacje hipnagogiczne**, czyli każde halucynacje pojawiające się w okresie przejściowym między czuwaniem a snem (np. artefakty wydawania dźwięku, takie jak – oddech wykonawcy, słyszalne postukiwanie smyczkiem czy trzaski). Mają na nie wpływ bodźce świetlne w swej intensywności oraz mechanizmy biologiczne człowieka. Świadomość istnienia różnych form wewnętrznego doświadczenia muzycznego wymaga odrębnej, pogłębionej analizy, która nie jest przedmiotem tego opisu, lecz stanowi jedynie wzmiankę o tym zagadnieniu z punktu widzenia klinicznych i terapeutycznych zastosowań w medycynie, muzykoterapii i terapii muzyką.

Terapeutyczny aspekt wyobrażeń (muzycznych)

Proces powstawania wyobrażeń, postrzegany przez psychologię jako: zdolność do tworzenia wyobrażeń zmysłowych (Kosslyn i in. 2006), posiadanie dyspozycji skojarzeniowych pokrewnych myśleniu asocjacyjnemu bądź przejaw procesów symulacji mentalnej (Taylor i in. 1989), jest obecny w zagadnieniach dotyczących funkcji muzyki, jakie pełni ona w leczeniu i terapii. Muzykoterapia stanowi dziedzinę wspomagającą proces leczenia ciała i psychiki, która opiera się na systematycznym

i metodycznym zastosowaniu muzyki w diagnozie, leczeniu schorzeń, rozwoju osobowości, a także zapobiegawczo w profilaktyce w celu zaktywizowania lub uspokojenia osoby. Ogólnorozwojowy aspekt muzykoterapii jest obecny jako komponent praktyk w każdym jej nurcie, jednak szczególnie istotny jest w muzykoterapii pedagogicznej (pedagogika ogólna i specjalna), która stosuje tzw. **muzykoterapię o charakterze spontanicznym**, opartą na improwizacji i swobodnym muzykowaniu. Charakter pracy terapeutycznej bazującej na spontanicznej aktywności z udziałem muzyki jest ważną sferą muzykoterapii na poziomie głębokim, czyli muzykoterapii wglądowej (np. psychoanalitycznej, psychodynamicznej) o celach rekonstrukcji doświadczeń – stosowany wobec osób z zaburzeniami adaptacyjnymi, zaburzoną osobowością, fobiami (Crowe 2007). Pod pewnym względem zbliżony rodzaj pracy terapeutycznej z udziałem technik improwizacji (instrumentarium Orffa) stosowany jest w pedagogice (specjalnej) i edukacji szkolnej. Umożliwia on jednostce pozyskiwanie doświadczenia natury poznawczej, komunikacyjnej i emocjonalnej w sposób swobodny oraz transformowanie negatywnych doświadczeń na pozytywne, co naturalnie wymaga empirycznej weryfikacji. Przedstawiciele muzykoterapii psychoanalitycznej powiedzieliby, że zastosowanie improwizacji sprzyja przełożeniu treści nieświadomych na grunt prewerbalnej komunikacji, skierowany na sferę werbalną i świadomą. Dzięki symbolicznej płaszczyźnie muzycznej, związanej z wyobraźnią i metaforą, korygowanie negatywnych doświadczeń sprzyja spontanicznej ekspresji i odkrywaniu pozytywnych doznań, ułatwiając jednostce kontakt ze sobą i innymi. Muzykoterapia w nurcie psychodynamicznym oraz taka, która posługuje się technikami improwizacji, pomaga w spontanicznym tworzeniu i uruchamianiu sfery symbolicznej, która jest odrębnym doświadczeniem każdej osoby. Muzyka, ułatwiając projekcję wyobrażeń i ekspresję emocji, aktywizuje procesy poznawcze: pamięć, wspomnienia, wyobraźnię. Dzięki swym specyficznym właściwościom muzyka przenika do niedostępnych warstw osobowości, wspomagając myślenie metaforyczne i wydobywanie treści z podświadomości. Uzupełnienie niewerbalnych oddziaływań, u podłoża których znajduje się proces wyobrażeniowy, kreatywność i wyobraźnia (np. improwizacja, muzyczny dialog na instrumentach), o oddziaływania technikami werbalnymi (np. dialog, skojarzenia, wyobrażenia) oraz opartymi o ukierunkowaną/nieukierunkowaną spontaniczność, pozwala na osiąganie celów terapeutycznych przy użyciu muzyki. Metafizyczne koncepcje muzykoterapii odnoszone do złożoności samej muzyki (np. W. Frankl, H. Giltay, L. Grote), podkreślają aspekty duchowe, transcendentne i estetyczne w terapii. Proces terapeutyczny z zastosowaniem muzyki zawiera w sobie swoisty obszar estetyki i współlistnieje z pojęciami takimi, jak: twórczość, intuicja, intencja. Muzykoterapia w swej złożoności odwołuje się do wewnętrznych stanów człowieka, podkreślając podejście personalistyczne. Uwzględnia w dyskursie nierozstrzygnięte dotychczas kwestie samej muzyki. Z jednej strony stawia pytania o to, czy muzyka coś znaczy i przekazuje, co może prowadzić do kontekstowego odczytywania muzyki (np. semiotyka, estetyka muzyczna, muzyka programowa,

symbolika). Z drugiej strony odnosi się do kwestii muzyki rozumianej jako sztuka nieprzedstawiająca i asemantyczna, czyli niepozostająca w żadnym związku z rzeczywistością pozamuzyczną, lecz będącą sztuką autonomiczną – tj. o najwyższym stopniu abstrakcji. Koncepcje tego rodzaju oraz pytania o rolę i funkcję muzyki w procesie terapeutycznym współlistnieją równolegle z pozytywistycznym paradygmatem naukowym, ukierunkowanym na badanie rzeczywistości metodami empirycznymi. Eklektyczne ujęcie muzykoterapii stara się łączyć te z natury odmienne wobec siebie podejścia, proponując szerokie i komplementarne względem siebie spektrum terapeutycznych oddziaływań. Muzykoterapia jako forma wspierania rozwoju i proces wewnętrznych zmian u osoby – pobudza wyobraźnię, wpływa na ekspresję twórczą, komunikację i inspiruje do swobodnego myślenia oraz spontanicznego działania. W muzykoterapii wyobraźnia znajduje swoje miejsce w twórczym rozwoju muzyki improwizowanej, który nawiązuje do aspektów improwizacji jako siły twórczej i napędza doświadczenie o potencjał abstrakcyjnych obrazów, tematów, a także sieci skojarzeń pobudzanych muzyką. Wpisana w te zjawiska problematyka specyfiki wyobraźni dźwiękowej (słuchowej), której swoistą właściwością jest „beztreściowość” i trudności w przełożeniu materiału dźwiękowego na całości znaczeniowe, stanowi wyzwanie dla wielu muzykoterapeutów. Zajmujący się specyfiką różnorodnych zaburzeń (słuchowych, neurologicznych czy choćby afektywnych) obserwują u osób leczonych trudności w percypowaniu dźwięków i tworzeniu sieci wyobrażeniowych.

W terapii chorób i zaburzeń używa się dźwięków i muzyki, prócz korzystania z interdyscyplinarnych założeń metodycznych, psychologicznych i muzykologicznych. Leczenie muzyką opiera się na zastosowaniu wielu technik, w tym relaksacyjnych, niewerbalnych i werbalnych, które oparte są o komunikację, a zostają użyte w procesie terapii w celu uzyskania i przywrócenia równowagi między psychiką i ciałem. Muzyka oddziałuje na ludzki mózg, przez co może zmieniać jego funkcje i struktury, znajdując zastosowanie w leczeniu chorób neurodegeneracyjnych oraz ma swoje miejsce w muzykoterapii neurologicznej. Badania obrazowania mózgu pokazują, że wyobrażanie sobie czegoś (np. zagrożenia) uruchamia podobne rejony, jak w przypadku doświadczenia czegoś w sposób realny. Wyobraźnia jest rzeczywistością natury poznawczej i neurologicznej, która może wpływać na mózg i ciało w sposób istotny dla dobrego samopoczucia. Muzyka angażuje kanał słuchowy do analizy podstawowych cech dźwięków (np. wysokości, głośności) (I-rzędową korę słuchową i okolice zakrętu Heschla) oraz do przetwarzania złożonych zasad organizacji dźwięków w czasie i względem ich głośności (np. rytm, harmonia, kontur melodyczny) (II-rzędowe okolice słuchowe), uruchamia nieświadome operacje umysłowe: pamięć, uwagę, emocje, procesy wyobrażeniowe, motoryczne. Materia muzyczna oddziałuje na obszary układu limbicznego, korę przedczołową i okolice grzbietowe – wzbudza odpowiedź afektywno-estetyczną i zdejmuje blokadę w obrębie emocjonalnych doświadczeń. Przywołuje ślady pamięciowe i wycucie

czasu oraz funkcje werbalne (Demarin i in. 2016), a wraz z nimi wspomnienia (Galińska 1995).

Muzykoterapia jest narzędziem mnemonicym, które wspomaga i usprawnia pamięć, a także pozwala wykorzystać muzykę do regulowania procesami biologicznymi (rytm biologiczny człowieka, układ oddechowy, sercowo-naczyniowy, hormonalny) i psychicznymi (np. procesy mentalne, emocje, nastrój). Na tym tle zakorzenie nurtów muzykoterapii w treściach humanistycznych i w odmiennych perspektywach mentalnych (np. fenomenologicznej, filozoficznej, psychoterapeutycznej, w filozofii muzyki, estetyki) rozszerza specyficzny potencjał sztuki muzycznej i jej potencjalny wpływ (pozytywny vs negatywny) na odbiorcę pozostającego w terapii. Zaprzatanie myśli największych filozofów, począwszy od Platona i Arystotelesa, kwestiami uświadomienia sobie istnienia wyobraźni, obecne jest na swój sposób w oddziaływaniach terapeutycznych z udziałem materii dźwiękowej. Arystoteles określił wyobraźnię mianem *mimesis* (pierwotnie rozumiana jako ekspresyjność w tańcu), czyli jako zasada twórczego naśladownictwa natury lub dzieł mistrzów, którzy próbowali tę naturę odtworzyć. Przy czym zaakcentować można, iż naśladowanie (przyrody) u Arystotelesa nie oznacza odbicia, odwzorowania czy kopii, co niekiedy wywołuje polemikę z ujęciem muzyki reprezentowanym przez Platona. Umiejscawiając muzykę między myślą a zmysłami, Arystoteles otworzył ludzkość na inną, nierozpoznawalną dotychczas jakość.

Abstrahując od tych zawyłych zagadnień, w sensie terapeutycznych rozwiązań warto nadmienić, iż muzykoterapia w psychoterapii używa różnorodnych technik o charakterze projekcyjnym, opartych na mechanizmie percepcji muzyki i nakierowuje pacjenta na dany problem. Muzykoterapia zakłada, że człowiek jest istotą kreatywną i wystarczy niekiedy zastosowanie odpowiednich narzędzi oraz technik, aby odkryć w nim ukryte możliwości. Muzyka pobudza wyobraźnię i fantazję, umożliwia dotarcie do głęboko ukrytych problemów i uzewnętrznienie emocji, zablokowanego napięcia. W praktyce muzykoterapii proces wyobrazeniowy można wzbudzać przez zastosowanie tzw. **instrukcji wyobrazeniowej** (jawnej lub niejawnej). Jest ona znana w tzw. **teorii wyobraźni** S. Kosslyna, lecz zwykle łączona jest z pamięcią asocjacyjną (Kosslyn 2005). Instrukcja jawna, wzbudzając wyobrażenie, zawiera złożone sekwencje słowne i ma werbalne sformułowanie (np. „wyobraź sobie...”). Instrukcja ukryta, dla której nośnikiem wyobrażenia jest muzyka – nie przekazuje prawdziwej treści i nie ma sformułowań językowych, lecz korzysta z metafor, zaskakujących porównań (Francuz 2007). Procesy wyobrazeniowe z udziałem odbioru muzyki, które korzystają z nieświadomych mechanizmów obecnych w projekcji i identyfikacji, są integralną częścią doświadczenia wewnętrznego, kiedy obserwuje się zewnętrzne wpływy środowiska społeczno-kulturowego. Złożony materiał muzyczny stosowany w działaniach terapeutycznych względem pacjentów ma dodatni wpływ na pobudzenie wyobraźni oraz ujawnianie się kreatywności, inspirując zachowania twórcze (Sovansky i in. 2016; Kokotsaki, Newton 2015; Cominardi 2014). Doświadczając kreatywności podczas

terapii muzycznej (np. w technice *songwriting* – tj. pisania piosenek), i realizując jej dążenia, stwarza się dogodne warunki do wyrażania wielu stanów emocjonalnych i innych doświadczeń, co może mieć przełożenie na powoływanie nowych sposobów wyrażania siebie i radzenie sobie poza zbiorowością terapeutyczną (Heath, Lings 2012; Ahmadi 2011). Interwencje terapeutyczne, korzystające z wartości działań cechujących się kreatywnym aspektem wyobrażeń, występują w parze z improwizacją (gra na instrumentach) (Nordoff-Robbins 2007), twórczym komponowaniem i swobodną eksploracją (Hargreaves 2012). Wyobraźnia muzyczna, czyli zdolność operowania wyobrażeniami dźwięków i słyszenia muzyki w sobie, rozumienia, interpretowania i tworzenia – jest w oddziaływaniach terapeutycznych podporządkowana celom terapii.

Procesy wyobrażeniowe, stymulowane akustycznym nośnikiem treści muzycznych, mają odniesienia do funkcji muzyki, a te uzasadniają tworzenie i klasyfikację technik muzykoterapeutycznych. W strukturze ich podziału można dostrzec akcenty przypadające na rolę procesów związanych z wyobraźnią muzyczną – niezawierającą bodźca muzycznego lub występującą w kontakcie z nim. Zestaw technik, stworzony przez E. Galińską w ramach polskiej szkoły muzykoterapii klinicznej, jest różnorodny (Galińska 1977). Klasyfikację technik muzykoterapii (klinicznej), dokonaną przez E. Galińską przedstawia poniższa tabela nr 1 (Galińska 1997).

Tabela 1. Klasyfikacja technik stosowanych w muzykoterapii – E. Galińska (1997)

Nazwa grupy technik	Zastosowanie
Odreagowująco-wyobrażeniowe	Stosowane w metodzie „portretu muzycznego”: a) lustra dźwiękowego pacjenta; b) lustra muzycznego („kolażu muzycznego”).
Aktywizujące emocjonalnie	Stosowane w metodzie „portret Muzycznego”, psychodramie.
Treningowe	Stosowane w terapii behawioralnej, muzycznym treningu uwrażliwienia.
Relaksujące	Stosowane w różnych dziedzinach medycyny i nurtach muzykoterapii.
Komunikatywne	Związane z komunikacją społeczną (techniki sytuacyjne, ekspresyjne).
Kreatywne	Stosowane w formie improwizacji (społecznej, wokalne i ruchowej).
Psychodeliczne	Ekstazyjne, katarctyczne, estetyzujące, kontemplacyjne.
Wibracyjno-akustyczne	Stosowane w stymulacji wibroakustycznej w terapii.

Źródło: opracowanie własne.

Proces wyobrażeniowy, nazywany tu wyobraźnią, jest stymulowany przez zastosowanie technik muzykoterapii opartej na percepcji (tzw. techniki kierowanej wyobraźni, „lustra muzycznego”, składnika metody „portretu muzycznego” E. Galińskiej) bądź na aktywnych formach wykonawczych, w których na uwagę zasługują techniki: a) odreagowująco-wyobrażeniowe, b) kreatywne i c) relaksacyjne.

W technikach **odreagowująco-wyobrażeniowych** proces terapeutyczny ma wzbudzać powstawanie zmian i wpływać na pobudzenie intensywności projekowanych wyobrażeń (wzrokowych, słuchowych), generujących skojarzenia muzyczne i/lub pozamuzyczne. Rezultat tych działań prowadzi do wywołania reakcji behawioralno-emocjonalnych (dreszcz, płacz, ciepło, zimno) i wyzwala zablokowaną energię afektywną. Zasadniczym celem stosowania technik odreagowująco-wyobrażeniowych jest podmiotowo-jakościowe badanie struktury osobowości jednostki, czemu służą zadania ukierunkowane na swobodne wyobrażenia dotyczące postaci, z którą identyfikuje się osoba. Zastosowany w nich mechanizm identyfikacji z muzyką sprzyja projekcji wolnych skojarzeń: wzrokowych, słuchowych, werbalnych (Galińska 1991). Przykłady technik **kierowanej wyobraźni** są znane w literaturze (Bonny 1994; Summer 2002; Bruscia 2002; Burns 2001), a ich nazwy zawierają się w swoistych etykietach – będących niekiedy początkiem tematów, jakie otrzymują pacjenci (Galińska 1995): a) wyobrażenie postaci; b) zaczarowany ogród; c) podwodne miasto; d) ja – jako biały i czarny; e) ja – w roli zdobywcy; f) ja – jako władca i poddany; g) w grocie Wenus; moja walka z królem; h) wyobrażenie sobie złej postaci (potwora); i) wyprawa w góry, przez morze, pustynię, itp.; j) metaforyczne określenie relacji z osobami bliskimi z rodziny etc. Unikalne (ekspresyjne, estetyczne, kreatywne, harmonizujące) właściwości muzyki pozwalają osobie funkcjonować jako obiekt przejściowy, bądź „kontener” – w sensie psychologicznym, stanowiąc odniesienie dla emocjonalnego doświadczenia (Abram 2001).

Techniki kreatywne są formami aktywnymi rozwijającymi dyspozycje twórcze podmiotu, w których swoboda wyobrażeń muzycznych manifestuje się przez improwizację instrumentalną, wokalną i ruchową. Wśród znanych w tym nurcie technik znajdują się „rondo rytmiczne” oraz „kanon rytmiczny” – proste formy muzyczne, realizowane przez osoby na instrumentach muzycznych. Możliwe jest też korzystanie z kanonów głosowych i głosowo-ruchowych przy akcencie padającym na puls i swobodną motorykę. Istotnym czynnikiem tych technik jest integrująca rola tworzenia i wykonania muzycznych produkcji twórczych lub odtwórczych, dokonująca się w obrębie zbiorowości (np. terapeutycznej).

Techniki relaksacyjne – używane w różnych dziedzinach medycyny i stosowane w wielu nurtach muzykoterapii mają na celu uzyskanie stanu odprężenia psychicznego, wejścia w atmosferę relaksu i wyciszenia. W ramach tych technik korzysta się z odpowiednio przygotowanych zbiorów nagrań muzycznych oraz zachęca się osoby do samodzielnego współtworzenia muzyki. Zastosowane odmiennego rodzaju zadań stawia osoby w pozycji biernego odbiorcy treści muzycznych lub aktywnego współtwórcy. Procesy wyobrażeniowe, obecne w działaniach związanych z **wizualizacją muzyki**, mają wzbudzać u osób będących w terapii stany afektywne – jako emocjonalna i behawioralna odpowiedź na oddziaływanie muzyki. Korzyści związane z działaniami muzykoterapeutycznymi są postrzegane jako pozamuzyczne, lecz płynące bezpośrednio z działań muzycznych, gdzie symbolizacja, obrazowanie, fantazja i zdolność do kreatywnego poszerzania rzeczywistości w procesie

wyobrażania sobie własnego świata lub elektronicznego symulowania zjawisk zyskuje właściwe miejsce wśród różnorodnych terapeutycznych oddziaływań.

W kontekście wyobraźni i procesów wyobrazeniowych w terapii powinno się uwzględniać w muzykoterapii zagadnienia neuropsychologiczne, związane z **agnozją** (ang. *a-gnosis*, czyli brak wiedzy). Jest ona rozumiana jako niezdolność do odczytania istotnych aspektów informacji z sygnałów płynących od zmysłów. Wśród agnozji można rozróżnić agnozje słuchowe, które dzielą się na trzy rodzaje: a) **amuzję** (tj. z niezdolnością do rozpoznawania wysokości dźwięku/barwy instrumentu/poczucia rytmu z powodu niewłaściwego przetwarzania informacji słuchowej przez mózg); b) agnozę semantyczno-skojarzeniową – tj. zaburzenia słuchu fonematycznego, powodujące trudności w rozróżnianiu wyrazów, a co za tym idzie, upośledzenie własnej mowy – nie słyszy się różnic; c) **amuzję wyobrazeniową** – tj. niezdolność (częściowa lub całkowita) do wyobrażenia sobie konkretnych dźwięków, brzmienia i wysokości dźwięku, melodii. Amuzja wyobrazeniowa jest tematem, który czeka na odkrycie we współczesnej neuropsychologii. Agnozje słuchowe mogą stanowić ciekawy kierunek badań rzucający nową perspektywę na psychologię różnic indywidualnych i psychologię muzyki, w tym na teorię i praktykę muzykoterapii, która potencjalnie nawiązuje łączność własnych, leczniczych oddziaływań na jednostkę/grupę z zagadnieniami dotyczącymi wyobraźni, wyobrażeń, fantazji oraz halucynacji i iluzji.

Konkluzja

Refleksja nad problematyką wyobraźni, pojawiającą się w wielu kontekstach: zdolności poznawczych, procesów o podłożu twórczym i odtwórczym, słuchowym (muzycznym), kreatywności, wyobrażeń muzycznych – nie wyczerpuje zakresu podejmowanej tematyki, lecz tylko stanowi jej zarys. Niektóre z poruszanych wątków tematycznych koncentrują się na złożoności procesów mentalnych i wyobrazeniowych, które występują w interakcji właściwości ludzkiej psychiki ze specyficznymi właściwościami muzyki, mającymi przełożenie na procesy terapeutyczne. Mentalne tworzenie i odtwarzanie muzyki w sytuacji nieobecności bodźca muzycznego, stanowiące wyraz wyobraźni (muzycznej) oraz mentalne obrazy muzyki pod obecność bodźca muzycznego – są rezultatem współdziałania procesów psychicznych, pojawiających się w procesie terapeutycznym. Stymulująca wartość jakościowa i akustyczna muzyki, uwzględniona w wielopłaszczyznowej problematyce dotyczącej wyobrażeń (muzycznych), stanowi punkt wyjścia do podejmowania działań o charakterze eksploracyjnym w podejściu ilościowym, które uzupełni refleksję nad prezentowanym zagadnieniem. Poszerzenie rozumienia wyobraźni muzycznej o paradygmat wielopoziomowego wyjaśnienia mechanistycznego (Matyja 2015) w kontekście badań nad wyobraźnią muzyczną jako zdolnością poznawczą całego organizmu, przebywającego w środowisku, z pewnością otworzy refleksję nad tym zagadnieniem o kolejną perspektywę naukowych poszukiwań

i teoretyczno-empirycznych wyjaśnień. Interdyscyplinarność działań, którą odnosi się do problematyki wyobraźni, a jest ona wielopoziomowym i wielozmysłowym doświadczeniem – służy głębszemu uświadomieniu możliwości artystycznej i terapeutycznej kreacji w zakresie sztuki (muzycznej). Wywodząc się z refleksji filozoficznej i estetycznej, problematyka wyobraźni wkracza na pole nowych możliwości, które otwierają przed nią modele naukowego poznania analogii między fikcją a rzeczywistością (w ramach projektu SCIMOD). Używając konkretnego rodzaju wyobraźni (tj. wyobraźni propozycjonalnej z umiejętnością „udawania prawdy”/wyobrażania rzeczywistości), wprowadzane współcześnie nowe metody naukowego budowania i weryfikowania hipotez stanowią odmianę twórczości, wykorzystującej atrybuty wyobraźni i procesów wyobrażeniowych. Refleksja nad znaczeniem wyobraźni w psychologii, w sztuce (muzycznej) i jej wykorzystania w terapii zaburzeń stanowi wielowątkową i wielodyscyplinarną interpretację fenomenu, jakim jest wyobraźnia. Jej muzyczny aspekt stanowi swoistą oznakę wewnętrznej różnorodności, żywej obecności i niewyczerpanej siły kryjącej się w wyobraźni.

Bibliografia

- Abram B. (2001). *Music, cancer, and immunity*. „Clinical Journal of Oncology Nursing”, nr 5, s. 22–224.
- Ahmadi F. (2011). *Song lyrics and the alternation of self-image*. „Nordic Journal of Music Therapy”, nr 20 (3), s. 225–241.
- Anderson J.R. (1978). *Arguments Concerning Representations for mental Imagery*. „Psychological Review”, nr 85 (4), s. 249–277.
- Asma S.T. (2017). *The Evolution of Imagination*. The University of Chicago Press.
- Barraca J., Poveda B., Artola T., Mosteiro P., Sanchez N., Ancillo I. (2010): *Three version of a new test for assessing creativity in Spanish population (PIC–N, PIC–J, PIC–A)*. ECHA Conference, July 7–9, Paris.
- Barrett H.C. (2005). *Enzymatic computation and cognitive modularity*. „Mind and Language”, nr 20, s. 259–287.
- Batey M., Furnham A. (2006). *Creativity, intelligence and personality: A critical review of the scattered literature*. „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, nr 132, s. 355–429.
- Bonny H.L. (1994). *Twenty-one years later: A GIM update*. „Music Therapy Perspectives”, nr 12, s. 70–74.
- Brown R.M., Palmer, C. (2013). *Auditory and motor imagery modulate learning in music performance*. „Frontiers in Human Neuroscience” 2013, nr 7 (320).
- Bruscia K. (2002). *The boundaries of guided imagery and music (GIM) and the Bonny Method*. W: *Guided imagery and Music: The Bonny Method and beyond*. Bruscia K., Grocke D. (red.). Gilsum New Hampshire: Barcelona Publishers, s. 37–61.

- Buchsbaum D., Bridgers S., Weisberg D.S., Gopnik A. (2012). *The power of possibility: Casual learning, counterfactual reasoning, and pretend play*. „Philosophical Transactions of the Royal Society, Biological Sciences”, nr 367, s. 2202–2212.
- Burns D.S. (2001). *The effect of the Bonny method of guided imagery and music on the mood and life quality of patients with cancer*. „Journal of Music Therapy”, s. 38, 51–65
- Chang Y.S. (2012). *Students technological creativity using online problem-solving activities*. „International Journal of Technology and Design Education”, s. 1–14.
- Cominardi C. (2014). *From creative process to trans-cultural process: Integrating music therapy with arts media in Italian kindergartens: A pilot study*. „Australian Journal of Music Therapy”, nr 25 (Special Issue: Regarding culture in music therapy), s. 3–14.
- Cummins R.C. (2000). „How does it work?” vs. “What are the laws?": Two conceptions of psychological explanation. W: *Explanation and cognition*. Keil F., Wilson R.A. (red.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Davis M.A. (2009). *Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis*. „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, nr 100 (1), s. 25–38.
- Demarin V., Bedeković M.R., Purić M.B., Pašić M.B. (2016). *Arts, Brain, and Cognition*. „Psychiatria Danubina”, nr 28 (4), s. 343–348.
- Dobrołowicz W. (2003). *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*. W: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Dombrowska E., Niedźwiecka A. (oprac.). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Domagała A., Mirecka U. (2012). *Słuch mowny. Klasyfikacja zjawisk*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Grabias S., Kurkowski M. (red.). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Folkestad G. (2012). *Digital tools and discourse in music: The ecology of composition*. W: *Musical imaginations*: Hargreaves D.J., Miell D.E., MacDonald R.A.R (red.). Oxford, UK: Oxford University Press, s. 189.
- Francuz P. (2007). *Teoria wyobraźni Stephana Kosslyna. Próba reinterpretacji*. W: *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Francuz P. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 179–183.
- Galińska E. (1997). *Psychoterapeutyczne założenia muzykoterapii i ich realizacja*. „Psychoterapia”, s. 12, 22.
- Galińska E. (1995). *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*. „Psychoterapia”, nr 2 (93), s. 27–60.
- Galińska E. (1991). *Muzykoterapia w kompleksowym leczeniu schizofrenii w warunkach oddziały dziennego*. „Kwartalnik Psychoterapia” nr 3 (78), s. 43.
- Guilford J.P. (1987). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Encyclopedia of creativititi*. (1999). Runco M.A., Pritzker S.R. (red.). Łódź: Wydawnictwo Academic Press.

- Hannon E.E., Trainor L.J. (2007). *Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development*. „Trends in Cognitive Sciences”, nr 11, s. 466–472.
- Hargreaves D.J., Lamont A. (2017). *The Psychology of Musical Development*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 49.
- Hargreaves D.J. (2012). *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*. „Psychology of Music”, nr 40 (5), s. 539–557.
- Hargreaves D.J., Hargreaves J.J., North A.C. (2012). *Imagination and creativity in music listening*. W: *Musical imaginations*. Hargreaves D.J., Miell D.E., MacDonald R.A.R. (red.). Oxford UK: Oxford University Press, s. 156–172.
- Hargreaves D.J., Aksentijevic A. (2011). *Commentary: Music, IQ, and the executive function*. „British Journal of Psychology”, s. 102, 306–308.
- Hargreaves D.J. (2012). *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*. „Psychology of Music”, nr 40 (5), s. 539–557.
- Hargreaves D.J., Lamont A. (2017). *The Psychology of Musical Development*. Cambridge: University Press, s. 49.
- Heath B., Lings, J. (2012). *Creative songwriting in therapy at the end of life and in bereavement*. „Mortality”, nr 17 (2), s. 106–118.
- Heremans E., Helsen W.F., De Poel H.J., Alaerts K., Meyns P., Feys P. (2009). *Facilitation of motor imagery through movement-related cueing*. „Brain Res.” 1278, s. 50–58.
- Hokanson, B. (2006). *Creativity in the design curriculum*. „Journal of Visual Literacy”, nr 26 (1), s. 41–52.
- Hornowski, B. (1978). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP, s. 102.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN, s. 304.
- Hsu Y., Peng L.P., Wang J.H., Liang C. (2014). *Revising the imaginative capability and creative capability scales: Testing the relationship between imagination and creativity among agriculture students*. „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research”, s. 6.
- Janata P., Paroo K. (2006). *Acuity of auditory images in pitch and time*. „Perception & Psychophysics”, nr 68, s. 829–844.
- Johnson-Laird P.N. (1980). *Mental models in cognitive science* PN Johnson-Laird. „Cognitive Science”, s. 4, 71–115.
- Kaufman J.C. (2011). *Kreatywność*. Godyń M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski M. (2010). *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: Karwowski M., Gajda A. (red.). *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski M. (2010). *Sprzymierzeniec kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 55–56.
- Karwowski M. (2009). *Identyfikacja potencjału twórczego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Keller P.E. (2012). *Mental imagery in music performance: Underlying mechanism and potential benefits*. „Annals of the New York Academy of Science”, nr 122, s. 206–213.
- Keller P.E., Appel M. (2010). *Individual differences, auditory imagery, and the coordination of body movements and sounds in musical ensembles*. „Music Perception”, nr 28, s. 27–46.
- Kokotsaki D., Newton D.P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. „International Journal of Music Education”, nr 33 (4), s. 491–508.
- Kosslyn S.M. (2005). *Mental images and the brain*. „Cognitive Neuropsychology”, nr 22, s. 333–347.
- Kosslyn S.M., Thompson W.L. (2003). *When is early visual cortex activated during visual mental imagery*. „Psychological Bulletin”, nr 129 (2003), s. 723–746.
- Kosslyn S.M. (1994). *Image and brain: the resolution of the imagery debate*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lacey S., Lawson R. (2013). *Multisensory Imagery*. Springer, New York–London.
- Matyja J.R. (2015). *The next step: mirror neurons, music, and mechanistic explanation*. „Frontiers in Psychology”, 6 (April), nr 1–3.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990). *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Manturzevska M., Kotarska H. (red.). Warszawa: WSiP, s. 55.
- Maruszewski (2002). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: GWP, rozdz. 7, s. 2–428.
- McDonald R.A., Miell D. (2000). *Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables*. „International Journal of Music Education”, nr 36 (1), s. 58–68.
- Mithen S. (1996). *The Prehistory of the Mind*. London: Thames and Hudson.
- Moseley P., Alderson-Day B., Kumar S., Fernyhough h. (2018). *Musical hallucinations, music imagery, and earworms: A new phenomenological survey*. „Conscious Cog”, nr 65, s. 83–94.
- Moulton S.T., Kosslyn S.M. (2009). *Imagining predictions: mental imagery as mental emulation*. „Philosophical Transactions of the Royal Society”, nr B (364), s. 1273–1280.
- Mrymel M.K. (2003). *Effects of using creative problem solving in eighth grade technology education class at Hopkins North Junior High School. Paper Project of Master in Science*. University of Wisconsin-Stout.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 18–30, 17.
- Nordoff P., Robbins C. (2007). *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship*. Gilsum NH: Barcelona Publishers, s. 367–457.
- Paivio A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford UK: Oxford University Press.

- Paivio A., Lambert W. (1981). *Dual coding and bilingual memory*. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior”, nr 20, s. 532–539.
- Pecenka N., Engel A., Keller P. (2013). *Neural correlates of auditory temporal predictions during sensorimotor synchronization*. „Frontiers in Human Neuroscience”, nr 7 (August), s. 1–16.
- Pelaprat E., Cole M. (2011). „*Minding the gap*”: *imagination, creativity and human cognition*. „Integrative Psychological and Behavioral Science”, nr 45, s. 397–418.
- Pietrasiniński Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZSW, s. 26, 1–149.
- Przetacznikowa M., Makiello-Jarża G. (1982). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: WSiP, s. 102.
- Plyshyn Z.W. (2002). *Mental Imagery: In search of a theory*. „Behavioral and Brain Sciences”, nr 25 (2), s. 157–237.
- Rank O. (1989). *Art and artist*. New York: Norton.
- Ren F., Li X., Zhang H., Wang L. (2012). *Progression of Chinese Students' Creative Imagination from Elementary Through High School*. „International Journal of Science Education”, nr 34 (13), s. 2043–2059.
- Ribot T. (1901). *O wyobraźni twórczej*. *Studium Psychologiczne*. Warszawa: „Redakcja ma Głos”, s. 112.
- Runco M.A. (2003). *Education for creative potential*. „Scandinavian Journal of Educational Research”, nr 47.
- Sacher W. (1997). *O wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, s. 25–26.
- Schaefer R.S. (2014). *Images of time: temporal aspects of auditory and movement imagination*. „Frontiers in Psychology”, nr 5 (87).
- Schaefer R.S. Morcom A.M., Roberts N., Overy K. (2014). *Moving to music: effects of heard and imagined musical cues on movement-related brain activity*. „Frontiers in Human Neuroscience”, nr 8 (744).
- Scherer K.R., Zentner M.R. (2001). *Emotional effects of music productions rules*. W: *Music and emotion: Theory and research*. Sloboda J.A., Juslin P.N. (red.). New York: Oxford University Press, s. 361–392.
- Schubert E. (2012). *Spreading activation and dissociation: A cognitive mechanism for creativity in music*. W: *Musical imaginations*. Hargreaves D.J., Miell D.E., MacDonald R.A.R. (red.). Oxford: Oxford University Press, s. 124–140.
- Schubotz R.I., Friederici A.D., Von Cramon D.Y. (2000). *Time perception and motor timing: a common cortical and subcortical basis revealed by fMRI*. „NeuroImage” nr 11, s. 1–12.
- Schlutz A.M. (2009). *Mind's world: Imagination and subjectivity from Descartes to Romanticism*. Seattle. Washington: University of Washington Press.
- Sokoł A. (2015). *Zarządzanie twórczością w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu, s. 54–56.
- Stevens W. (1965). *The Necessary Angel: Essays on Reality and the Imagination*. New York: Alfred a Knopf.

- Summer L. (2002). *Group music and imagery therapy: Emergent receptive techniques in music therapy practice*. W: *Guided imagery and music: The Bonny method and beyond*. Bruscia K.E., Grocke D.E. (red.). Gilsum, NH: Barcelona, s. 297–306.
- Szmidt K. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, s. 119,198–200.
- Szmidt K.J. (2009). *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Szmidt K.J. (red.). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Szmidt K.J. (2008). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, (e-book)*, s. 41–2 (druk, s. 19). Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Sovansky E.E., Wieth M.B., Francis A.P., McIlhagga S.D. (2016). *Not all musicians are creative: Creativity requires more than simply playing music*. „Psychology of Music”, nr 44 (1), s. 25–36.
- Szuman S. (1956). *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych*. „Szkoła Artystyczna”, nr 1–2.
- Szuman S. (1952). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS, s. 557–559.
- Szymczak M. (2002). (red.). *Słownik Języka Polskiego PWN, R–Z*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 518.
- Szymczak M. (1981). *Słownik języka polskiego*. T. III. Warszawa: PWN, s. 572, 826.
- Taylor R., Torres D., Boulanger P. (2005). *Using music to interact with a virtual character*. W: *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression*, s. 220–223.
- Thompson W.L., Hsiao Y., Kosslyn S.M. (2011). *Dissociation between visual attention and visual mental imagery*. „Journal of Cognitive Psychology”, nr 23 (2011), s. 256–263.
- Tieplow B. (1952). *Psychologia zdolności muzycznych*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 15.
- Torrance E.P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Treffinger D.J., Isaksen S.G., Firestein R.L. (1982). *Handbook of Creative Learning*. New York: Center for Creative Learning.
- Vygotsky L.S. (2004). *Imagination and creativity in childhood*. „Journal of Russian and East European Psychology”, nr 42 (1), s. 7–97 [oryg. publikacja wydana w 1930 roku. „Soviet Psychology”, nr 28 (1), s. 84–96].
- Williams F. (1994). *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*. Trento: Erickson.
- Witwicki W. (1962). *Psychologia*. T. 1. Warszawa: PWN, s. 336–340.
- Witwicki W. (1975). *Psychologia*. T. 1. Warszawa: PWN, s. 342.

- Zawadzki R. (2005). *Psychologia i twórczość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 14.
- Zatorre R.J., Halpern A.R. (2005). *Mental Concerts: Musical Imagery and Auditory Cortex*. „Neuron”, nr 47 (1), s. 9–12.
- Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T. (2000). *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. J. Strelau (red.). T. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 183–203.
- Zhang Y., Chen, G., Wen H., Lu K-H., Liu Z. (2017). *Musical Imagery Involves Wernicke’s Area in Bilateral and Anti-Correlated Network Interactions in Musicians*. „Scientific Reports” 7, nr 17066.

THE OBJECT OF COGNITION – IMAGINATION (MUSIC)

Abstract: The aim of the article is to present a reflection on the multidimensional issue of imagination. The definition and concept of imagination and imaginings in selected contexts are presented: creative vs. reproductive imagination, creativity potential and music therapy. Musical imagination, occurring in the auditory modality, was explained, signaling the therapeutic aspect of musical imagination.

Keywords: (musical) imagination, imagery, creativity, music therapy.

BARBARA MAŁGORZATA KAŁDON*

Warsaw, Poland

ORCID ID: 0000-0001-5920-9130

Wpłynęło: 28.12.2020
Zatwierdzono do druku: 15.03.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.15

CHILD PROTECTION FROM THE CIVIL LAW PERSPECTIVE – SELECTED ISSUES**

Abstract: Care for the well-being of the youngest family members is one of the main goals of the legislator. A properly functioning family does not require an interference of the officials as long as it does not deviate from the generally accepted standards. However, if such a situation occurs, it is necessary to undertake legal mechanisms aimed at restoring the proper functioning of the family. Consequently, various branches of the law regulate instruments to help the family overcome the crisis.

The article presents selected areas of civil law child protection referring to such issues as prohibition of using corporal punishment against a minor and the consequences of its violation, other forms of abusing parental authority, as well as the regulation of certain relations between parents and children.

Keywords: child protection, civil law, corporal punishments, child abduction aspects, relationships between parents and children.

Introduction

Approach to children as independent human beings and perception of their interests as deserving special protection in the legal system and in social life, are among the major issues related to human rights (Radwański 1991, 53). Due to their age, children sometimes enjoy special protection, exceeding that offered to other age groups. It is necessary to grant such protection due to the fact that children lack

* Barbara Małgorzata Kałdon, PhD – assistant professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. The author's research interests focus on issues related to criminology, criminal law, and family and guardianship law; e-mail: barbara.m.k13@gmail.com.

** This article was printed on the same title in Polish.

physical or mental maturity, which means that they are generally unable to protect themselves against, or to recover from a situation that threatens their life and health. (Konarska-Wrzošek 1999, 9). International legislation regulating protection of children's rights does not provide full legal protection of children if it fails to take into account national regulations that allow to assess the scope of children's protection against any form of violating their interests, because whatever the catalog of international laws may be, the leading role in ensuring their implementation is played by a country's internal legislation as well as its social and political system (Sitarz 2004, 28). In view of the above, special rights have been established for the minors, taking into account the needs resulting from their immaturity as well as the need to provide all children with appropriate conditions for development and education. (Sitarz 2004, 28).

The aim of this article is to present, mainly from the theoretical point of view, selected issues in the field of civil law child protection. The author has employed an interpretative-descriptive methodology, specific primarily for legal professions (Dobosz 2001, 24), using the purposeful method of interpretation, which consists in an attempt to find the goal the legislator wanted to reach when issuing a given regulation (Łętowski 1995, 45).

In the first part of the article, particular attention will be paid to the aspect of prohibiting the use of corporal punishment against minors and sanctions associated with violating that prohibition. The second part of the article will be devoted to issues associated with relations between parents and children. Those will include, among others: establishment or denial of paternity along with determining the ineffectiveness of paternity recognition, resolution of adoption, as well as the court's right to decide on important matters of the child and the issue of activities exceeding the scope of the ordinary management of the child's property.

1. Prohibition of corporal punishment

Art. 96¹ of the Family and Guardianship Code (the FGC) added by Art. 2 of the Act of 10.06. 2010 on amending the act on counteracting domestic violence and some other acts, is one of the main civil law provisions protecting children. It introduced a ban on the use of corporal punishment against children. This provision refers, *inter alia*, to Art. 72 section 1 sentence 2 of the Polish Constitution, according to which everyone has the right to demand that public authorities protect children against violence.

It should be noted, however, that in some situations Art. 96¹ of the FGC is not applicable due to admissibility of behaviors constituting the only available means of showing disapproval, such as "spanking" a few-year-old child in cases of repeated, ineffective persuasion (Gajda 2020, 798). Moreover, the above-mentioned provision does not exclude the possibility of using physical coercive measures against a child, for example, in order to administer a medicine (Gajda 2020, s. 798). Parents can

also use the defense of necessity, for example to protect the child from aggressive behavior of an older sibling (Sokołowski 2013, 667-668).

The phenomenon of disciplining children in the family is a problem that is widely discussed at various social levels. This can undoubtedly be caused by cases of parental authority abuse consisting in severe beatings of children by their own parents presented by the media. Over the years, a number of publicized cases of abusing parental authority have sparked a discussion on the issue of disciplining children as an parenting method.

Literature fails to provide a uniform definition of the concepts of *violence / maltreatment of children*. For example, Andrés Soriano proposes to treat these concepts as “any kind of physical or psychological damage that a child experienced in a nonaccidental manner before the age of eighteen, caused by persons or institutions, whether as a result of physical, sexual or emotional action, or neglect, and which threatens the child’s normal physical and psychological development” (Soriano 2002, 41).

On the other hand, maltreatment of children can be classified in various categories:

- based on its character and form: physical, mental or emotional abuse;
- based on the manner of its occurrence: e.g., through action (active) – the child is injured physically, mentally, or sexually; through neglect (passive) – by the child’s basic needs are neglected;
- based on the place of its occurrence: in the family; outside the family (Soriano 2002, 42).

Violation of the abovementioned prohibition of using corporal punishment against a child may result in a lawsuit. The measures provided for in Art. 109 of the FGC aimed at restricting parental authority can be applied, and in case of circumstances specified in Art. 111 § 1 and 1a of the FGC – the guardianship court will deprive parents of parental authority. The court, having regard to the best interest of the child, may also limit or restrain the parents’ contact with the child. According to Aleksandra Wilk, if the guardianship court considers issuing a decision to limit parental authority, it would be justified for the court to ask the family support unit for information on the planned and most effective forms of support for the family in question (Wilk 2019, 244).

In addition, regulations contained in the Act of 29.07.2005 on counteracting domestic violence can be used in this case. According to Damian Gil, the amendment to the above-mentioned act will lead to many instances of abuse by social workers, whose actions may contribute to traumatic experiences of children (Gil 2011, 121-122). According to the Author, the legislator has completely overlooked the role of the family and guardianship court in the process of parental authority limitation / deprivation (Gil 2011, 122).

The table below provides sample statistics on the cases of deprivation, suspension and limitation of parental authority:

Table 1. Deprivation, suspension, limitation of parental authority in the years 2000-2019 (first half of the year)

	Deprivation of p.a.	Suspension of p.a.	Limitation of p.a.
2000	4410	616	12 352
2001	4176	567	11 919
2002	4411	682	11 057
2003	5051	700	14 086
2004	5969	728	16 639
2005	6788	739	17 670
2006	7448	744	20 128
2007	7840	756	20 541
2008	8257	608	20 026
2009	8532	759	19 576
2010	9142	740	18 848
2011	9098	697	15 984
2012	9668	660	14 085
2013	10 309	567	14 411
2014	10 236	590	14 380
2015	10 675	526	13 545
2016	10 138	565	12 876
2017	9184	489	12 637
2018	9404	465	11 898
2019-1 st half	4942	240	5942

Source: Open Data. Department of Statistical Management Information. Department of Strategy and European Funds. Ministry of Justice (accessed: 19/09/2019).

Based on the above data, it can be noted that the statistics regarding limitation of parental authority are significantly predominant, especially in the years 2006-2008. Research by Olga Trocha shows that the prevailing cases regard limiting parental authority of both parents – 46%, less often the father’s parental authority – 35% or the mother’s – 19% (Trocha 2015, 58). This procedure is initiated after information from various persons and entities has been submitted to the court, and it is often one of the parents – the mother in 24% of cases, and the father only in 2% (Trocha 2015, 58). On the other hand, information regarding a threat to the child’s well-being submitted by individuals outside of the family, most often comes from the police – 19% and educational institutions – 18% (Trocha 2015, 58). According to the data from the Ministry of Justice, the highest rate of parental authority deprivation occurred in the years 2013-2016, and in Poland there are definitely fewer cases of parental authority suspension compared to its deprivation or limitation. What gives rise to considerable concern is a relatively increasing number of parental authority deprivations over the years. A slight decrease in this respect has been noticed since 2017. According to the research by Elżbieta Holewińska, it can be stated that most often, namely in 62.5% of cases, proceedings for deprivation of

parental authority are instituted *ex officio*, on the initiative of mothers in 25% of cases, while fathers demanded deprivation of rights of mothers in 6.3% of situations (Holewińska-Łapińska 2013, 41).

An important regulation in the field of civil law child protection is Art. 579¹ § 2 of the Civil Procedure Code (the CPC). Based on this regulation, when the child is placed in foster care under Art. 12a of the Act of 29 July 2005 on counteracting domestic violence, the court, after hearing the social worker who removed the child from the family, immediately, but not later than within 24 hours, issues a decision to place the child in foster custody or to return the child to the family. This act provides a definition of the concept of domestic violence as a one-time or repeated deliberate act or neglect violating the rights or personal interests of family members, in particular endangering their life or health, violating their dignity, physical integrity, freedom, including sexual freedom, causing physical or mental impairment, suffering and injury to feelings of people affected by violence. The grounds for a child removal by social services include: direct threat to the minor's life / health associated with domestic violence, as well as a decision made together with a Police officer and doctor, paramedic or nurse. According to Art. 12b of the Act on counteracting domestic violence – parents, legal or *de facto* guardians are entitled to file a complaint to the guardianship court in connection with the child's removal. The court examines such a complaint immediately, but not later than within 24 hours. If it is decided that the removal of the child is unwarranted or illegal, the court orders to place him or her immediately with an authorized person. On the other hand, according to § 3 of the aforementioned provision, the guardianship court periodically, at least once every six months, assesses the situation of the child placed in foster care in order to determine the possibility of the child's return to the family. If the best interests of the child so require, the court will initiate proceedings to deprive parents of parental authority.

Moreover, it cannot be ruled out that any act of violating the prohibition under Art. 96¹ of the FGC, may give grounds to applying the provisions of the Criminal Code. This may include Art. 207 of the Criminal Code concerning physical or mental abuse of a closest relation. In turn, in the field of substantive civil law (the Civil Code), Art. 24 of the Civil Code and Art. 448 of the Civil Code may also be applied due to the fact that physical integrity has been included in the list of personal rights (Uchwała 1971), whereas, in cases of bodily injury or health disorders resulting from the violation of the child's physical integrity, Art. 444-446 of the Civil Code.

The regulation contained in the discussed article covers a wide range of people exercising parental authority over the child, and apart from biological parents, it also includes adoptive parents, guardians, foster parents, or persons running a family orphanage. Therefore, the provision of Art. 96¹ of the FGC, does not distinguish between the legal position of parents and that of other persons to whom this provision applies, however, in this respect, one should remember to take into account the specific legal position of parents resulting from their natural right to

personal relationships with their children. The above right is defined in Art. 48 section 1 of the Polish Constitution.

2. Child abduction

Moreover, attention should be paid to the provisions of Art. 569¹ of the Code of Civil Procedure, in accordance with § 1 thereof, “the jurisdiction of the district court with its seat in the place which is the seat of the appellate court includes cases for the removal of a person subject to parental authority or remaining under guardianship carried out pursuant to the 1980 Hague Convention, if the person subject to parental authority or remaining under guardianship has the place of residence or stay in this area”. The cited convention of 25.10.1980 on the civil aspects of international child abduction aims to counteract parental child abduction or unlawful retention by establishing a system of cooperation among central authorities as well as a rapid return procedure. Another major objective of this convention includes safeguarding the visitation rights. In matters not covered by this convention, the court applies its own procedure.

In turn, according to Art. 570¹ § 1 of the Code of Civil Procedure “the guardianship court may order a court probation officer to conduct an environmental interview in order to collect information about the minor and his or her environment, in particular his or her behavior, upbringing and life conditions, including the living situation of the family, the minor’s education and the way of spending free time, his or her contacts with the community, the attitude of parents or guardians towards him or her, the undertaken educational interactions, the minor’s health condition and addictions known in the community”. Such an interview is performed by a professional or social probation officer. It is most widely used in judicial practice as a source of objective information in the case, taking into account the opinion about the child and his or her family provided by the community (Jastrzemska 2019, 106). The phrase “in particular” used in the aforementioned provision points to the guardianship court’s broad powers regarding collection of data concerning the minor and his or her environment. The court may order a probation officer to collect other data, apart from that specified in that article, if it is justified by the type and nature of the case. Despite the phrase “the guardianship court may” used by the legislator, there is no doubt that whenever such a need arises, the guardianship court is obligated to use the means provided for in this paragraph to obtain information about the child’s situation (Jastrzemska 2019, 106). It should be noted here that in accordance with Art. 216¹ § 1 of the Code of Civil Procedure, in cases concerning a minor, the court will hear him or her if his or her mental development, state of health and degree of maturity allow for it. This issue is similarly regulated in Art. 576 § 2 of the Code of Civil Procedure. Fulfillment of the above conditions must be assessed by the court in the light of the circumstances of the case in relation to a specifically individualized child (Wyrok 13.12.2013).

3. Relations between parents and children – major issues

The major issues with a regulation of relations between parents and children include, among others, the determination and denial of the child's origin, determination of the ineffectiveness of paternity recognition, a dissolution of adoption, as well as the court's decision on important matters of the child, and activities outside of the scope of the ordinary management of the child's property. Selected issues listed above will be presented below.

Pursuant to the Act, the Code of Civil Procedure, separate proceedings in cases concerning relations between parents and children apply in cases concerning establishing or contradicting the child's origin, establishing the ineffectiveness of paternity recognition and a dissolution of adoption. All these types of cases fall within the substantive jurisdiction of the district court (Civil Procedure Code Art.17 p. 1). Separate proceedings in the above-mentioned cases are obligatory and therefore cannot be combined with other cases falling into the scope of ordinary proceedings.

Determining that the declaration on child recognition was not submitted by a specific man leads to the denial of the child's origin and the necessity to change the civil-status record in this respect (Wyrok 6.02.2009). If a reference is made in the civil-status record regarding the child's recognition by the father, an action to establish that recognition did not take place is not admissible. In such a case, the mention regarding recognition of the child may be deleted from the civil-status record on the basis of the court's decision to correct the civil-status record. It should also be mentioned that, as a rule, the ex-wife of a man who recognized the child is not entitled to submit an application to correct the child's civil-status.

On the other hand, correction in the birth certificate of the allegedly misrepresented and incorrectly entered name of the child's mother may only take place after it has been ruled by the court that the child originates from another woman (similarly as in the case of the father). An action for denial and determination of maternity may be filed by a person directly and personally interested in the result of the proceedings (Wyrok 27.02.1967). It should also be emphasized that even if in certain cases it were possible to dismiss the action for denial of motherhood solely on the basis of the principles of social coexistence (Art. 5 of the Civil Code), then it would not be possible if the child knows the true state of affairs. It is because in such a case there is no fear that it will suffer a psychological shock or any other negative consequences (Wyrok 7.06.1976).

It is worth pointing out that the purpose of the proceedings for the denial of paternity is not to establish the biological paternity of the mother's husband, but to overthrow the statutory presumption that the child is fathered by him (Wyrok 13/12/2000). The Supreme Court points out that the fact that the mother's husband's family saw her with the child cannot provide basis for conclusions by presumption that the family knew about the defendant's giving birth to such a child and that it

must not be deduced from this presumption that the family notified the plaintiff of the fact that the child was born (Wyrok 22.04.1977).

The issue of an adoption dissolution has long been discussed both in Poland and in other countries. The only procedure in Polish legislation for terminating this relationship is the court procedure. The provision of Art. 125 § 1 of the FGC envisages two premises for the admissibility of dissolving adoption: existence of important reasons and the best interests of the child. Assumptions underlying the institution of adoption, may also provide basis for the third premise, namely, that of one of the parties' fault. The premise of important reasons, understood as breaking the family bond, is the basic premise for dissolving adoption both when the child is still a minor and when the child has already reached the age of majority. In the case of an adopted minor, it refers to the lack of everyday, emotional ties between parents and the child, and in the case of an adult – hostility or at least coldness, preventing the adopter and the adoptee from maintaining contacts typical of relations between parents and a child who lives independently (Gajda 2020, 977). It should be noted, however, that within the meaning of Art. 125 § 1 of the FGC, the premise of important reasons does not take effect in a situation where, despite the fact that the bond between the adoptive parent and the adopted child has been broken, there is a strong family bond between the adoptee and, e.g., his or her grandparents, uncle or aunt. Pursuant to the judgment of the Supreme Court of 5 September 1975, assessment of important reasons should be made at the time of the court decision on dissolving adoption. On the other hand, when assessing whether the best interests of the child preclude an adoption dissolution, it is necessary to take into account whether the child will be deprived of the necessary care adequate to his or her age, whether he or she will be able to return to the natural family or placed in another family, i.e., whether the dissolution of adoption will not substantially deteriorate the child's situation (Gajda 2020, 980). Moreover, in assessing admissibility of dissolving adoption, it is important which party is at fault as regards the breakdown of the family ties. The above-mentioned provision does not directly indicate this premise, but such a premise is implied by the principles of social coexistence. In accordance with the jurisprudence of the Supreme Court, it should be indicated that, in principle, the party guilty of breaking the family ties may not instigate the proceedings aimed at dissolving adoption (Wyrok 2.12.1971). As explicitly stipulated by this article, the only parties authorized to initiate the proceedings aimed at dissolving adoption are the adoptee and the adopter.

In turn, according to Art. 582 of the Code of Civil Procedure – a decision regarding the child's important issues on which the parents disagree, may not take place until the parents are allowed to make their statements, unless hearing them would cause excessive difficulties. Such a decision on essential issues concerning the child may refer, inter alia, to: place of his or her stay, choice of school, method of medical treatment, spending holidays, developing interests, changing his or her name or citizenship (Uchwała 2000).

As regards actions exceeding the scope of the ordinary management of the child's property or the parents' consent to allow the child to manage the property, pursuant to Art. 583 of the Code of Civil Procedure, it is necessary to obtain permission of the guardianship court granted at the request of one of the parents after hearing the other. Such a ruling may not be amended or repealed if it has produced legal effects for third parties. The substantive legal basis for activities exceeding ordinary management is regulated in Art. 101 § 3 of the FGC. Due to the fact that there is no legal definition of the concept of "action exceeding the ordinary management", the guardianship court should always assess its specific gravity, material effects and the value of its subject. The basic directive of guardianship court decisions should be, pursuant to Art. 95 § 3 of the FGC consideration of the child's welfare and social interest. On the one hand, the child's welfare includes the sphere of his or her personal issues, including physical and spiritual development, appropriate education, upbringing and preparation for adult life, and on the other hand, it has a clear material character and consists in providing the child with means of living and achieving personal goals, and in the case of his or her property, also in caring for the child's financial interest (Postanowienie 1997).

CONCLUSION

In 2010, the Polish legislator introduced a ban on the use of corporal punishment, addressed to persons exercising parental authority / care or custody over the children. The ban is in opposition to the views of society that in various studies mostly supported admissibility of physical punishment of children, and also to the views of representatives of the science of law, who saw the relation of such upbringing methods, among others, with the application of the non-statutory justification of disciplining the minors (Krajewski 2010, 127-128). However, it should be noted that prohibition of physical punishment of children has the value of promoting appropriate parental and educational attitudes (Krajewski 2010, 127-128). It may probably result in fewer acts of violence, aggression, and thus cases of deprivation, suspension or limitation of parental authority. It should be noted that removal of the child (beaten, intimidated, neglected) sometimes requires drastic measures, but such a decision cannot be taken arbitrarily, and it should be made by a judicial body (Gil 2011, 122). The role of the prosecutor, court and other procedural bodies is of key importance in cases of exceeding the limits of permitted punishment, however, the procedural authority cannot interpret the behavior too suggestively and superficially, and only thoroughly conducted preparatory proceedings and a fair trial can show whether the limits of the justification were exceeded and what were the parent's / guardian's motives (Gil 2011, 122).

In addition, it is necessary to recognize the importance of the civil procedure provisions that protect the child from parental abduction and regulate the relationship between parents and children. Moreover, solutions relating to the

possibility of dissolving adoption in the event of statutory premises are also significant. One of the Court's rights important for protecting the interests of the child is also the possibility of deciding on the child's essential issues, as well as the requirement of consent to activities exceeding the scope of the ordinary management of the child's property.

As Aleksandra Wilk rightly points out, the support measures undertaken by family support units as well as the acts of intervention or orders of the guardianship court regarding interference with parental authority present in the legal status in force two separate spheres of exerting influence on the family (Wilk 2019, 245). In the Author's opinion, such a combination of judicial influence on the family and of the local government support system may constitute an effective system of supporting families experiencing child-rearing problems. (Wilk 2019, 244).

Despite the fact that children's rights are protected by various branches of law, criminal law, having a subsidiary character here, certainly plays a significant role in providing this protection. However, as Olga Sitarz points out, there remains the question whether it properly serves the children's rights guaranteed in the Convention on the Rights of the Child (Sitarz 2004, 41). Undoubtedly, one of the main goals of the legislator is to care for the well-being of the youngest, and perhaps the practice and cooperation of institutions / bodies at various levels will provide even more extensive protection for this social group, especially with regard to parental abductions whose effects publicized in the media are sometimes devastating.

Bibliography

- Dobosz P. (2001). *Problemy metodologii współczesnej nauki prawa administracyjnego na tle metody historyczno-prawnej*. „Kwartalnik Prawa Publicznego”, nr 1/1, s. 9–47.
- Gajda J. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dział IA: *Rodzice i dzieci*. W: *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Pietrzykowski K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, wyd. 6, s. 779–870.
- Gajda J. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dział II: *Przysposobienie*. W: *Kodeks rodzinny opiekuńczy. Komentarz*. Pietrzykowski K. (red.) Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK., wyd. 6, s. 877–992.
- Gil D. (2011). *Rola organów procesowych w przypadku przekroczenia granic dozwolonego karcenia małoletnich*. W: *Prawne aspekty karcenia małoletnich*. Ciepły F. (red.). Warszawa: Wolters Kluwer, s. 109–123.
- Holewińska-Łapińska E. (2013). *Orzecznictwo w sprawach o pozbawienie władzy rodzicielskiej*. „Prawo w Działaniu Sprawy Cywilnej”, nr 14, s. 27–76.
- Wydział Statystycznej Informacji Zarządzającej. Departament Strategii i Funduszy Europejskich. Ministerstwo Sprawiedliwości. Dostępny na: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/287/resource/19553/table> (dostęp 19.09.2019).

- Jastrzemska S. (2019). *Postępowanie rozpoznawcze*. Cz. 1. W: *Kodeks postępowania cywilnego*. T. II: *Komentarz do art. 506–1217*. Szanciło T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, s. 66–172.
- Jastrzemska S. (2019). *Postępowanie nieprocesowe*. Księga 2. W: *Kodeks postępowania cywilnego*. T. II: *Komentarz do art 506–1217*. Szanciło T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, s. 66–172.
- Konarska-Wrzosek (1999). *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Krajewski R. (2010). *Karcenie dzieci, Perspektywa prawna*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 roku, Dz.U. Nr 9, poz. 59.
- Kodeks cywilny z dnia 23 kwietnia 1964 roku, Dz.U. Nr 16, poz. 93.
- Kodeks postępowania cywilnego z dnia 17 listopada 1964 roku, Dz.U. Nr 43, poz. 296.
- Kodeks karny z dnia 6 czerwca 1997 roku, Dz.U. Nr 88, poz. 553.
- Łętowski J. (1995). *Prawo administracyjne dla każdego*. Warszawa: Ecostar.
- Postanowienie SN z 11 lutego 1997 roku. II CKN 90/96.
- Radwański Z. (1991). *Dobro dziecka*. W: *Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie*. Łopatka A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, s. 50–65.
- Sitarz O. (2004). *Ochrona praw dziecka w polskim prawie karnym na tle postanowień Konwencji o prawach dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sokołowski T. (2013). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo: Wolters Kluwer, s. 667–668.
- Soriano A. (2002). *Przemoc wobec dzieci*. Kraków: Wydawnictwo eSpe.
- Trocha O. (2015). *Udział dzieci w postępowaniu o ograniczenie władzy rodzicielskiej – raport z badań aktowych. Dziecko krzywdzone*. „Teoria, badania, praktyka”, vol. 14, nr 4, s. 55–81.
- Uchwała SN z 30 grudnia 1971 roku. III CZP 87/71, OSN 1972, Nr 6, poz. 104.
- Uchwała SN z 6 czerwca 2000 roku. I CKN 786/98, OSNC 2001, Nr 1, poz. 6.
- Ustawa prawo o aktach stanu cywilnego z dnia 28 listopada 2014 roku, Dz.U. z 2014 roku, poz. 1741.
- Ustawa z 10 czerwca 2010 roku o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 125, poz. 842.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. z 2015 roku, poz. 1390 oraz z 2019 roku, poz. 730.
- Wilk A. (2019). *Ograniczenie władzy rodzicielskiej jako forma jej wsparcia – rola współpracy sądu opiekuńczego i jednostki wsparcia rodziny*. W: *Prawa dziecka. Perspektywa prywatnoprawna i społeczna*. Jaroszewska-Choraś D. (red.). Kilińska-Pękacz A., Wedeł-Domaradzka A., Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, s. 227–247.
- Wyrok SN z 27 lutego 1967 roku. II CR 470/66, OSNCP 1967, Nr 9, poz. 167.
- Wyrok SN z 2 grudnia 1971 roku. III URN 23/71, OSN 1972, Nr 3, poz. 50.
- Wyrok SN z 5 września 1975 roku. I CR 526/75, OSN 1976, Nr 7-8, poz. 171.

Wyrok SN z 7 czerwca 1976 roku. IV CR 177/76, OSPiKA 1977, Nr 5, poz. 85.

Wyrok SN z 22 kwietnia 1977 roku. I CR 125/77, OSPiKA 1979, Nr 2, poz. 25.

Wyrok SN z 13 grudnia 2000 roku. III CKN 1422/00, OSNC 2001, Nr 7–8, poz. 106.

Wyrok SN z 6 lutego 2009 roku. IV CSK 447/08, MoP 2009, Nr 5, s. 244.

Wyrok SN z 13 grudnia 2013 roku. SNO 35/13.

OCHRONA DZIECKA Z PERSPEKTYWY CYWILNOPRAWNEJ – WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie: Jednym z głównych celów ustawodawcy jest troska o dobro najmłodszych członków rodziny. Prawidłowo funkcjonująca rodzina nie wymaga ingerencji państwa do czasu, gdy przestanie ona odbiegać od powszechnie obowiązujących standardów. W takiej sytuacji niezbędne jest podjęcie mechanizmów prawnych, których celem będzie przywrócenie prawidłowego funkcjonowania rodziny. W związku z powyższym różne gałęzie prawa normują instrumenty mające pomóc rodzinie wyjść z kryzysu, w którym się znalazła. Artykuł przedstawia wybrane obszary cywilnoprawnej ochrony dziecka. Zaprezentowane zostały takie zagadnienia, jak: zakaz stosowania kar cielesnych względem małoletniego wraz ze skutkami jego złamania, inne formy nadużywania władzy rodzicielskiej, a także regulacje niektórych stosunków między rodzicami i dziećmi.

Słowa kluczowe: ochrona dziecka, prawo cywilne, kary cielesne, uprowadzenie dziecka, stosunki między rodzicami a dziećmi.

AGNIESZKA KLIMSKA *⁵

Warszawa, Polska

ORCID: 0000-0002-9115-9492

EDUCATION FOR SECURITY VERSUS EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract: The article presents issues related to the practice of sustainable development against the background of selected strategies and models of education. In the face of the ecological crisis, as well as growing threats to the social and natural environment, the need to modify education for sustainable development programmes appears more apparent. It has been proposed that this model of education should be supported by education for security, since security is a need, value, and a dynamic social process, and any actions in its favour, offer a strong incentive for people to be active and adopt new attitudes.

Keywords: sustainable development, education for security, education for sustainable development, school education, sustainable development practice

Introduction

Contemporary environmental threats make us aware of the need to modify the theory of education for sustainable development and security. Developing education curricula in this area has, for several decades, been considered a priority for the pedagogical, natural, economic, and philosophical sciences. Attention is drawn to the necessity of educating people, who will not remain indifferent towards global problems, and who will be aware of civilisation threats to the social and natural environment.

The theoretical assumptions behind the idea of sustainable development have been developed well enough, to make it easy to indicate the desired directions of changes and aspirations that guarantee human security. However, the adopted

* Dr Agnieszka Klimska, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Institute of Pedagogy,
e-mail: a.klimska@uksw.edu.pl.

prospective strategies, including those related to education, are unfortunately, rarely reflected in social practice. Therefore, it seems plausible to understand sustainable development as a method of finding such a solution and standards of human action that will lead to harmonious co-existence (Grochowska 2009).

The present article will address the issues related to the practice of sustainable development in relation to exemplary strategies and models of education. The main goal is to emphasise why the category of security and elements of education for security should be included in education for sustainable development programmes.

Proposals and stipulations of education for sustainable development

Education seems to be one of the most effective tools on the way to achieving the goals of sustainable development. Therefore, shaping the education system towards sustainable development is essential in creating conditions suitable for the challenges of development understood in terms of sustainability. The assumptions of education for sustainability can be found in most international and national post-conference documents and publications and proceedings. The need to re-organise the educational system, in response to the challenges faced by mankind, was noticed back in 1969, after the publication of the Sithu U Thant Report titled *Man and His Environment* (Domeradski, Tyburski 2011). International debates about the future of education were a direct consequence of the global ecological crisis signalled in the report, brought about by a technocratic and irrational attitude to the natural environment, which was disturbing its balance. Education was first recognised as a pre-requisite for the implementation of sustainability by three groundbreaking global summits for sustainable development: the 1992 UN Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro, Brazil; 2002 World Summit on Sustainable Development in Johannesburg, South Africa; the UN conference in 2012, again in Rio de Janeiro (Batorczak, Klimska 2020). An important milestone was marked by the agreement achieved during the 1992 Earth Summit, when the Global Programme of Action was adopted. The Programme stressed the necessity of making knowledge and information about the environment accessible to all people. It also underlined the need to verify the existing education projects, and to include issues related to the concept of sustainable development in the education process. This question was further elaborated and clarified within the UNESCO initiative, i.e., the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (Hłobił 2010). The present form and scope of this education was significantly influenced by the assumptions and goals adopted by the UN General Assembly: *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. This document has been recognised as one of the key international initiatives advocating a comprehensive change in the education system. It focuses primarily on the need to promote sustainable activities in the economy, society, and the natural environment. The authors of the *Decade* emphasised the importance of balancing socio-economic goods, natural

resources, and culture, whilst respecting human dignity, bio-diversity and taking into account the principles of environmental protection. Moreover, the document highlighted the urgency to raise the quality of education by guaranteeing that each person can develop his or her own preferences and choices. In accordance with the *Decade's* proposals, the process of education should include activities aimed at instilling values conducive to the implementation of sustainable development guidelines, and it should be constantly monitored and improved. It is an initiative, directed at human capital, that may lead to developing new skills and to providing new experiences, that manifest the progressing implementation of sustainable development principles (Jabłoński 2010).

On the basis of the assumptions of the *Decade of Education for Sustainable Development*, the United Nations Economic Commission for Europe in 2005, developed and adopted the Strategy for Education for Sustainable Development. The document's goals correspond to those formulated in the *Decade* and continue its assumptions. The Strategy proposes including the basic issues of sustainable development in formal and non-formal education systems, with particular emphasis on such issues as dignity and human rights, the fight against poverty, health, quality of life, security, social justice, protection and management of the natural environment, as well as issues from the area of ethics, the economy, and culture (Borys 2010a).

The essential actions based on the principles and values of sustainable development defined in the *Decade*, primarily included:

- promoting and raising the quality of education, by indicating the values, and developing the skills necessary to improve people's lives;
- modifying the scope of training and educational projects, in view of the fact that all levels of education need to be reconsidered and, consequently, it is necessary to develop programmes that convey knowledge about, for example, the values which play a key role in implementing the postulates of sustainable development;
- developing social awareness and promoting acceptance of the concept adopted in the *Decade*;
- promoting lifelong learning, expanding the group of participants in the process of education for sustainable development (Web-1).

Sustainable development is currently implemented, according to the guidelines defined as 17 Sustainable Development Goals (Web-2), which the international community should strive to achieve by 2030. Each of the goals adopted at the 70th UN Session in September 2015, addresses the issue of effective education. Objective 4 – “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” – especially strongly emphasises the role of education in achieving sustainable development (Klimski 2018).

It is important that the educational process proposed in the strategies, and based on agendas, should aim at implementing tasks ensuring a sustainable future and

the desired socio-economic transformations. This theoretical model of education should lead to introducing fundamental changes in the education system, and to re-formulating that system in such a way that the curricula, content, and forms of education may incorporate a new vision of development, combining, at least, the three interrelated key areas: the natural environment, society, and the economy. Therefore, “[...] it is necessary to depart from the narrow understanding of education, which emphasises only the ‘rational’ side (intellect, intellectual rationalism), and refers only to a small extent, to new development paradigms [...]” (Borys 2010b, p. 59). On the other hand, it is important to create and promote educational programmes going beyond theory, and thus, potentially, capable of developing skills, or possibly also social competences, which, by influencing the sphere of the recipients’ awareness, may contribute to building an order based on sustainable development.

The category of security in the concepts of sustainable development

The concept of security belongs to a category that is quite often associated with issues and research related to the international order, civilisation threats, or sustainable development, especially in the situation of the changing social, economic, and cultural spaces. Security and the sense of security are currently considered as essential values. The very term “security” derives from the Latin word *securitas*, and it has taken on multiple meanings today. Security is identified primarily with a sense of certainty, safety, and lack of threats. However, more and more often, the idea of security is presented in its broader meaning, going beyond its general social understanding, and taking into account the specificity of international relations, namely, the so-called holistic approach. Thus, security means more than a sense of freedom from threats and fears, since it is additionally defined as a lack of political and economic pressure, with the possibility of pursuing one’s own development, maintaining, or improving the quality of life, or having the ability to survive in the face of existential threats. Security is, therefore, not only a need or a value, but also a dynamic social process. Thus, there has been a noticeable shift from a static to a dynamic perception of security (Pietraś 2000). Such a change has been undoubtedly influenced by events, scientific studies, or reports that focused on global threats, and the ecological crisis (e.g., the report *The Limits of Growth* or the aforementioned U Thant Report), and thus, forced a narrow outlook on the future, taking specific preventive and organisational actions. It is the scale and nature of the changes that took place in Europe, in the second half of the 20th century, that influenced the scope and formula of “security”. The paradigm of security has changed as a result of the increasing interdependence of states, the rising role of international institutions and non-governmental organisations, as well as with the evolution of threats. Transformations taking place worldwide require international co-operation, also, in regard to providing security. What is important today,

however, is security understood in a more dynamic way, taking into account the long-term perspective (Pietraś 2000).

Consequently, the development of the category of security also involved reflection on global, environmental threats. In this sense, the concept of security or ecological security is closely related to the general idea, as well as particular concepts of sustainable development. The discourse on the issue of ecological security has gained special importance at a time of increasing ecological threats. At that time, people began to realise the consequences of the wrong relationship between man and the natural environment. The end of the 1960s can, therefore, be considered a breakthrough in the perception of environmental problems, which resulted mostly in activities aimed at eliminating changes in the environment that were unfavourable to humans. The aim, therefore, was to undertake projects allowing the minimisation of the existing or potential threats to human health and life, arising from the environment (Zięba 1998). Developed in this context, the question of ecological security, along with the growing importance of the idea of sustainable development, was expanded by economic, social, and political aspects. Therefore, the concept of ecological security goes beyond protection of social systems based on care for the natural environment, and it comprises activities supporting the strengthening of the external security of the state. M. Pietraś, aiming to emphasise the substantive scope of the category of ecological security, went beyond its solely “eco-systemic” understanding and stressed the importance of the impact of ecological processes generating threats to human health and life, and affecting the existing local, regional, and global instabilities. Pietraś contended that ecological security should be defined as “[...] such a state of social relations, including the content, forms and ways of organising international relations, which not only reduces or eliminates environmental threats, but also promotes positive actions, enabling implementation of values, essential for the existence and development nations and states” (Pietraś 2000, p. 85). It is worth remembering that one of the biggest threats to the social and natural environment is “[...] human lack of sensitivity to the far-reaching negative effects of current activities [...] and civilisation traps, resulting from a naive fascination with projects aimed at promoting the welfare of humanity” (Łepko, Sadowski 2020, p.7).

Strengthening the importance of the anthropogenic profile of environmental threats and promoting the role of international co-operation in developing legislation on environmental protection and changing social behaviours, can be considered as initiatives congruent with, and supporting the majority of sustainable development strategies, including those comprising projects related to education and upbringing.

Education for sustainable development and education for security in Poland

The concepts of ecological education, environmental education, and education for sustainable development, are often presented as synonymous in literature. Currently, however, it is difficult to disagree that environmental education is part of education for sustainable development, and it is considered as one of the key tools in implementing this development. The document presented by the Ministry of the Environment in 2001, "Through Education to Sustainable Development. National Strategy for Environmental Education" presented the possibilities of organising and implementing ecological education in Poland, as a task falling into the scope of a broader strategy aimed at building a sustainable future. This education was recognised as an essential component of civic education "[...] aimed at developing a rational society, and accepting the principles of sustainable development, capable of assessing the state of environmental security and participating in decision-making processes" (Web-3).

One of the most important Polish documents showing a model education programme, comprising issues of sustainable development is "Poland 2025 – Long-term strategy for sustainable development". The document defined the tasks illustrating a new approach to the education system. It expressed the urgency to develop such a model of education, which would include changing the methods and goals of teaching. It is postulated that the adopted new forms of education should go beyond the traditional approach, based primarily on the transfer of knowledge. The learning processes should be focused on achieving such outcomes as knowledge, skills, and competences. Education should concentrate especially on achieving the learning outcomes in the scope of key, social competences in specific areas. The Strategy implies, moreover, that nowadays, it is important to increase the culture-forming function of education. This can be accomplished by engaging in the education process various cultural environments and institutions, mass media, families, etc., and by promoting the importance and intensive development of non-formal and informal education. The document also emphasises the need to intensify activities, aimed at developing environmental education as a measure supporting protection of the natural environment and implementation of sustainable development guidelines (Web-4).

A similar position on educational issues is adopted in the document: "Sustainable Development Strategy for Poland up to 2025", which postulates that successful implementation of the concept of sustainable development is conditioned by "[...] active participation of well-informed and well-educated society" (Web-3). Properly directed education enables the shaping and educating of people into individuals capable of making conscious decisions and intentional choices, and actively participating in the implementation of common goals and aspirations, focused on sustainable development. Therefore, education should be conducted on an ongoing basis, through various programmes, with the use of diverse forms and

methods. Moreover, all levels of education, despite their differences, should have a common denominator in the form of recognising in each activity interactions and couplings between ecological, social, and economic aspects.

The necessity to depart from the teaching system based on the transfer of knowledge, followed by its assimilation through memorizing specific content and patterns, was expressed in the document: "Poland 2030. The third wave of modernity. Long-term National Development Strategy" (Web-6). The document highlights the necessity of implementing an education reform, including, among others:

- development of competences;
- personalisation of teaching;
- assessment of problem-solving skills;
- rationing the prevalence of traditional forms and methods of teaching in favour of group work and joint implementation of team projects;
- strengthening the importance of education for sustainable development;
- promotion of modern communication and information technologies as teaching aids;
- systematic evaluation and possible revision of curricula.

These guidelines are also often emphasised in relation to the broadly understood education for security, which, similarly to education for sustainability, is currently associated with most spheres of human existence.

Today, security means much more than a lack of threats. "Security is more and more often viewed from the perspective of certain defining features, values and goals" (Klimek 2004, p. 25). Those include, among others, the certainty of existence, the possibility to develop and to be active, or to satisfy basic needs, as well as having a sense of stability or living in prosperity. The processes of shaping a secure future, include not only programmes and strategies related to education for sustainable development, but in particular, all activities carried out within the so-called education for security. There are various definitions of this type of education. On the one hand, education for security is understood simply as dissemination of knowledge about contemporary threats, and on the other as, educating people to work, to fight, to be active, and to strengthen security. This education also touches upon the wisdom of thinking about security which, following K. Klimek, is understood as perceiving the future, and which is associated with entities dealing with the creation of knowledge, laws, principles, and social rules (Klimek 2004).

Education for security in Poland has been included in the list of subjects taught in primary schools since 2009, and in secondary schools since 2012. In the core curriculum of general education, it has been explained that this type of education is aimed at preparing students to behave properly, and to react appropriately in situations of threat to health and life. State security, on the other hand, is understood as "[...] an area of knowledge that explains the mechanisms of ensuring law, order, and the stability of human communities, as well as the accompanying concepts,

methods, and forms of conduct” (Web-7). Education in the scope of security has an interdisciplinary character and is focused on developing students’ ability to recognise threats, and to act effectively in emergency situations. In the core curriculum, a lot of space is devoted to the issues of rescue, first aid, and health education. Civilisation threats to the social and natural environment have been treated marginally. Therefore, it is imperative to prepare people to take actions, ensuring their survival and development, also in situations of threats to security, arising from the environment. It is moreover necessary to educate people how to respond to these threats by shaping their adaptive skills, but also to implement projects limiting both the causes and effects of the threats.

Supporting education for sustainability with education for security strategies

Realisation of the idea of sustainable development is a process involving whole societies, as well as each individual. However, implementation of particular recommendations falling into the scope of the policy and actions at the national and local levels, can be difficult due to their entanglement in specific technical, economic, political, and social conditionings (Zacher 2009). Most sustainable development strategies, despite their specific theoretical assumptions, are not reflected in practical activities. Education that takes into account the integrated grounds (especially economic, social and ecological) of sustainable development, still remains in the sphere of wishful thinking. This process lacks a systemic approach or radical actions on the part of institutions responsible for education.

Education for environment can only be effective when it gets through to society via all possible means, and in all forms. It is necessary to create models of education adapted to specific conditions and equipped with appropriate didactic resources, to select appropriate methods and techniques of transferring information, and of practical applications of knowledge. Education for environment consists, not only in transferring sound and reliable knowledge, but most importantly, in involving people in activities for the social and natural environment, in holistic development of each individual, in building a sense of responsibility for the lives of the present and future generations, and in striving to inculcate such an axiological system that would consider all manifestations of human activity in the natural environment, society, and economic processes. Such an education is not sufficiently supported within school and lifelong education. That is why it is necessary to support it, amongst others, by education for security.

The need for security is one of the most important human aspirations. Activities aimed at satisfying both individual and social security were major goals of the earliest societies. Over time, the methods and means used to satisfy this need have changed, but security has, overall, remained a priority value.

Education for security is a process rooted in primary psychological conditions, as well as in the axiological sphere (Elak 2017), therefore, it should become part of

education for sustainability. The functions that education for security performs, especially the cognitive function (recognising current and potential threats), the regulatory function (shaping relations with the environment) and the modifying function (changing the attributes of an entity adequately to the existing threats), (Elak 2017), are crucial in providing an effective response to global problems, including threats to the social and natural environment. Education for security can, therefore, provide significant support for education for sustainability. Strategies of actions for security, which are created and undertaken with a view to counteracting specific threats to human health and life, have a much more powerful effect on people, prompting them to act.

Conclusion

In Polish schools, education for sustainable development and education for security in the scope of environmental threats, are provided in a fragmentary manner and lack a curriculum. The former is referred to in the teaching content of, for example, biology, chemistry, or ethics, but the decision whether, and to what extent, to discuss selected issues rests with the teacher. In practice, the issues discussed more widely in schools are those related to environmental education. Education for security, on the other hand, has been reduced to rescue, first aid, and health education.

Both education for sustainable development and education for security should place the emphasis on shaping social and political awareness and strive to prepare people for the future. Both types of education which involve propagation of specific values, provide a response to global problems and civilisation threats, which are sometimes simply variously identified or defined. What is important is the perception of the future, as well as anticipation of threats, but priority should be given to actions and deliberate undertakings motivated by concern and a sense of responsibility for the present and future reality, as well as for the security of our own and future generations.

The approach to education proposed in the cited documents, including education for sustainability, may constitute the theoretical basis for models or specific programmes for the implementation of sustainable development postulates. However, rather less frequent are projects or educational activities that combine the category of security and are promoted by education for security, with initiatives implemented as part of education for sustainable development. Consequently, there is a paucity of plans or programmes which, by adopting theoretical assumptions developed in the above-mentioned documents and guidelines, e.g., educational ones, would propose a specific model of operation, whose implementation could be considered as a “tangible” proof of practical implementation of the tasks arising from aspirations towards sustainable development, and thus, a secure future.

Bibliography

- Batorczak A., Klimska A. (2020). *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020–2030)*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, vol. 18 (2), s. 17–26.
- Borys T. (2010a). *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania*. „*Problemy Ekorozwoju*”, vol. 5, nr 1, s. 59–70.
- Borys T. (2010b). *Zrównoważony rozwój jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Borys T. (red.). Białystok–Wrocław: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Domeracki P., Tyburski W. (2011). *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*. W: *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*. Tyburski W. (red.). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Elak H. (2017). *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa w świetle nowej reformy oświaty*. „*Obronność. Zeszyty Naukowe*”, vol. 3 (23), s. 17–41.
- Grochowska I. (2009). *Wychowanie do zrównoważonego rozwoju w kontekście katolickiej nauki społecznej*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, vol. 7/2, s. 123–137.
- Hłobił A. (2010). *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*. „*Problemy Ekorozwoju*”, vol. 5, nr 2/2010, s. 87–94.
- Jabłoński M. (2010). *Legal conditions for sustainable development*. W: *A humanist approach to sustainable development*. Łepko Z., Sadowski R. (red.). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Klimek K. (2004). *Bezpieczeństwo w systemie wartości uniwersalnych w edukacji*. W: *Edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane perspektywy*. Kowalski D., Kwiatkowski M., Zduniak A. (red.). Lublin–Poznań.
- Klimski M. (2018). *Call for high quality education in the context of the postmodern society conception*. „*Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*”, vol. 122, s. 81–89.
- Łepko Z., Sadowski R.F. (2020). *Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą*. W: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*. Warszawa: KSAP.
- Pietraś M. (2000). *Bezpieczeństwo ekologiczne w Europie. Studium politologiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zacher L.W. (2009). *Modele, strategie, uwarunkowania i konteksty trwałego rozwoju*. W: *Poskrobko B. (red.). Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Zięba S. (1998). *Dylematy bezpieczeństwa ekologicznego*. Lublin: Zakład Ekologii Człowieka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Websites

www.unesco.org.

<https://sdgs.un.org>.

<https://nauczyciele.mos.gov.pl>.

<http://orka.sejm.gov.pl>.

<http://snep.edu.pl>.

<http://polska2030.pl>.

podstawaprogramowa.pl.

EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA *VERSUS* EDUKACJA NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Streszczenie: W artykule został przedstawiony problem praktyki zrównoważonego rozwoju w odniesieniu do wybranych strategii i modeli edukacji. W sytuacji nasilających się zagrożeń dla środowiska społeczno-przyrodniczego i kryzysu ekologicznego uwidacznia się potrzeba modyfikowania programów edukacji sustensywnej. Zaproponowano, aby edukację tę wspierać przedsięwzięciami realizowanymi w ramach edukacji dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo jest bowiem potrzebą, wartością i dynamicznym procesem społecznym, a działania na jego rzecz silniej mobilizują ludzi do aktywności i zmiany postaw.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, edukacja na rzecz bezpieczeństwa, edukacja sustensywna, edukacja szkolna, praktyka zrównoważonego rozwoju.

MARCIN KLIMSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-9118-1673

THE BASICS OF EDUCATION FOR ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE BEHAVIOUR

Abstract: Among the various global problems, environmental protection issues have come to the fore. Problems related to this area frequently call for being considered within the process of education. Recurrent conferences, bringing together experts from various fields of science, politicians, and even activists, clearly illustrate the fact that the issue of environmental protection is invariably topical, and should thus be permanently present in the mind of the average person. The environment is an area of manifold human activities, and it requires taking appropriate protective measures. Moreover, its specific elements are linked in close relationships and interdependencies. Therefore, the question whether raising awareness, which is so strongly reliant on education, shapes appropriate attitudes, allowing individuals to act in the social and natural environment, seems to be of much relevance, today. A group of various values compels us to show and promote the importance of ecological values, including the value of responsibility. Those values provide the basis and measure of the change in human attitude towards the social and natural environment, which unfortunately, has taken a one-dimensional form, namely, that of exploiting nature's resources.

The article presents the justification for taking into account proposals of environmental ethics in the educational process. It seems that they can provide the basis for shaping responsible human behaviour, expressed, among others, in mature awareness of the need to protect the environment.

Keywords: education; environmental education; environmental ethics; responsibility.

* Dr Marcin Klimski, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Institute of Pedagogy,
e-mail: m.klimski@uksw.edu.pl.

Introduction

The second half of the 20th century brought mankind a global reflection on the state of the socio-natural environment, and in particular of its individual components. This reflection originated from numerous international events. Among others, it can be traced back to the 1972 report, titled: *The Limits to Growth* compiled by the Club of Rome members. The report provided data-supported information, which showed that growth in the socio-economic field cannot be indefinite. Its limits are defined by intensely depleting natural resources which humanity vigorously uses, thus potentially leading to an ecological disaster (Klimska, Klimski 2009). Following the report, other studies conducted on specific elements of the environment, such as the atmosphere, lithosphere, hydrosphere, cosmosphere with the magnetosphere, biosphere and anthroposphere, also forced ethical reflection on the unfavourable changes that they are undergoing (Dołęga 2005). Consequently, there arose a need to include environmental protection issues in the educational process, carried out at all stages of formal and non-formal education. Knowledge related to the area of environmental protection is subject to changes caused by different dynamics, which makes its continuous updating a necessity, which in turn is in line with the mission of the Lifelong Learning strategy. Comprehensive Lifelong Learning education, including its formal, non-formal, and informal forms, is defined as: “learning outcomes divided into knowledge, skills and competences” (Kaniewska, Klimski 2014). It can, therefore, be concluded that “the need for permanent education arises from the conditions of the contemporary, constantly changing socio-cultural reality to which each individual must adapt, and which he or she must understand” (Wroczyński 2003, p. 903).

Environmental education

While considering the issues related to the promotion and use of the postulates of environmental ethics in environmental education, it is necessary to indicate what it is and why educational activities are undertaken. Discussions on eco-education must highlight that such education is a process shaping human preferred behaviours towards the environment, and that it takes place on the psychological and pedagogical level, as its main factor is education, pointing to appropriate norms and attitudes (Kozłowska 1997). All attitudes and behaviours that a person manifests are acquired or become a consequence of the external environment. Both the former and the latter should be attributed to the factors contributing to a person's education and influencing the dimension of this education. Both education in a general sense and education focusing on environmental issues, can take place at various levels, and it can involve the use of numerous methods or ways of implementation. Therefore, during the realisation of educational activities, the key role will be played by all entities that undertake realisation of environmental education guidelines

implemented in the Lifelong Learning perspective. The main goals defined for implementation, as part of the eco-education process, hark back to the resolutions of the international conference in Tbilisi in 1977. The “Tbilisi Declaration” was the conference’s outcome that focused on structural matters, forms of environmental education, and the validity of its implementation at individual stages of education (Hull 1993). Important postulates which provided guidelines for works on environmental education, included:

- universal public access to knowledge about the state of the environment and its changes;
- dissemination of all environmentally friendly behaviours and attitudes, including environmental protection;
- sensitising individuals to factors having a destructive influence on the balance of the biosphere;
- creating ecological culture through references to axiology in environmental protection;
- undertaking and promoting activities aimed at unifying international efforts for the sake of the environment (Bohdanowicz, 2005).

Achievement of the above goals in the process of education may certainly contribute to developing pro-environmental social attitudes imperative for the process of educating individuals responsible for the condition of the natural environment.

Environmental education and its implementation levels

Adoption of guidelines formulated for the psychological and educational process in the context of environmental education can take place on three levels. The first is education provided within a formal organisational framework. It embraces a formalised system of knowledge transfer. Recipients of this form of education include children, adolescents, and adults, since educational content dealing with environmental protection issues, is presented in kindergartens, primary schools, high schools, technical schools, universities, open universities or universities of a third age. It also includes all those people who promote pro-environmental attitudes and are interested in raising their qualifications. The forms of activity focusing on ecological issues are included in the core curricula adapted to particular stages of education.

The non-formal level is the second form of providing education for environmental protection. The methods used within this type of education include the means of individual and group transfer of knowledge. It is provided, among others, through the mass media, social media, non-governmental organisations, cultural centres, national parks, or the recently highly popular Nature and Forest Education Centres (Tuszyńska, Klimski 2021). The third level which is conducive to the implementation of environmental education is the so-called informal (incidental) learning. This form of education is characterised by a casual manner of acquiring knowledge of

environmental issues, in other words, knowledge transfer happens incidentally, and it is not planned. Assumptions and ideas, together with an axiological reference, which are included in environmental ethics, should be implemented through the above-mentioned forms of education. This applies to the whole society constituted by all social groups. In addition to theoretical transfer of knowledge, direct contact with the natural environment is another effective element of environmental education (Tuszyńska, Klimski 2021). The essence of showing concern for nature plays a key role when it is presented to the youngest generations. This should be taken into account because the process of environmental education is complex and dynamic due to the emerging environmental threats.

The role of environmental ethics in strengthening the education process

In view of the above-mentioned findings, environmental ethics, of which, the most effective theoretical and practical prevention of the negative effects of civilisation's progress is the prime postulate, is included in the process of environmental education. Continuous improvement of axiological and deontological guidelines focusing on the desired interdependence between man and the natural environment results in the emergence of a universal model of proper co-existence. Environmental ethics provides appropriate values and norms of behaviour of each individual, which can have positive effects in society. Therefore, environmental ethics supports the education process to a certain degree, focused on the issues of protecting and managing natural resources. Environmental ethics is presented as an educational tool. The theoretical function of environmental ethics is helpful since it translates into practical activities undertaken by both adults and youth belonging to the social and natural environment. The process of ecological education is aimed at promoting the so-called "ecological thinking" in every person. Such an attitude is characterised by actions aimed at developing people's correct attitude to their place of living, i.e., to their environment. They propagate an idea that people should not be separated from nature or its governing laws, because they constitute one of its inseparable links. In addition, ecological thinking is also related to prudent use of environmental resources, based on respecting the laws governing nature. Since ecology considers issues related to the place of a given species' existence, then the issue of maintaining the balance and general order of the socio-natural environment in which people may realise themselves, becomes a matter of importance. Postulates advocating ecological thinking, also include an issue related to the attitude of human domination over the natural world. Its categorical character should not be of key importance, only because, in the common understanding, the world was created and given to man. When relating ecological thinking to the issue of environmental education and environmental ethics, it should be noted that it is one of the basic activities in the sphere of environmental protection. The role of environmental ethics in the sequence of events constituting environmental education, consists in

encouraging appropriate attitudes and reactions to the surrounding world. This can be achieved by relying on a set of values and norms regulating our behaviour (Tyburski 1999). A person participating in the educational process supported by arguments of environmental ethics, may reflect in his or her actions, the attitude of a “caring host” towards the social and natural environment.

Levels of education towards responsibility for the social and natural environment

Effectiveness of the implemented eco-education in all its forms, depends on whether the expressiveness of environmental ethics can be realised on cognitive, emotional-volitional, and behavioural levels of teaching and learning.

The cognitive area oscillates around illustrating and justifying the values of environmental ethics, along with normative references of these values. At this level, argumentation is built on the statement that nature has value in itself. Environmental ethics provides all premises supporting such a position, in one of its concepts called “biocentrism”. This concept relies on the question of the intrinsic value of all animate beings oriented towards fulfilling their own inner goals. The assumption that individual beings, together with entire populations that they form, are carriers of their own good and have intrinsic values, implies that they deserve due care, and their good must be protected for their own sake. This provides specific legitimacy for preventive actions, undertaken to counteract the extinction of endangered species or entire populations, while preserving the exclusivity of ecosystems. The anthropocentric concept touching upon the plane of environmental ethics, emphasises the existence of values that are due to man and manifested in human relations with nature. These include life, health, responsibility, solidarity, moderation, harmony, and compassion (Tyburski 1998). In terms of environmental ethics, both life and health are paramount values, and therefore, all human activities should take them into account. When implementing the assumptions resulting from the postulates of environmental ethics in the course of conducted environmental education, it is possible to indicate forms of conduct aimed at nurturing and protecting life and health. By using the tool of environmental ethics, the education process embracing various stages of education, helps to ensure that fundamental values do not become mere slogans. In achieving this goal, it becomes important to make people aware of the relationship between responsibility and other values.

People’s responsibility for the area of their residence, and thus, for the natural environment, was one of the topics discussed during the 1992 Earth Summit in Rio de Janeiro. The question of responsibility was emphasised in the “Rio Declaration” – one of the five documents adopted during the conference. The Declaration, which contains 27 principles of future rights and obligations, highlights the scale of responsibility for the natural environment, bringing attention to the impact of environmental conditions on the present and future life on Earth (Kozłowski

2005). Consisting of many closely inter-related elements, the natural environment becomes an object of responsibility, and at the same time, a common good. The fact of regarding an object as “a common good” leads to a certain consequence, namely, to responsibility. If we use the natural environment, we are also responsible for it. The environment provides a basis on which our lives, one of the key values for which, each person is individually responsible, is realised (Marek-Bieniasz, 2000). All values with their very existence testifying that a given object can be considered a common good, should be properly respected. A natural environment, established by certain values, is a common good. It is a universal good that cannot be approached with indifference. Man, as a direct user and recipient of natural resources, should feel responsible for their quality and condition. However, ecological responsibility includes a certain hierarchy. When one object of responsibility is recognised as more valuable than another, then ecological responsibility for such an object becomes greater. Thus, various components of the natural environment have different values, and the subject makes a subjective assessment as to which object of responsibility is more valuable. It should be borne in mind that, nowadays, the perception of the bio-sphere results, among others, from its being shaped by people, themselves. The bio-sphere becomes an object of human responsibility. Undertaking work on developing your inner self, and then manifesting the correct attitude to other natural organisms, is based on the necessity to develop new axiological priorities and a sense of responsibility for them. Educational activities focused on the protection of the social and natural environment become helpful (Marek-Bieniasz, 2000). Responsibility can also be considered one of the main ethical issues that help approach problems brought about by intensive development of civilisation. Viewed through the prism of responsibility, the relationship between global problems and human activity becomes clear. Reference to the question of responsibility, brings to light moral obligations which constitute an imperative formula for the currently thriving civilisation. A correct understanding of responsibility and interpretation of its guidelines is of high importance, so that it may become a stimulating argument galvanising people into action (Ciążela 2006). It intermediates in postulating a change of a certain tendency revealed in the consumer society, which consists in avoiding responsibility, in order not to complicate the existence in the broadly understood environment. The consequence of such an action is a reduction in quality of life standards, along with the deterioration of the place of living. By following the value of ecological responsibility, people reach for further ethical ecological values, comprising among others: moderation, which translates into the rational use of natural resources, humility, oriented towards the natural world, respect for life, and solidarity of the human world with the world of other natural organisms (Marek-Bieniasz, 2000).

Decision-making processes, taking place at various levels, should always refer to the above values. By such a reference, people become in a way more sensitive towards issues, which, on the one hand seem obvious, but on the other, are not

always used to protect, or at least, to maintain natural balance. Apart from values comprised by environmental ethics, which is undoubtedly important in the educational process, there are also catalogues of norms, principles, or obligations that a person must take into account when co-existing with the natural environment.

The emotional and volitional sphere places emphasis on stimulating and constituting moral evaluation oriented towards issues concerning the natural world. Its implementation should particularly address the educational aspects of working with children. In this area, the key role is played by the development of skilful observation of the social and natural environment, along with possible ways of counteracting any destructive processes that may take place in it. Encouraging young people through various educational techniques, not to be indifferent to environmental issues, is the main guideline for the emotional and volitional plane of environmental education, using environmental ethics as its tool.

The behavioural level focuses on a practical activity, including all manifestations of activity in the field of remedying environmentally destructive processes. Within this sphere of educational impact, it is postulated that knowledge acquired through education should be implemented in practice. In other words, it is necessary to abandon the sphere of declarative knowledge and to activate the acquired skills in everyday life (Tyburski 1998). Therefore, drawing on the principles of environmental ethics may determine the effectiveness of education conducted with the aim of improving and protecting the social and natural environment (Tyburski 2002). The discrepancy between the above-mentioned levels of environmental protection, and the question of ethics, arises from the fact that the former usually refers to various legal regulations and sanctions, which in a way oblige a person to act in one direction. Ethical protection allows addressing one's own sensitivity, to evaluate a specific action in the light of the system of values adopted by an individual, as well as to sensitise him or her to the good and evil happening in the natural world (Tyburski 2002).

Conclusion

The issues presented in the article seem to be important for preserving the social and natural environment in the best possible condition. It should be remembered that the necessity to protect the environment is one of the current problems faced by the modern world. Academic and social education of young people is a process that has been going on since the beginning of mankind. Initially, the process was carried out purely in an intuitive manner, but with the passage of time, it took a more targeted form, and began to be supported by experience gained in the course of its development. Taking into account the values, as well as the related norms and obligations, which are brought about by environmental ethics, contributes to achieving order in the relationship between man and the natural world. The axiological impact manifests itself in thinking and, consequently, in stimulating practical

solutions in the implementation of daily duties. This is the fundamental challenge facing contemporary environmental education, carried out, amongst others, in its formal and non-formal forms. Referring to the system of values in the process of shaping social attitudes helps to build an ecological culture and formulate an appropriate world view oriented towards establishing a harmonious co-existence between the anthroposphere and the bio-sphere. Similarly, to the cognitive plane, in which the system of values plays an important role, the emotional and voluntary sphere focuses on stimulating one's imagination, especially in young people. There is room for work on the constitution of conscience, which is referred to within the humanistic aspect of environmental protection as "ecological conscience" (Dołęga 1999). It is an extremely important issue, as it touches upon the entire aspect related to responsible functioning of people in the social and natural spheres. The environment's state and quality will depend on the choices made by people, based on knowledge they have acquired.

Bibliography

- Bohdanowicz P. (2005). *Turystyka a świadomość ekologiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ciążela H. (2006). *Problemy i dylematy etyki odpowiedzialności globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dołęga J.M. (1999). *Ekologia w teologii i filozofii chrześcijańskiej*. W: *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Papużński A. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 133–163.
- Dołęga J.M. (2005). *Zarys socjologii systemowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ganowicz-Bączek A. (2009). *Spór o etykę środowiskową*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hull Z. (1993). *Filozoficzne podstawy edukacji ekologicznej*. W: *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu. Materiały II Ogólnopolskiej Konferencji Środkowo-Europejskiej*. Dudzińska M. R., Pawłowski L. (red.). Lublin: Instytut Badań nad Środowiskiem, s. 509–518.
- Kaniewska M., Klimski M. (2014). *Kształtowanie świadomości ekologicznej – perspektywa „Lifelong Learning”*. „Journal of Modern Science”, nr 3, s. 473–489.
- Klimska A., Klimski M. (2009). *Edukacja ekologiczna w polskiej szkole*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.
- Kozłowska I. (1997). *Edukacja ekologiczna studentów*. W: *Edukacja i świadomość ekologiczna*. Pfeiffer A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Akademii Rolniczej, s. 43–57.
- Kozłowski S. (2005). *Przyszłość ekorozwoju*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Marek-Bieniasz A. (2000). *Istota związku odpowiedzialności ekologicznej z wartościami*. W: *Polityka, ekologia, kultura*. Papuziński A. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 37–41.
- Tuszyńska L., Klimski M. (2021). *Edukacja leśna wsparciem zrównoważonego rozwoju społeczeństwa Warszawy*. W: *Przyroda wyzwaniem dla kultury. Społeczności lokalne wobec obszarów chronionych*. Sadowski R.F., Falencka-Jabłońska M. (red.). Sękocin Stary: Instytut Badawczy Leśnictwa, s. 211–220.
- Tyburski W. (1998). *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*. W: *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*. Tyburski W. (red.). Toruń: Wydawnictwo TOP KURIER, s. 97–103.
- Tyburski W. (1999). *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*. W: *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Papuziński A. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 97–132.
- Tyburski W. (2002). *Praktyczny wymiar etyki środowiskowej*. W: *Etyka środowiskowa wyzwaniem XXI wieku*. Czartoszewski J.W. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów, s. 105–114.
- Wroczyński R. (2003). *Kształcenie ustawiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 903.

PODSTAWY NAUCZANIA I WYCHOWANIA CZŁOWIEKA DO ODPOWIEDZIALNEGO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU

Streszczenie: Wśród rozmaitych problemów globalnych szereg z nich dotyczy ochrony środowiska. Tak zorientowana problematyka nierzadko domaga się uwzględnienia jej w procesie wychowania wspartego nauczaniem. Cyklicznie organizowane konferencje, zrzeszające ekspertów z różnych dziedzin nauki, polityków, a nawet aktywistów, wskazują, że problematyka ochrony środowiska jest ciągle żywa, a tym samym powinna na stałe zaistnieć w świadomości przeciętnego człowieka. Środowisko jest obszarem rozmaitej aktywności ludzkiej i wymaga odpowiednich działań ochronnych. W nim występują też ściśle zależności pomiędzy konkretnymi jego elementami. Dlatego wciąż aktualne staje się pytanie, czy wychowanie, które tak mocno wspierane jest przez edukację, kształtuje w człowieku odpowiednie postawy, w oparciu o które można postępować w środowisku społeczno-przyrodniczym? Zbiór rozmaitych wartości wymusza ukazanie i promowanie znaczenia wartości ekologicznych, wśród których znajduje się m.in. wartość odpowiedzialności. Są one podstawą i miarą zmiany stosunku człowieka wobec środowiska społeczno-przyrodniczego, co niestety przyjmuje jednowymiarową postać. Jest nią eksploatacja jego zasobów. W artykule przedstawiona zostanie zasadność uwzględnienia w procesie edukacyjnym propozycji, jakie głosi etyka środowiskowa. Wydaje się, że mogą one stanowić podstawę do kształtowania odpowiedzialnych zachowań ludzkich wyrażających się m.in. w dojrzałej świadomości potrzeby ochrony środowiska.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja ekologiczna, etyka środowiskowa, odpowiedzialność.

EDYTA WOLTER*
WARSZAWA, POLSKA
ORCID ID: 0000-0001-9895-6462

PERIODICALS READERSHIP AS A SOURCE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE SCOPE OF ECOLOGICAL EDUCATION HISTORY IN THE POSTMODERN CULTURE

Abstract: The purpose of the article is to explain the methodological aspects of the source space in the 21st century exemplified by periodicals as the basis of historical research in the scope of ecological education in the Second Republic of Poland (1918-1939). In this context this article presents a scheme of the features of postmodern culture (the second half of the 20th century and the first decades of the 21st century) and examples of a dozen periodicals, which constitute a source basis for scientific research in the scope of educational history (both specific/ environmental and dedicated to the youth and children).

Keywords: postmodern culture, history of ecological education, printed materials, periodicals, methodology of historical research.

Postmodern Culture Features

Co-creators of the culture of modernism appreciated the development of the modern technique built on the foundation of the modern technology and the development of (especially) environmental sciences (compare Suchodolski 1968, p. 22). In the second half of the 20th century the modernist freedom, equality and fraternity gave space to the postmodern liberty, diversity, also in the area of the interpretation of facts, by abandoning the thinking oppositions and freeing thoughts (compare Wolter 2006, p. 211). Postmodernism is defined as “the end of the modern era begun with René Descartes or with the Enlightenment” (Szacki 2002, p. 911-916). It implies both the radical as well as the conservative. It is connected

* PhD habil. Edyta Wolter, associate professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl.

with the post-industrial quality of high technology, multidimensional critique of the postindustrial society (Bullock, Stallybrass, Trombley, Eadie 1999, p. 461). As a result of the second industrial (postindustrial) revolution associated with the global IT revolution and a fast development of telecommunication the exclusive needs were connected with the mass culture (see Wilkoszewska 1997, p. 32-43). The consequence is a gradual fading of barriers between the avant-garde and tradition, the art and consumerism. The post-modern processing of the heritage is happening with the hermeneutic mission in culture, a social challenge of a continuous becoming (pursuant to the paradigm of the postmodern culture the identity is not a gift, but a task), expressing one's objection against one (the only) thinking interpretation (see Witkowski 1997, p. 37-67, 251-315).

Therefore it may be reminded that in the second half of the 20th century the Canadian philosopher, sociologist, theorist of the culture of social communication Herbert Marshall McLuhan proposed a metaphor of a "global village" in his book entitled "The Gutenberg Galaxy" (1962). This is how he named the social interactions of the end of the 20th century, when the electronic media reduce the distance between people and give back (partially) the initial feeling of the tribe membership (the world reduced communication-wise to the social scale of a village). A similar vision of the world was presented by the member of the International Institute of Strategic Research, Alvin Toffler in his books entitled "Future shock" (1975), "The third wave" (1980).

In the last decades of the 20th century the idea of the "electronic village" created by Herbert M. McLuhan became more common. Roland Robertson popularized the term "globalization"¹, understood as a "collection of processes, which make the social world one" (Sztompka 2002, p. 582). Globalization defined as a tendency of spreading analogous phenomena, irrespective of the geographical context and the degree of economic advancement of a given region is the creation, "building the world as a whole, namely as a development on the global level of consciousness that the world is a continuously created human environment" (Marshall 2008, p. 104). Therefore the metaphor of a "global village" defines the integration tendencies both in the macro-social scale (reduction of cultural barriers and a mutual intermingling of various cultural elements), and the micro-social scale from the point of view of an individual subject of reality and the social fact understood in this way.

Despite huge transformations in the social life according to Ulf Hannerz the homogenization of culture does not seem very probable, especially that there are/will be monuments, museums, monographs, historical reconstructions (Hannerz 2006, p. 715) of the national cultures in the global tendency of spreading the analogical social phenomena. Besides, education is a social process conditioned by the cultural heritage and the historical culture, by fulfilling the function of orientation in time

1 According to historians the sources of globalization are rooted in the Roman Empire and the universalism of the Carolingian era.

and space that enables the understanding of the presence and the knowledge of the ideation and normative heritage (Znaniński 2008, p. 8), and the social identity in determining one's own roots (*Biała Księga Kształcenia...* 1997, p. 29) (individual personality, social personality).

Culture is a collection of benefits, which become specific in a determined space, place and time (Turlejska 2004, p. 157-163). Culture comprises values which are specific for a particular society, the rules of conduct (normative culture) as well as convictions, views, beliefs, the significance of the language (ideal culture, symbolical one) and material objects: tools, domestic appliances, clothes, means of communication etc. (material culture) (Sztompka, 2002, p. 239). It implies "all empirical phenomena (...) all products of human activities – spiritual (ideation), material, all the activities that active human beings learn from other active units" (Znaniński, 1990, p. 15). The symbolical expression, which constitutes a convention of a cultural pattern is the co-creation of generations in "adding the content to the meaningful form" (Mielicka 2000, p. 40). The major part of culture, understood as the creation of previous generations, enables the continuation, the maintenance of the social spiritual community (Znaniński 2001, p. 175), the evolutionary permanence of culture.

Ralph Linton (a culture anthropologist) stated that culture specifies the type of society and a social personality of an individual. An individual or a social group in the process of enculturation (culturalization) learns culture. They take over the cultural content conveyed from one generation to the next, and mature to the cultural competence. Wilhelm Dilthey stated that the gist of humanity may be understood primarily thanks to its history and culture. Whereas Roman Ingarden assumed that the phenomenon of the presence may not be understood as separated from the past and the future.

According to Emil Durkheim "the history of education, at least the national school system is the first of the propedeutics to the pedagogical culture [...]. Pedagogical culture must have a solid historical basis" (Durkheim 1998, p. 658-659). Besides the creative research attitude is very important. Even more that creativity itself is an ambiguous notion. In the current understanding² it has a wide scope, it refers to a versatile human activity, the creation of new, original works, which are valuable in a given place and time. Every creativity (for example a piece of art, invention, method, method of source interpretation) implies a novelty, but not every novelty is creative (Tatarkiewicz 2008, p. 309). Pursuant to theoretical

2 In the ancient Greece (the source of the European culture) the word "creativity" was not used, but poets were understood/treated like creators. With the emergence of the Christian culture the idea of creatio ex nihilo appeared with reference to God – the Creator (creator as the synonym of God, who made the world out of nothing). Only in the 19th century the term "creator" became a synonym of the artist. In the 20th century it referred to the whole human culture (widely understood human creativity).

concepts in the area of the interpretation paradigm of the humanities and social sciences, creativity is a value in the psychological and sociological functioning of a human being. Every human action, which goes beyond a simple reception and does not limit itself to the imitation (repetition) is a basis of an original expression and updating. A human being, as prof. Władysław Tatarkiewicz put it, is doomed to creativity (ibidem, p. 313) ("*pancreationism*"). It may be added that *pancreationism* developed at the verge of the 50s and 60s of the 20th century and it is a feature of the general tendency of the postmodern culture³.

Methodological aspects of the source space as a basis of historical research.

Wilhelm Dilthey assumed that the humanities as the work of a human spirit, may not apply the same methods as the natural sciences considering the cognitive value of understanding of culture. According to Dilthey nature constitutes a foundation of research methods applied in the humanities (Dilthey 2004, p. 71) (psychological understanding, hermeneutic understanding), because a human being is on the border of nature and the specifically human world (compare also Ingarden 2009, p. 7), which constitutes the implication of the laws of nature. Julian H. Steward explained that the humankind "introduces the beyond-organic cultural factor to the ecological scene [...]" (Szacki 2002, p. 681), which is conditioned by the ideological, economic and political aspects.

The sources are the traces of the past (compare Manteuffel 1976, p. 29). As Ludwig Krzywicki pointed out "the past is all around us", whereas knowing the past is an indirect knowledge based on preserved historical sources. Tadeusz Manteuffel concluded that a historian is not a photographer of the sources that he or she interprets (ibidem, p. 14-15). Prof. Julian Dybiec assumed that a source plays an important role in the culture of post-modernism. In the traditional historiography a source was a certificate confirming that something existed, that it had happened. At that time the source led to the past. Whereas in the postmodern culture a source does not lead to the last, but to a different interpretation of the past. It is not a certificate of the past, but its task is to lead to it. A historian faces questions concerning minor facts. The postmodernists avoid making a synthesis, "they rely on the emphasis, not so much on the reconstruction of history, but on its constant search, they say that it is more reasonable to look for a sense of research and history than to examine it, think more about it. According to postmodernists the gist is not in the past, but in the fact that there is no compliance between the present world and the past, between the language that we use when describing the past and the past itself. Postmodernism expresses doubts in the possibility to get to know the reality with

3 *Pancreationism* is visible in the irrational philosophy of H. Bergson, E. Husserl's philosophy as well as in the humanistic psychology of A. Maslow, C. Rogers (new directions in psychotherapy).

reason, it opts for a history of many layers, intermingling and crossing” (Dybiec 2005, p. 23).

Prof. Jerzy Topolski emphasized that source information is burdened with a historian’s interpretation, as he or she asks questions and uses a language. The real historical sources to be researched should be “anything that we can find information about the past” (Topolski 2009, p. 35), they should build a historical narrative. The historical sources are “saved and preserved traces of thoughts, actions of a human being and his or her environment and they enable the reproduction of interesting aspects of social life in the past” (Buksiński 1991, p. 12). They are a proof of existence of particular phenomena, they do not have any traces of analysis or interpretation. The archive sources are accumulated, prepared and provided by the institutions (for example a network of national archives), the archives of the economic entities or family archives). The first archives appeared in Poland in the end of the 12th century. They were created by church, municipal and district dukes’ institutions (libraries and museums appeared much later) (Głowacka – Sobiech 2005, p. 152). The printed sources were also accounted for the initial materials. They are, for example, printed letters, legal acts⁴, copied original speeches. The reproduced materials contain information about the nature of the inspired relation (for example interviews, discussions, memories, diaries, questionnaires).

The periodicals and journals are recognized sources in the scientific environment, especially in the process of realizing research projects in the scope of the history of education (compare Kabziński 2000, p. 103-108). The pedagogical periodicals readership plays an important role in popularizing the educational thought and practice. It serves to undertake comparative research, intercultural studies, and recognizing new research directions (compare Gumuła 2005, p. 79). The external critique of the source consists in establishing its authenticity: the authorship, time, place and origin of the source. The internal critique concerns establishing the level of credibility of the source or its author (Buksiński 1991, p. 16). It should be emphasized that a given source may not be examined as detached from the time of its origin. Thus, a proper interpretation is easier with the knowledge,

4 Alicja Kicowska explains that legal acts make a list, which is put in hierarchical order, in which every one of them has their own name and rank. In the post-war educational legislature the school laws are very crucial in hierarchy. The same as the decrees, which are a different type of a legal act. The relevant source in the research of the educational history are also dispositions, which are normative executive deeds. On the other hand the administrative regulations were made by various explanatory and executive and precise provisions (for example: circulars, instructions, guidelines, rules etc.), namely the regulations of a lower rank and short validity. Compare: Kicowska A., *Akty prawne jako źródło do badań najnowszej historii szkolnictwa rolniczego (Legal acts as the source of research of the recent history of agricultural education*, in: Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (editing.), *Historia wychowania w XX wieku dorobek i perspektywy (History of pedagogy and education in the 20th century, output and perspectives)*, Instytut Pedagogiki i Psychologii WSP, Kielce 1998, p. 441-444.

which serves the general historical situation (cultural, social, political, economic), which influenced the statements contained in the text/source document (compare Ratajczak 2005, p. 116).

As already mentioned, the periodicals are a valuable source for the research in the area of the educational culture. A periodical is a “magazine, periodical publication, regular editorial work, print showing most often on specific dates under an unchanged title, which has a continuous numbering, fixed graphics and not very often changing form and volume, containing materials of many authors and having a specific subject” (Tokarz 2006, p. 66). In the process of education, readership has a very important role. The first periodicals for children were printed in Great Britain (1751). In partitioned Poland, when the Polish culture resisted against the occupants and fought for its ideational survival, the first periodical for children “Rozrywki dla Dzieci” (Entertainment for children) was published in the years 1824–1828 and edited by its founder Klementyna Hoffmanowa, whose maiden name was Tańska, a pedagogue and author of books for children. The purpose of the thematic periodicals was to disseminate the Polish culture and a patriotic upbringing of children and printing advice for parents on how to help their children learn at home. “Entertainment for children” became a specific pattern for periodicals addressed not only to children, but also to their parents. After Poland regained her independence in 1918, the Ministry of Religions and Public Enlightenment regularly recommended magazines for youth and children for use in schools. Information on the above was announced most of all in normative acts in the Official Journal of the Ministry of Religions and Public Enlightenment of the Republic of Poland/ Official Journal of the Ministry of Religions and Public Enlightenment. According to the recommendations of the Ministry of Religions and Public Enlightenment the periodicals served as a didactic and educational support in updating school lectures and with reference to the practice of life. (Wolter 2020, p. 111). They were a valuable didactic resource in the process of school and universal learning.

Exemplifications of periodicals as a source for scientific research on the history of ecology education in the Second Republic of Poland (1918-1939)

Ecological education in the institutions of natural upbringing (for example: family), institutions of direct education (for example kindergarten, school) and various institutions of indirect education (mass media) is rooted in the cultural heritage. It is realized on the foundation of ecological values, such as reverence (respect for life), responsibility for environment, compassion/empathy as a way of understanding, restraint in living without waste (Skolimowski 1993, p. 147-158). The goal of ecological education is to shape the ecological awareness, which happens thanks to recognizing the motives and methods of environmental protection, and the shaping of the environment. It helps learners acquire skills to see the phenomena in the ecosystems, to foresee and evaluate the effects of observed environmental

phenomena and human actions along with the emotional relationship with the elements of environment and nature as a whole (Tuszyńska 2006, p. 8). **Thanks to the readership (periodicals, widely understood journals) there are indirect “symbolic links” thanks to a printed work in respectively open social group.** In this understanding the periodical readership is a meaningful institution of education and indirect upbringing and also a valuable source in scientific research of the history of education.

The scope of historical research is growing systematically. The historical culture fulfills the role of orientation in time and space and is indispensable to understand the whole shape of the social science, to specify the social identity (*Biała Księga Kształcenia (White Book of Teaching)*... 1997, p. 29) therefore the historical research to make a narrative “image” of the past is reasonable (creating narrative structures). Prof. Jerzy Topolski explains that a historian, as a co-creator of culture, should construct the past (instead of making it), because he or she does not deal with the past reality, but with thinking, speaking, and writing about it using a language (Topolski 2009, p. 29). According to prof. Krystyna Duraj-Nowakowa “the historical memory does not need interdisciplinary polyphony and integrated approaches” (Duraj-Nowakowa 2011, p. 245).

In the Second Republic of Poland the issue of environmental protection, ecological education, shaping the ecological awareness as well as indirect upbringing to active ecological attitudes was presented in many specific environmental periodicals. The following may serve as examples:

- “Ziemia” (“The Earth”, illustrated sightseeing weekly) published since January 1906, an entity of the Polish Sightseeing Society (established in 1906). The editor-in-chief was dr. Kazimierz Kulwieć. The periodical was suspended during the wartime years. In the reborn Republic of Poland, the periodical was brought back to life in 1919 and the editor-in-chief was Edward Maliszewski, the publisher was Kazimierz Kulwieć and later the Polish Sightseeing Society. Due to high editing costs from the middle of 1920 until the end of 1921 the periodical could not be printed. The publication was renewed when the Polish Sightseeing Society received a financial support for the editing purposes from the Ministry of Religions and Public Enlightenment. At that time the following Editing Committee was established: prof. W. Antoniewicz, prof. J. Bystron, prof. A. Chybiński, prof. J. Czekanowski, prof. E. Frankowski, B. Gembarzewski, prof. A. Górski, prof. B. Hryniewiecki, prof. A. Janowski, K. Kulwieć (chief editor until 1925), prof. M. Limanowski, prof. S. Noakowski, prof. S. Pawłowski, prof. E. Romer, prof. J. Rutkowski, prof. M. Siedlecki, prof. W. Semkowicz and prof. A. Sujkowski. Starting from 1926 the editor of „Ziemia” was Aleksander Janowski. In 1928 dr. Regina Danysz-Fleszarowa, became the editor, later dr. Konrad Górski (1930), and from 1931 Jerzy Remer and then again Aleksander Janowski (1932). From 1934 the function of the editor-in-chief of „Ziemia” was taken over

- by Aleksander Patkowski. In the period of the Second Republic of Poland (1918-1939) the “Ziemia” periodical was published in between 1919-1939.
- an annual “Ochrona Przyrody” (Environmental Protection) issued from 1920 as the entity of the National Commission of Environmental Protection, after a reorganization (from 10 June 1925), the authority of the National Council of Environmental Protection. In the period of the Second Republic of Poland (1918-1939) it was published in the years 1920-1937. The editing committee was composed of prof. dr Jan Gwalbert Pawlikowski, Eugeniusz Romer, Edward Schechter, prof. dr Stanisław Sokołowski, prof. dr Władysław Szafer (the delegate of the Minister of Religions and Public Enlightenment for Environmental Protection).
 - A monthly “Przyroda i Technika” (Nature and Technology) devoted to environmental sciences, their application and the development of industry and agriculture) issued by the Polish Environmental Society of M. Kopernika published by Książnica Polska of the Teachers’ Society of Universities with financial support of the Division of Sciences of the Ministry of Religions and Public Enlightenment, then by “Atlas” editing house at the United Cartographic and Editing Corporation and the High School and University Teachers Association as a joint stock company. The editor-in-chief was prof. Benedykt Fuliński and from 1926 dr. Marian Koczwara. The editing committee was composed by members of the Polish Environmental Society of M. Kopernik: prof. Jan Nowak, prof. Władysław Szafer (from November 1922.), prof. Jerzy Wąsowicz, prof. Fortunat Stroński, prof. Edward Lubicz Niezabitowski, prof. Wilhelm Friedberg, prof. Jan Lewiński, dr. Piotr Słonimski. The monthly was issued in the years 1922-1939.
 - “Wierchy, an annual devoted to the mountains. Issued thanks to the Lviv Division of the Polish Tatra Society under the editing of prof. dr. Jan G. Pawlikowski (editor-in-chief.), prof. dr. Adolf Chybiński, dr. Roman Kotys, the curator of the Tatra Museum Juliusz Zborowski, The editing book house of H. Altenberg in Lviv” (original/full title). In the next years the editing team had prof. Walery Goetel, mjr Bronisław Romaniszyn. The annual was issued by the Polish Tatra Society in the years 1923-1938.
 - “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (Illustrated Periodical on Nature) of Stanisław Staszic in Łódź”, issued in the years 1927-1939 in eight volumes a year. The editor-in-chief was Edward Mieczysław Potęga. The editing committee was made by: A. Harszaliówna, J. Kaczanowski, Stanisława Konicówna, P. Somorowski, H. Wiśniewska.
 - “Świat Zwierzęcy” (World of Animals) issued from 1929 (monthly) by the Polish League of Friends of Animals. The editor-in-chief was Janina Maszewska-Knappe, since 1931 the editor-in-chief was Stanisław Zajkowski and later Leokadia Chmielewska (1935). In the beginning of 1937 „Świat Zwierzęcy” became a quarterly – an entity of the Union of Societies of Care

About Animals in the Republic of Poland (1936), in effect of a merger of two biggest institutions of animal protection in the Area of the Republic of Poland: Society of Animal Care and the Polish League of Animal Protection. Starting with the second issue of 1937 the periodical was edited as “Świat i Przyjaciel Zwierząt”.

- “Bezpłatny Dodatek do miesięcznika krajoznawczego dla młodzieży Orli Lot poświęcony ochronie przyrody wydawany nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody” (a Free Addition to a monthly “Orli Lot” dedicated to the environment protection). From 1920 initiated/edited by the Polish Sightseeing Society under the editing of Leopold Węgrzynowicz. Since 1924 the editor-in-chief was Tadeusz Kiełpiński, and in 1938 the function was taken by Tadeusz Seweryn.
- „News of the League of Nature Conservation in Poland Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne” A quarterly dedicated to the environmental protection, issued in the years 1933-1934 by the Main Board of the League of Nature Conservation in Poland, whose editors were dr. Karolina Lublinerówna and prof. Marian Sokołowski.
- It is worth emphasizing that in the versatile educational space of the Second Republic of Poland (1918-1939), there were also periodicals for youth and children, which presented widely understood indirect education in the scope of ecological awareness, shaping the application aspects of ecological attitudes (especially in the local environment), in a strict connection with the idea of environmental protection (active ecological attitudes). The following periodicals may be examples of cognitively valuable historical sources (the Ministry of Religions and Public Enlightenment confirmed them for a school use):
- “Płomyk”⁵, in the period of the Second Republic of Poland issued in Warsaw in the years 1918-1939 as a biweekly. Next the periodical was issued three times a month, from 1924 and was issued as an illustrated weekly for youths and children. The first editor was the Union of Common Schools Teachers, later (from 1930) Polish Teachers Union. The following should be named as the editors: Rozalia Brzezińska, Zofia Regulska, Helena Radwanowa, Stanisław Machowski, Stanisław Kwiatkowski.
- “Młody Przyrodnik. Czasopismo dla Młodzieży”, a monthly issued by Saint Wojciech Printer and Bookshop Saint Wojciech – on a recommendation and under the care of the State Council of Environmental Protection by dr. Helena Szafranówna, and later based on a recommendation of the League of Environmental Protection by Jan Sokołowski, in the period from September 1937 until June 1939. The editing committee was made by: Ludwik Jaxa-Bykowski, Bohdan Dyakowski, Delfina Gayówna,

5 “Płomyk” was edited from 1917.

Zofia Gąsiorowska, Bolesław Hryniewiecki, A. Jakubski, Emil Jarmulski, Kazimierz Przemysław-Simm, Jan Sokołowski, Władysław Szafer, Helena Szafranówna, Szymon Wierdak, Adam Wodziczko.

- “Młody Przyjaciel Zwierząt” / “Młody Przyjaciel Zwierząt i Kółko Przyrodnicze” a monthly issued by the Naturalists Society of Stanisław Staszic in Łódź in the period from November 1937 until June 1939. The editor-in-chief of the periodical was Edward M. Potęga. The editing committee was composed by the Management Board of the Environmental Society of Stanisław Staszic.
- “Nasi Przyjaciele”, a monthly issued in the years 1937-1939 by the Association of Animal Care in Krakow. Kazimiera Treterowa was the editor-in-chief (Association of Animal Care). The editing committee was made by: Feliks Bursa (visiting inspector, Krakow School District School Board), dr. Marian Cichocki (school inspector), dr. Antoni Górny (school inspector), Witold Zechenter (Association of Animal Care in Krakow).

Based on the analysis, external and internal critique of the above mentioned printed sources it was stated⁶, that in the above mentioned periodicals the environmental specific issues dominated, as well as the one concerning the ideation and application aspects of the environmental protection, widely understood ecological education of the Polish society. The authors of the articles were university professors and environmental experts with a PhD degree, well known in the university societies (in Poland and abroad) in the researched historical period (1918-1939), as well as teachers employed in common schools and high schools of the times in the area of the Second Republic of Poland. It is reasonable to hope that this exceptional heritage of the ideational, normative and application culture will evolve creatively more and more visibly in the postmodern culture of the 21st century.

Conclusion

Summing up, it should be said that studying the readership of journals is very tedious and time-consuming, but it is an effort of hermeneutic understanding and interpretation of the works contained in them. They constitute a valuable heritage of the Polish culture, antecedency of the recent directions, desiderata of the development of the ecological education in Poland and in the global scale.

⁶ The author of this articles has been conducting scientific research since 2012/2013 in the scope of ecological education in the Polish periodicals issued in the Second Republic of Poland (1918-1939). She regularly disseminates the results of her studies in scientific periodicals, individual and collective monographs.

Bibliography

- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze uczącego się społeczeństwa* (1997). Pachniak K., Piotrowski R. (tłum.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Buksiński T. (1991). *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Bullock A., Stallybrass O., Trombley S., Eadie B. (1999). *Słownik pojęć postmodernistycznych*. Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Dilthey W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Paczkowska-Łagowska E. (tłum., opr., posłowie). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Duraj-Nowakowa K. (2011). *Pamięć historyczna pedagogów*. W: *Pamięć–Kultura–Edukacja*. Bieś A. P., Chrost M., Topij-Stempińska B. (red. nauk.). Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Durkheim E. (1998). *O kulturze pedagogicznej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wołoszyn S. (wybór i oprac.). T. 3. Księga 1: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzeleckie, wyd. 2 zmienione.
- Dybiec J. (2005). *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Głowacka-Sobiech E. (2005). *Źródła archiwalne w Polsce w badaniach nad dziejami najnowszyimi wychowania*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gumuła T. (2005). *Czterdzieści pięć lat „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Hannerz U. (2006). *Siedem argumentów na rzecz różnorodności*. W: *Socjologia lektury*. Sztompka P., Kucia M. (red.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ingarden I. (2009). *Książeczka o człowieku*. Gierulanka D. (słowo wstępne). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kabziński K. (2000). *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego*. W: *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*. Ciczkowski W. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Manteuffel T. (1976). *Historyk wobec historii*. Warszawa: PWN.
- Oxford słownik socjologii i nauk społecznych* (2008). Marshall G. (red.). Tabin M. (tłum.). Kapciak A., Konieczna J., Stawiński J., Świeboda P., Tabin M., Zawadzka A. (red. nauk. polskiego wydania). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mielicka H. (2000). *Kultura w procesie socjalizacji*. W: *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*. Mielicka H. (wstęp i opr.). Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Ratajczak K. (2005). *Źródła do dziejów wychowania w średniowieczu – problemy metodologiczne i dydaktyczne*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Skolimowski H. (1993). *Nadzieja matką mądrych. Biblioteka Ery Ekologicznej Towarzystwa Przyjaciół Filozofii Ekologicznej*. Kozłowski S. (przedmowa). Łódź: „Akapit Press”.
- Suchodolski B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, wyd. 3 zmienione.
- Szacki J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tatarkiewicz W. (2008). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz A. (2006). *Czasopisma dla dzieci*. „Edukacja i Dialog”, nr 3 (176), s. 66.
- Topolski J. (2009). *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, wydanie 3, dodruk.
- Turlejska B. (2004). *Spółeczno-kulturowy horyzont wiedzy pedagogicznej*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tuszyńska L. (2006). *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie.
- Wilkożewska Z. (1997). *Czym jest postmodernizm?* Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Witkowski L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wolter E. (2006). *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Wolter E. (2020). *Wychowanie ekologiczne dzieci i młodzieży na przykładzie wybranych polskich czasopism wydawanych w latach 1918–1939*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Znaniński F. (2008). *Metoda socjologii*. Hałas E. (tłum. i wstęp). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F. (1990). *Współczesne narody*. Dulczewski (tłum.). Z. Szacki J. (wstęp). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

CZASOPIŚMIENNICTWO JAKO ŹRÓDŁO BADAŃ NAUKOWYCH W ZAKRESIE HISTORII EDUKACJI EKOLOGICZNEJ REALIZOWANYCH W KULTURZE PONOWOCZESNEJ/POSTMODERNIZMU

Streszczenie: Celem artykułu jest wyjaśnienie metodologicznych aspektów przestrzeni źródłowej w XXI wieku, na przykładzie czasopiśmiennictwa jako podstawy do badań historycznych w zakresie edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej (1918–1939). W tym kontekście zaprezentowano zarys cech kultury ponowoczesnej/postmodernizmu (II połowy XX i pierwszych dekad XXI wieku), podano egzemplifikacje 12 czasopism stanowiących podstawę źródłową do badań naukowych w zakresie historii edukacji (zarówno fachowych/przyrodniczych, jak również przeznaczonych dla dzieci i młodzieży).

Słowa kluczowe: kultura ponowoczesna/postmodernizmu, historia edukacji ekologicznej, źródła drukowane, czasopiśmiennictwo, metodologia badań historycznych.

MAGDALENA MIŠIĆ*

ZVONIMIR KOMAR**

Zagreb, Croatia

PEDAGOGICAL NOTION OF (DIS)CONTINUITY IN LEARNING AND ITS CRITICAL – PEDAGOGICAL POTENTIAL

Abstract: The goal of this paper is to research the pedagogical notion of discontinuity in learning, its pedagogical importance and discover the notion of pedagogical subject that is complementary to it. Discontinuity is closely related to the idea of negativity in its existential sense. Discontinuity and negativity in learning are investigated in their various forms and meanings, in order to understand the pedagogical approach to these phenomena. Our approach is differentiated by approaches based on “school success”, since pedagogical authors such as J.F. Herbart, J. Dewey and A. English see negativity and its pedagogical potential in an existential sense. Based on these insights, we further ask which kind of pedagogical subject can embody discontinuity and negativity in learning. We find that specific ideas of (critical) theory, (dialectical) knowledge and (critical) subject are needed for that. These ideas open often unexplored possibilities for pedagogical theory and practice.

Keywords: discontinuity, negativity, learning, pedagogy, critical subject, critical theory.

Introduction

We all encounter negative emotions and feelings in our day-to-day life: it is the unavoidable part of human experience. This is especially evident in a learning environment, that being mostly our work or school environment. Suggestion of seeing negativity of learning as a positive and moreover as a crucial part of

* Magdalena Mišić, mag. paed. and mag. philol. bohem., University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Pedagogy.

** Zvonimir Komar, doc. dr. sc., University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Pedagogy; e-mail: z.komar@ffzg.hr.

the learning and teaching process in education, was argued by Andrea English (2013) in her work *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation*.

In the first part of this paper, we discuss the terminology used in pedagogy when talking about negativity in experience. After that, we will try to introduce the notion of *discontinuity in learning* into the pedagogical context, in the way that was already explained by A. English and compare it to the recent studies about failure-based learning designs, explaining how majority of mentioned designs gathered around “failure” and “success” are hindering the pedagogical subject to be truly transformed. Our goal with the second part of paper is to (here at least theoretically) articulate the specific notion of pedagogical subject that can utilize these practices of negativity and discontinuity to develop him/herself in an existential and transformative way and use these ideas not only for the sake of “success” in learning. Based on this, we will argue that the idea of discontinuity is an essential part and a way to pedagogically construct a critical-pedagogical subject. To be able to do that, we will engage deeply into the critical-philosophical discussion of the critical theory itself, and at the end, offer a final summary to our paper in the light of the future pedagogical theory and practice.

1. Terminology usage

Before engaging into the discussion of *discontinuity in learning*, we would like to quickly comment on the terminology usage regarding the negativity of learning as presented in this paper. Negativity of learning experience as such is not a new phenomenon in pedagogical context, but it is hardly enough explored, theorized, or empirically researched. In German speaking pedagogical areas, it is mostly referred to as *Negativität im Unterricht* (Negativity in class) or *Negativität der Erfahrung* (Negativity of experience) (Benner, 2005, Schluß, 2005, English, 2013). In English speaking pedagogical areas, we can also find the usage of *Negativity of learning* and *Negativity of experience*, but those are at most times overlapping with psychological research and articles. As a prominent reason why the term *negativity* and its *philosophical* and *critical-pedagogical* potential is being pushed to the side, Andrea English sees in its pejorative effect on English speakers, especially to the “English language philosophical discourse” (English, 2013: XXI). The English language terminology that is connected to negativity of learning in pedagogical sense is mainly focused around *problem-solving* or *failure-based* pedagogical designs, which are aiming at the *instructional* aspect of learning and teaching in education. Those will be reviewed and discussed in more detail in later sections of this paper.

2. Discontinuity in Learning

Due to common perception of negative experience in learning and teaching as being something *bad*, Andrea English tried to find new ways how to express negative educational processes so that its pedagogical merit would not be easily overlooked: “By examining connections between negativity and learning, we can open up the possibility of grasping meaningful difference between learning as a mere *correction of error* and learning as *transformation of self and world*.” (English, 2013: XXII).

For that reason, she coined a concept of *discontinuity in learning*, by which every blockage, gap or contradiction experienced during a learning and teaching process is meant. These “discontinuous moments” are visible to us as a variety of emotions – from ignorance, frustration, confusion to doubt. In our own experience, we have surely come to know how learning and teaching are not always positive and continuous, and what English wanted to emphasize is that moments of discontinuity and negativity are not only beneficial, but also “constitutive of learning processes” (ibid: 13).

Importance of discontinuity could already be found in work by some of the greatest pedagogical minds like J.F. Herbart and John Dewey. Although Herbart never explicitly mentioned negativity and discontinuity, a moment of interruption in the process of learning was a crucial part of his *moral education* (ibid). An interruption presents a catalyst for doubting what one knows (or think she/he knows) and it allows one to distance herself/himself from itself in viewing the world with new eyes, enabling the process of what Herbart calls *Bildsamkeit* (*perfectability* or *educability*), an ability and need of a human to continuously learn and change. On the other hand, Dewey did theorize continuity and *discontinuity in learning* in terms of what he calls *reflective experience*. That kind of experience is triggered by *undergoing* (or passively receiving) the world in the form of interruptions in which previous knowledge and ability comes to question. It happens by breaking out from the world one has known up till now and reflecting upon one’s relation to this new world. In that way, “reflective thinking, for Dewey, creates a connection or continuity out of what was directly experienced as discontinuous and disconnected.” (ibid: 69).

3. In-between Realm of Learning and Two Beginnings of Learning

To experience negativity, therefore, means to experience something unknown, something that one perceives as the Other and Otherness in comparison to oneself. Furthermore, it allows one to re-construct its known world and mindset, existing structure of thought, previously learned concepts and processes and to implement them into a transformed new self. This transformation happens in a transitional space that lies beyond one’s limits, a space that English calls *in-between realm of learning*: “This opening is an educational space in which the learner finds herself

bound up in a realm that lies between an encounter with the *limits* of knowledge and ability, and the *new* knowledge or ability that is *yet to be found*.” (ibid: 25)

As English mentioned, in the transitional space there is something *yet to be found*, and while being in the space one did not yet think of a way to solve the problem of the experienced interruption. To understand the process of being in the *in-between realm of learning*, we need to be aware that Dewey made a distinction between the moment of interruption (what he called *perplexity*, *confusion*, and *doubt*) and a moment when reflective processes take place. This will also be important later in the paper when we are discussing problem-solving pedagogical designs in education. One’s reflection processes do not start with one’s recognition of a problem to be solved, but with the experience of interruption, which English marks as *prereflective beginnings* (by Dewey: *prereflective situations* of our experience). *Prereflective beginnings* is the first beginning of learning, because “the learner finds herself in an indeterminate situation” (caused by the interruption), and the second one is *reflective-transformative beginnings*, in which learner creates a “problematic situation” out of what was only an uncertain “indeterminate situation” (ibid: 76-77).

4. In-between Teaching and a Classroom as a Space for Interrupting Experience

Since an interruption can only have its learning and teaching potential once it is used as an opening for reflective experience, many interruptions can be easily overlooked by learners and teachers. For that reason, *in-between teaching* requires a teacher to create, recognize and initiate interruptions experienced by learners and to support them in inquiring and exploring it deeper, which would lead them to reflect on them and subsequently to search for a way to resolve them. According to Dewey, teachers also have an important role to prolong the time spent in the *in-between realm of learning* as much it is needed: “...It is essential for learners to reside in the in-between for the sake of their own learning process: it is in this space that learners can find possibilities for experimenting with the new and, on that basis, develop new learning experiences.” (ibid: 55)

In this way a classroom becomes, what English calls, *a space of interrupting experience*, a “space for discovering at what point a student will be interrupted in his or her reaction with the new objects and ideas encountered herein.” (ibid: 89). As this process is an *in-between learning* process situation for a learner, it is also an *in-between teaching* situation for a teacher, in which she or he goes through a reflective experience in a relation to a student’s reflective experience.

Fundamentally, teachers experience *discontinuity in learning* themselves. They have come across it throughout their whole life, starting from their own professional education to their professional work inside the classroom, that being not always directly connected to learners’ moments of discontinuity. According to Dietrich Benner, teachers perceive their own moments of difficulty not in the same way as

they would see difficulties of their learners: “They therefore notice experiences of strangeness and disappointment more in themselves and in their own actions and less in the adolescents whose learning processes they seek to support and encourage.” (Benner, 2005: 9)

Moreover, since interruptions in learning are something familiar to them, they often tend to overlook or not recognize it by their students. This also happens because of the unavoidable nature of the negative experience in learning: after we overcome it, we are *forgetting it*. Benner compared it to a child that is growing up: a walking toddler cannot learn to walk again after it has once learned it and cannot remember anymore how it was not knowing how to walk (ibid: 10). Nonetheless, what one once learns, serves as a base for further learning: “We continue to learn based on what we have already learned and therefore cannot learn again what we have already learned. Essential part of learning is that what has been learned once, can be at best un-learned in pieces, but not re-learned a second time.” (ibid: 11)

Teachers, therefore, forget how it was *to not know* a certain topic or a subject, but remembering can help them understand how it is currently happening for their students. Through remembering, they are not able to re-learn what they have already learned but can manage to reflect on their experience with new eyes (ibid: 14). Besides, it also gives teachers a role to navigate not only negative experience of others, but also negative experiences of themselves, which requires a certain *sensibility*: “Receptivity to learning experiences is tied back to a pedagogical sensitivity that allows professional educators to perceive and observe the formative function of negative experiences in themselves and others.” (ibid: 14)

This teacher role corresponds to the mentioned *in-between teaching* and a *classroom as a space of interruption* by Andrea English and re-confirms an inevitable truth of learning and teaching processes being complex, discontinuous, and hard. It also consolidates the idea that struggle and interruptions are constitutive of learning and teaching to become truly transformative.

5. Benner's notion of *Nicht-Wissen* and *Wissen* in learning

When talking about negative experience in learning in paper *Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*, Dietrich Benner (2005) discussed the already established logic of learning process: the journey from the point where we do not *yet* know, to the point where we *already* know. Even though it is somewhat helpful and easy to picture the learning process that way, according to him, succession of *yet* to *already* is wrongly perceived as a “jump” from one side to another. Namely, as he explains, the notion of *knowing* and *not knowing* (*Wissen* und *Nicht-Wissen*), *to be capable* and *to be not-capable* (*Können* und *Nicht-Können*) are at most times actually happening at the same time, intertwined: “In learning processes, however, learners do not simply move from a not-knowing to a knowing, from a not-capable

to a capable, but in an in-between space that is bounded in all directions by knowing and not-knowing, capable and not-capable.” (Benner, 2015: 8). In this sense, all that we *know* meets all that we *do not know*, and in doing so, something foreign does not take place of something familiar, but one is supplementing the other throughout the constant dichotomy play of *knowing* and *not knowing*: “The transformational process is rather determined by the fact that something unknown is experienced in something known, and that the unknown is in certain aspects already known.” (Benner, 2015: 9) This is what takes negativity in the learning process to an *existential* level, because just *being* means to constantly *know* and *not to know* at the same time.

This brings us back to the J.F. Herbart and J. Dewey and their own view of the true meaning of education, and its connection to the experience of negativity and struggle. For J.F. Herbart this constant *inner struggle* (*Inner Kampf*) is a way for a moral human being to reach *inner freedom* (*Innere Freiheit*), and the learning process itself is a way for one to become a self-determined autonomous individual (English, 2013: 8-9). J. Dewey, for whom human experience was a *reflective experience*, argues that a negative experience in learning (*confusion, doubts, perplexities*) is essential for a human being to *reflect* upon the world: to understand itself and its relation to the world, to make decisions and act, gradually becoming a self-determinate and self-critical individual, living in a democratic society (ibid, 65, 101-102). We can notice how *discontinuity in learning* is inevitably connected to the basic questions of education, meaning of education, and meaning of the bare human existence itself.

6. Four forms of negativity of learning

In the light of pedagogical importance of negative experience in education, in the following section we will present four distinctive forms of negativity (*Vier Formen von Negativität*) by Henning Schluß, which in my opinion comply with the concept of *discontinuity in learning* in their basic thought:

- Negative experiences can be experiences that do not fit into the learners’ previous, already acquired horizon of experience and thus stand out or differ from it.
- Negative experiences can be bad experiences that learners interpret as adverse experiences by experiencing ill-will or injustice. Such experiences can have the character of categorically bad or evil in the experiencer’s interpretation.
- Negative experiences can also be those that learners have in their dealings with persons related to education, who have acted in a way that seems undesirable to them, are denying those expressions of learners and are seeking to transform them into so-called desirable or positive behavior.
- Negative experiences can ultimately be associated with a painful reversal in which previous understandings, expectations and concepts of action

are questioned and problematized in such a way that they appear to need correction. (Schluß, 2005: 183)

We can see that the above distinctive forms of negativity implicate the aspect of learning being an interruptive experience for learners, in which they encounter Other and Otherness, and find the urge to change their abilities acquired up till now, to overcome them. This distinction appreciates the negativity in experience as something that is *prereflective*, meaning that it is happening before the one's recognition of a problem, and not only by trying to solve already set problem-solving tasks. Third form of negativity acknowledges the relation of the learner towards the teacher and other students and starts a topic regarding the teacher as an equal participant of the process. Even though Schluß doesn't explicitly point out how both teacher and student are the ones experiencing negativity, his mentioning of teacher's "denying of negative expressions" and need to "transform them into so-called desirable or positive behavior", speaks of a teacher who is overlooking a learner's interruption and its potential opening for learner's reflective, transformative experience.

7. Failure-based Learning Designs

In their paper *Failing to learn: towards a unified design approach for failure-based learning* Tawfik, Rong and Choi (2015) are inquiring into six failure-based learning designs and are suggesting their own failure-based pedagogical designs, as a combination of the ones they researched. They looked through Piaget's *cognitive disequilibrium*, *impasse driven learning*, *productive failure*, *failure-driven memory in case based reasoning* and *negative knowledge in workplace learning*. In the following section we will briefly summarize each design, before putting them in a relation to the notion of *discontinuity in learning*.

For the most part, designs are founded on the psychological and cognitive experiments of the learning experience and acknowledge the moment of *failure, error, or perturbations* as constitutive of learning. For Piaget, interruptions are marked as "perturbations" that are causing a cognitive "disequilibrium", which one should overcome to reach a new schema of an "equilibrative state" (Piaget, 1977, as cited in Tawfik *et al.*, 2015: 977). In *impasse driven learning*, learner experiences a form of interruption marked as "impasse", that can also be experienced as an "uncertainty during a learning task", and a teacher's role would be to create openings for experiencing the "impasse" (Brown and VanLehn 1980, Jones and VanLehn 1994, VanLehn *et al.* 2003, as cited in Tawfik *et al.*, 2015: 979). This kind of design advocates creating *impasse* for a learner to inquire more and subsequently, restructure its cognitive system for better learning outcomes (*ibid*). *Failure-driven memory in case based reasoning* argues that experience of failure helps with creating a new path in memory "that serves as a new foundation for future problem-solving" (Schank 1999, as cited in Tawfik *et al.*, 2015: 980). *Negative knowledge in workplace learning* gives

importance to the failure experienced at work, claiming that analyzing the failure helps workers to seek better strategies and solutions with every next problematic encounter (Gartmeier *et al.*, 2008, as cited in Tawfik *et al.*, 2015). *Productive failure* design created by Manu Kapur suggests creating an opening for learner's failure by "delaying support" during the learning experience. He also conducted several empirical researches on productivity of failure, which all resulted in favor of it (Kapur 2008, 2010, 2011, as cited in Tawfik *et al.*, 2015, Song and Kapur, 2017). Kapur sees the "delay of support" as a way of engaging students in what he calls "unguided problem" – a problem that they need to solve for themselves, with the minimum help of a teacher (Song and Kapur, 2017).

Kapur's mention of "delaying of support" and "unguided problem" are what Tawfik and colleagues refer to as *ill-defined problems* in the learning process. They recognize a distinction between *well- and ill-defined* problems and solutions in the research of problem-solving designs. For them, *ill-defined problems* possess "multiple solutions", and as they offer more complexity, uncertainty and autonomy to a learner, this can result in learner's better "reflection upon failures" (Tawfik *et al.*, 2015: 976). Somewhat similar distinction can be found by Dewey in his contemplation about what constitutes a problem. He makes a difference between *reflective* problem solving and *trial-and-error* problem solving without a meaning (English, 2013: 78). For him, no problem-solving can have its *transformative* potential until the learner knows how to recognize a problem and starts to inquire about it, and by that, *reflect* upon it. Nevertheless, the biggest difference between Dewey's *reflective problem* and *ill-defined problem* lies in the core *meaning* of the reflection itself. For the latter one, it is unsure what kind of pedagogical aim the process of reflection has, other than to make learners "be successful during ill-defined, real-world problem solving." (Tawfik *et al.*, 2015: 976). Following this thought, pedagogical aim is centered around "failure" and as implicated by it, and around "success". On the other hand, Dewey clearly sees the reflection as something *transformative* and *existential* – since *being* in the world for one means to experience how the world *undergoes* her/him. Therefore, pedagogical aim of a *reflection* is to understand relations to and about the world, to critically observe, make decisions and take actions in a democratic way.

8. Remark on the Failure-based Learning designs

Putting light on "ill-defined problems", problem-solving and failure-based learning designs seem like a good step for an empirical research on negativity of learning. In this way teachers could start creating an opening for an interruptive experience, without anyone being fully prepared for its outcome.

However, we can notice how the term *negativity* and its philosophical and critical-pedagogical potential is avoided, hence *failure* as a focal keyword emphasizes only the end stage of the reflective process, not its *prereflective* starting point. Putting

problem and *failure* at the top of the learning process can cause overlooking of the *prereflective* aspect of experiencing negativity and the fact how it is crucial for learner's recognition and meaning of the problem itself. Learners do not necessarily have to *fail* to encounter Other and Otherness, to be alarmed by it and to subsequently, reflect upon it. The reflection comes *before* failure happens, although it doesn't need to happen. In that sense, further possibilities of both teacher and student experiencing negativity when it is not planned, "well or ill" defined or expected, are not mentioned in learning designs. Existing complexity of negative experience is something A. English warns about, it is included in the *four forms of negativity* by H. Schluß and was remarked by J. Dewey himself as well: one's encounter with negativity doesn't have a pure *cognitive*, but an *existential* character (English, 2015).

Finally, except for Piaget's cognitive theory in learning, pedagogical implications of designs are not researched enough, especially in the aspect of the pedagogical aim behind them. *Impasse driven learning*, *productive failure*, *failure-driven memory in case based reasoning* and *negative knowledge in workplace learning* refer more to *instructional* aspect of learning-teaching process, for which main goal of negativity of learning is to indirectly enhance certain abilities by the learner, avoiding its immediate pedagogical transformative potential. In the following chapter, we will further discuss how this existential and transformative potential in ideas of negativity and discontinuity is related to notions of pedagogical subject.

9. Distinction of traditional and critical theory

If we are to discuss the idea of discontinuity as a way to pedagogically construct a critical-pedagogical subject, we first need to understand what critical-theoretical viewpoint is in its essence, so we can approach the idea of critical subject after that. The best place to start asking the question about critical-theoretical viewpoint is Max Horkheimer's classic essay "Traditional and critical theory" (Horkheimer, 2002), which gave us a deep notion of how critical theory in the modern sense should be articulated.

Regarding the essential distinction between traditional and critical theory, the central moment can be understood from this relatively simple formulation: "They [sciences] are moments in the social process of production, even if they are almost or entirely unproductive in the narrower sense." (ibid: 197) What Horkheimer aims at is the unconsciousness of sciences regarding their position in the totality of human being. Even if and when sciences are not directly "applied", but are "theoretical", such as pure mathematics, theoretical physics or philosophy, they are also productive forces of society. Not only that, but they are also influenced by other moments in the societies' material history. The total productive character of a societies' existence is such that all moments within this production influence one another. The central idea here is that sciences don't exist in their own isolated

sphere, which is untouched by material context. They don't stand above lived experience and influence that experience in a linear way. Instead, they themselves are only moments of total material-historical production of being and meaning and these moments are in dialectical relationship.

Horkheimer explains this idea further: "The traditional idea of theory is based on scientific activity as carried on within the division of labor at a particular stage in the latter's development. It corresponds to the activity of the scholar which takes place alongside all the other activities of a society but in no immediately clear connection with them. In this view of theory, therefore, the real social function of science is not made manifest; it speaks not of what theory means in human life, but only of what it means in the isolated sphere in which for historical reasons it comes into existence. Yet as a matter of fact the life of society is the result of all the work done in the various sectors of production." (ibid: 197) The viewpoint of critically unexamined and assumed division of labor, seen as a positivistic "fact", enables the view of theory as something contained within itself, self-sufficient and complete. In this way, theory and science can be seen as something that exists *per se* and is not a moment in the whole of production of societies' existence. The necessity of looking at the totality of material existence, which produces sciences as only one of its moments can be seen, for example, in the fact that aims of science can not be deduced from science itself, while these aims also greatly influence the whole process of scientific work. The whole question of "why" in a larger sense and the question of meaning are absent from scientific work, when it's taken as a self-sufficient activity. These questions illustrate how moments outside of science itself determine science, just as well as how purely technically-minded science becomes when it is isolated from the whole of material production.

This division of science and human practice in a larger sense, of science and philosophy, of thinking and being produces two static contra-positions. In terms of what needs to be critically overcome in this division, the scientist is here a "savant" that is free of "tensions". The tensions are a product of dialectical dialogue between various moments of existence. If these moments become isolated from one another, they seem like self-sufficient areas of practice which operate on their own independent terms. This approach produces techno-science on the one hand and the world of practice where results of science can only be externally "applied" to it. There is no possibility of unity of theory and practice in this viewpoint.

On the other hand, "Critical thinking...is motivated today by the effort really to transcend the tension and to abolish the opposition between the individual's purposefulness, spontaneity, and rationality, and those work-process relationships on which society is built. Critical thought has a concept of man as in conflict with himself until this opposition is removed." (ibid: 210) This means that for the critical-theoretical approach human beings are alienated from themselves until they bring various modes of their existence into dialectical unity. The tension Horkheimer speaks about in this quote is an undialectical one – the tension in the

sense of abstract opposition of various unconnected modes of being. The goal of critical theory is expressed here as removal of this alienation. The general way in which these alienations can be removed is to see all moments of being as produced and produced in a dialectical totality of material-historical practice. With this general position about critical-theoretical approach in mind, we can focus more specifically on the meaning of critical-*pedagogical* view on the idea of subject, so we can establish the kind of connection that discontinuity in learning has to it.

10. Critical subject as self-production

The central critical-pedagogical category is that of critical subject. This category is essentially connected to formation of the human being. Questions of: what kind of formation; with which purpose; and in which way we want, are essentially connected to the question of what human being as such is. So, the idea of human being encompassed within the idea of critical-subject is of central importance for pedagogical theory and practice.

“Critical thinking is the function neither of the isolated individual nor of the sum-total of individuals. Its subject is rather a definite individual in his real relation to other individuals and groups, in his conflict with a particular class, and, finally, in the resultant web of relationships with the social totality and with nature.” (ibid: 211) It can be seen here that the critical subject for Horkheimer is a subject within his/her world. Isolated individual is a Cartesian subject which can find his/her own truth of being within him/herself through “traditional theory”. This subject enabled by Descartes’s philosophy finds his/her self-evidence through act of doubt and constitutes him/herself as thinking. After that fundamental act, this subject deduces the whole of being from this primary self-evidence. This is a subject that doesn’t really need the outside world. But if human individuals really exist only as individuals within the world, then they can not be viewed as separate, independent, but only as dialectical moments. This is where the general critical-theoretical view can be observed in a particular sense. So, if we wish to understand the subject in a critical-theoretical sense, it’s not sufficient to study one’s inner thoughts, feelings and experiences. The critical subject still has its ability of *self*-production, it is still a free productive force, but the difference to the Cartesian subject is that here it isn’t absolute, abstract, self-contained. However, it is also not a pure *reaction* to the outside world. Self-productivity within and in relation to other moments (determinations) of material history is the logic of critical-theoretical approach when it comes to the question of subject.

This subject is seen as a productive force, while at the same time the world itself is in flux of human production. This critical subject is self-produced just as the world is produced and this dialectic of production and that which is produced is the horizon in which critical subject can be found. But the distinction from positivism must not be forgotten and this distinction is in the character of the

,produced': products here are not "facts", they are not nature, they are that which is formed by production. This whole dialectic reminds us of Hegel and the idea that the subject, if it is to exist, firstly it has to put itself into an object so (s)he can make him/herself a determined some-*thing* (Hegel, 1955). The whole of this object, which can be called the world, is clearly established as that which is produced by human *practice* – it is what Hegel calls the "objective spirit". But now, the subject needs to reflect itself back from the object into a new subject-objective dialectical unity if (s)he is not to stay in an alienated separation of subject as a place of mere possibility and object which exists only as a positivistic "fact". The subject and his/her world are in dialectical unity here and every moment in this unity is of a produced character.

This whole logic of subject-objective self-production comes from what I. Kant started with his reflections on the ideas of subject, thing *per se* and phenomena (Kant, 1958) and was further developed by J. Fichte and his fundamental idea of the "productive act" (ger. *Tathandlung*), which is an act and a result of that act at the same time (in distinction from a "fact" (ger. *Tatsache*), a merely produced "thing"). (Fichte, 1974) As Fichte says: „So, the setting of self (ger. *das Ich*) by way of itself is its pure act. – The self sets itself and exists by this setting itself; and vice versa: the self is and sets its existence through its being. – It is at the same time that which acts and the product of this action; the action and that which is being produced through action; the act and the product are one and the same; and therefore: *I am* is a manifestation of a productive act (ger. *Tathandlung*)... [translation: Z.K.]” (ibid: 46) What Fichte developed, based on Kant's ideas and overcoming his abstraction of thing *per se* (ger. *Ding an sich*), is the idea of a subject that encompasses the object as well, realising that there *is* no abstract and transcendent thing *per se*, but only things that are produced by the subject. Fichte saw further that the subject in itself is nothing that is "given", nothing that merely "is", but something that *puts itself into existence by its action*. This putting-itself-into-existence through action, this unity of action and being is what he called *Tathandlung* and what he put at the centre of his deduction as a first and absolute, non-conditional principle.

As Croatian philosopher Milan Kangrga put it: "...Fichte's speculative identity of subject-object. This is what is manifested through his coinage 'Tathandlung' (productive act or self-awareness) which determines an act of production and a product in one and the same act)" (Kangrga, 1984: 45). The new moment here is "speculative identity of subject-object", which expresses that there is no fixed subject and no fixed object. There is only the setting and development of a subject through its action and at the same time and with this same action production of "world". But the world is never seen as an abstract object, as a "fact", as something "given", but as a product of action. Production and destruction, being and not-being are both part of the same speculative identity here.

This is the starting point for every modern anti-positivism and a central thing in trying to overcome alienation and separation of self and the world. Critical

theory of so-called Frankfurt school of thinkers such as M. Horkheimer, T. Adorno, W. Benjamin etc. took on these fundamental ideas on subject, but revised through a thought of early K. Marx and developed them further. These ideas about the subject, a produced character of the world, history, theory and practice are the basis for critical theory and also critical pedagogy. Based on this ground, we can now ask our explicit pedagogical question: what is the connection of discontinuity in learning in its pedagogical sense with this critical subject seen as self-production? And also: is continuity in learning something detrimental for development of critical pedagogical subject?

11. The idea of (dis)continuity and critical-theoretical view on pedagogical subject

If we are to examine the idea of *continuity* in learning, this idea assumes a certain notion of knowledge. Only if knowledge is already complete and known in advance, then continuous learning is possible. Continuous learning proceeds in neat steps, without contradictions and with learning material that has no tension within itself. In order for this kind of process to be enabled, knowledge has to be seen as finished and perfect in advance. This is in strict contradiction with knowledge that is being built by subject-objective action of determination, reflection and further determination. This dialectical logic of circles of determination and reflection, or *Bildung*, are what J.F. Herbart called interest and saw as a central action and inner life of education (Herbart, 2015). In other words, since continuity implies an already finished character of knowledge, the pedagogical subject's relation towards content within this kind of learning is that of gathering what is already there. The attitude of understanding is still possible within this framework, but the *productive* element which is essential for the critical-pedagogical idea of the subject is absent. Understanding and internalizing the otherness of the world doesn't surpass the divide between self and the world within this attitude, because subject and object are separated. The knowledge as already finished and the content as already formulated are essentially *outside* of the subject. Knowledge in this sense is more of a product than production. This knowledge as a product can not escape its alienated form. As K. Marx says: "...the human being establishes him/herself as a being of *genus* in the very processing of the objective world. This production is his/her active generic life. Through this production nature appears as *his/her* product and his/her reality." (Marx, 1978: 252) With knowledge the situation isn't different if we look back at Fichte and see that every determination is an act of the subject as self-setting. The positivistic idea about the world and thing *per se* that exist in already complete and perfect knowledge, knowledge as a product, is in stark contrast to the idea of knowledge complementary with the critical notion of subject.

Continuity and the subject that experiences it in his/her pedagogical being does not open a spiritual space to experience real not-knowing. Self-aware not-knowing

is that which pushes the subject towards self-production. In the stance of continuity and certainty, the world does not present itself to subject as *activity* of multiple and various subjects and tension between them, but as a calm world of *products*, as that which G. Debord calls by a unified name of “spectacle”: „Within spectacle, a part of the world *presents* itself to the world and is overpowering in the relation to the world. The spectacle is only a general language of this separation.” (Debord, 1999: 46) What Debord means by this is that spectacle is the final stage of alienation as separation of products from productive actions that produce them. Historically first alienation came in the form of *having* over *being* and further development, according to Debord is further abstraction of *image* over product. In other words: „The spectacle is *capital* in a stage of accumulation in which it becomes an image.” (ibid: 47) In the world of aesthetic and cultural experience T. Adorno sees the same thing in complete absence of conflicts: “Mass culture treats conflicts but in fact proceeds without conflict. The representation of living reality becomes a technique for suspending its development and thus comes to occupy that static realm which revealed the very essence of *variété*.” (Adorno, 1991: 71) To sum up, continuity as a character of learning goes hand in hand with idea of knowledge as something finished, with separation of object and subject and with alienated character of objects, which encompasses all forms of pedagogical content – whether it’s knowledge or cultural experiences in the widest sense of the word.

Final word

Throughout the paper, besides getting acquainted with the notion of *discontinuity in learning* as delivered by A. English, we explored its connection to pedagogical origins and discussed its critical-philosophical potential, for the sake of putting it into the perspective of pedagogical context. We could notice that the notion of *discontinuity in learning* is quite new to the present pedagogical science, but also how it has been embedded in the pedagogical heritage for a long time now. We could see what importance the negativity in the process of learning has – the experience of a gap, perplexity, doubt, otherness – for the subjective-objective self-production of the pedagogical subject, in order for her/him to take part in the dialectical never ending process of self-transformation, process of being and not being, knowing and not knowing, producing and being the product, all happening at the same time. Furthermore, this also pinpointed the necessity for pedagogical concepts to be critically observed with the help of philosophy, something that is nowadays in pedagogical context often avoided. The notion of *Discontinuity in learning* is something that could keep our future pedagogical theory and practice from losing the true pedagogical purpose, and even its implementation into the learning environment is yet to be explored, this paper hopes to be, at least, a good way to start.

Bibliography

- Adorno T. (1991). *The culture industry*. London: Routledge.
- Benner D. (2005). *Einleitung über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 49, Beiheft, s. 7–21.
- Debord G. (1999). *Društvo spektakla*. Zagreb: Arkzin.
- English A. (2013). *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Fichte J.G. (1974). *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*. Zagreb: Naprijed.
- Hegel G.W.F. (1955). *Fenomenologija duha*. Zagreb: Kultura.
- Herbart J.F. (2015). *The science of education, its general principles deduced from its aim and. The aesthetic revelation of the world*. London: FB & Ltd.
- Horkheimer M. (2002). *Traditional and critical theory. W: Critical theory: Selected essays*. New York: Continuum, s. 188–244.
- Kangrga M. (1984). *Praksa, vrijeme, svijet*. Zagreb: Nolit.
- Kant I. (1958). *Kritika čistog uma*, Zagreb: Kultura.
- Marx K., Engels. F. (1978). *Rani radovi*. Zagreb: Naprijed.
- Schluß H. (2005). *Negativität im Unterricht*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 49, Beiheft, s. 182–196.
- Song y., Kapur M. (2017). *How to flip a classroom – „Productive Failure or Traditional Flipped Classroom“*. *Pedagogical design?* „Educational Technology & Society“, nr 20 (1), s. 292–305.
- Tawfik A., Andrew Rong H., Choi Ikseon. (2015). *Failing to learn: towards a unified design approach for failure-based learning*. „Educational Technology Research and Development“, December 2015, vol. 63, nr 6 (December 2015), s. 975–994.

THOMAS RUCKER*

Bern, Switzerland

THE LOGIC OF MODERN EDUCATION AND THE PRINCIPLE OF CONTROVERSIALITY

Abstract: In recent years, philosophy of education increasingly has been addressing the question of which controversial issues should be taught *as controversial* in the context of public education. In this article, I will consider this question from an educational point of view; in other words, keeping in mind the specific logic of modern education. On the one hand this enables us to contextualize the debate about the principle of controversiality in terms of educational theory. On the other hand, it grapples with a specific gap in educational descriptions of public education: Although there is support for the principle of controversiality, the question about possible criteria for differentiating between issues that are to be addressed in a directive versus non-directive manner has received little attention up to now. My proposed solution to this problem involves a combination of two criteria, each of which can be justified in relation to the overarching task of modern education – the enablement of *Bildung*.

Keywords: education; logic; controversial issues; public sphere; *Bildung*.

If we understand education as a practice that aims to introduce children and young people into society, and if we also assume that controversies are typical of life and living together in modern societies, then we may conclude that education also includes the task of introducing newcomers to public controversies. Clearly, this does not tell us which controversies children and young people should be introduced to *at all*, nor does it answer the question of which controversies should be taught *as controversial* in the context of public education. In recent years, the latter question in particular has been discussed intensively in the philosophy of education (see for example Hand 2008; Cooling 2012; Gregory 2014; Warnick,

* Thomas Rucker – PD Dr. phil., Lecturer for Foundations of Educational Science at the University of Bern, Switzerland; Mailing address: University of Bern, Institute of Educational Science, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Switzerland, e-mail: thomas.rucker@edu.unibe.ch.

Smith 2014; Hess, McAvoy 2015; Tillson 2017; Zimmerman, Robertson 2017; Yacek 2018; Saetra 2019). In this context, it is correctly noted that it makes a difference whether one uses, for example, a behavioral, political, or epistemic criterion to differentiate between issues that should be taught as settled and issues that should be taught as controversial. It is simply a different matter to claim that a question should be addressed as controversial if it is discussed controversially in the public sphere, if this question cannot be answered in relation to the values of a liberal democratic society, or if it is the subject of reasonable disagreement. Each of these proposals refers to specific presuppositions, entails specific burdens of justification, and leads to different conclusions in assessing specific issues (evolution, migration, euthanasia, homosexuality, climate change etc.).

There is as yet no generally accepted answer to the question of which criterion should be used to designate those subjects that should be taught as controversial in the context of public education. To put it bluntly: The controversy over the principle of controversiality itself has the form of an open debate. In addition, it is worth noting that, in this debate, hardly any attempts have been made to deal with the problem from an *educational* point of view. This can be seen in the fact that none of the relevant contributions to the topic starts from a theory of education that attempts to clarify what is meant by education. Instead, there is a tendency to accept what education “is” or what the term education means, as more or less given. It is of no use here to refer to events in certain institutions that we usually call “educational,” because here, too, we would have to ask how – for example in the context of schools – we can differentiate between education and alternative forms of interaction. In other words in order to determine whether education is taking place, we need a concept of education – such a concept is developed and justified within a theory of education. In this sense, education is not simply given, but is constituted as an object of inquiry within the specific perspective of an observer. This makes it clear that it is important – if only for the sake of methodological control – to introduce an educational perspective into the debate about the principle of controversiality in public education. The fact that this has not happened to the necessary degree may have to do with the specific configuration of the context in which (public) education is usually addressed in the English-speaking world, which is vastly different from that which characterizes the German-speaking context (see Bellmann 2014, pp. 278f.).

In the English-speaking world it is typical for education to function as an object within a multidisciplinary field. The discourse on education is found in connection with disciplines that are traditionally termed “educational studies.” The central perspectives on education include those of philosophical, sociological, psychological and historical inquiry. Importantly, these perspectives are conceived as applied philosophy, sociology, psychology or history, so that education – while addressed from a philosophical, sociological, psychological and historical perspective – is not addressed from an educational point of view. For someone in the multidisciplinary

field of educational studies, this reference to an original educational way of thinking may be irritating, since in this context the possibility of asking educational questions about education is sometimes explicitly rejected: “There is no distinctively ‘educational’ way of thinking” (Tibble 1971, p. 16). Anyone familiar with the continental European and in particular German-speaking tradition of educational theory might, on the other hand, find it more than surprising that education is not at the very least *also* considered from an educational perspective – one in which the question of what education “is” is asked in the first place, and in which the attempt is made to describe education in the light of a specific educational normativity (see Benner 2019). The latter can be seen, for example, in the fact that education from an educational point of view is traditionally not reduced to the introduction of children and young people to cultural content (knowledge, skills, values, norms etc.), but rather is described as a form of interaction “in which the freedom of the new generation is at stake” (Biesta 2020b, p. 1024). The assumption that there is an educational perspective on education that cannot be reduced to other perspectives, does not derive from them, and also cannot be replaced by them, is, of course, not linked to the assertion that there is no disagreement on how the educational perspective can be determined in detail and – accordingly – how education can be described from that perspective. However, it makes a difference whether or not the educational perspective plays any role in the academic study of education.

This also applies to the question which issues should be addressed as controversial in the context of public education. In my article, therefore, I would like to explore this question, deliberately taking into account the specific logic of modern education. As I will try to show, this account opens up the possibility for theoretical progress in at least two ways: On the one hand it is possible to contextualize the debate about the principle of controversiality in public education in terms of educational theory, and at the very least to supplement the philosophical approach with an educational one. On the other hand, this paper also grapples with a gap in educational descriptions of public education, where the principle of controversiality may be favored but where the associated problem of criteria has so far received little attention.

I will begin by explaining the specific logic of modern education in terms of the principles of *Bildsamkeit*, self-determination and the summoning to self-action. This sets the framework for the considerations that follow. Then I will reconstruct how the principle of controversiality in public education has been discussed from an educational perspective up to now. I will argue that the question of which criteria can be used to determine those controversial issues that should be taught as controversial has so far been sorely neglected. Finally, I would like to present my own proposal for a solution to the problem. In doing so, I will try in particular to show that the combination of two criteria that I propose can be justified with regard to the overarching task of modern education – the enablement of *Bildung*.

Modern education as non-affirmative education

Which issues should be taught as controversial in the context of public education? In order to answer this question from an educational point of view, I will first clarify the basic structure of modern education. By modern education, I mean a specific *understanding* of education, whose development is irreducibly bound together with the process of social transformation that took place in Europe, mainly from 1700 to 1850, in which people began to understand themselves as free and equal, bound to one another in solidarity. The concept of mutual respect between people *as human beings* becomes a central point of orientation in this process, which we describe today as the modernization of western societies – also in educational thinking (see Brüggem 1997, pp. 115ff.). Seen from a systematic point of view, this period marked a turning point beyond which education can now be understood in both an affirmative and a non-affirmative sense, whereby the latter stands at the center of the following considerations. In short, when we discuss in the following text the logic of modern education, my main concern is with clarifying the specific logic of non-affirmative education.

Descriptions of education as an affirmative or a non-affirmative practice share the assumption that education is a form of interaction that is constitutive of human life and co-existence. Education is understood as a practice that responds to a specific and persistent human condition: the fact that we are born into a society and have to be introduced into it. Conversely, education fulfills the function of ensuring that a history of living together that has already begun can be continued by the next generation (see Sünkel 2013).

Unlike the description of education as affirmative – in which education is reduced to a means of enforcing social expectations of the next generation – a description of non-affirmative education focuses on education as a traditional *and* transforming intergenerational practice (see Benner 1988/1990). In this context, the question of what is to be favored or disfavored in living and in living together is understood as one that has *not* already been answered in human history, so that education would only have to pass on answers that have already been found. Rather, non-affirmative education hands over the aforementioned question *as a question*. This includes helping newcomers to reflect on answers that others have already found in their search for orientation. But these answers do not provide a standard to which education would have to be oriented. Rather, they become the object of discussion in education itself – which of course implies that children and young people may transform tradition in their own way (on the international reception of a theory of non-affirmative education see Uljens, Klimaki 2017).

Given this background, to describe education as non-affirmative can be interpreted as an attempt to define an education in which the newcomers' thinking, judging and acting are not standardized. It is precisely in this regard that such an understanding of education itself proves to be non-neutral. Rather, it expresses

a normative position that is specifically directed against attempts to instrumentalize education for the implementation of extra-educational purposes. Modern education in the non-affirmative sense takes its starting point by social expectations addressed to the next generation, but it does not affirm these expectations. Rather, it treats them as cultural objects generated by people; objects that – since people are imperfect living beings – can eventually be reconsidered as points of departure for the future interplay between the individual and the world. The specific task of non-affirmative education, traditionally referred to as *Bildung*, is that children and young people be drawn into this interplay and helped in relating to “external” demands. Accordingly, modern education can also be described as the *enabling of Bildung* – and thus as a form of interaction that does not only consist of introducing newcomers to culture, but rather addresses them in a specific sense *as subjects* – that is, offers them the opportunity to examine claims to validity (see Rucker 2020b, pp. 56ff.).

Here I would like to take a closer look at the logic of modern education. I do so by distinguishing three principles of a non-affirmative education, namely self-determination, the summoning to self-action and *Bildsamkeit*.

Linking education to the task of releasing the individual for a life of self-determination must not be misunderstood in a relativistic way. Rather, the development of one’s own positions, to which non-affirmative education calls for, presupposes “working through” the different experiences that arise in the confrontation of the newcomer with the resistant world. However, education as a means of enabling *Bildung* does not only involve confronting the individual with a resistant world and helping him or her to work through experiences of difference. Instead, *Bildung* also implies that the individual “brings him- or herself into play as a judging and acting subject with respect to his or her own culture” (Brüggen 1999, p. 60). With that in mind, non-affirmative education involves opening up the possibility for the individual to relate him- or herself to the world – particularly given the world’s resistance – as well as to expose his or her own positioning to potential experiences of difference (e.g. in the confrontation with alternatives) in order to find positions that “coordinate,” so to speak, with the resistance of the world.

This definition of the task of education correlates with a specific form of the educator’s interaction with children and young people. The term used to describe this form, in the context of a theory of non-affirmative education, is the “summoning to self-action.” This term brings modern education into focus as a form of interaction in which newcomers are confronted with a resistant world, a world whose demands on the individual could be said to shake his or her self-reference. Summoning to self-action also means helping the individual to work through experiences of resistance – but in such a way that the individual is given the opportunity to relate to the respective demand, i.e. to bring him- or herself into play.

At this point, Gert Biesta has suggested a difference that I find lends even more contour to the concept of summoning to self-action: Since non-affirmative

education should not be mistaken for an invitation to children and young people to articulate their “own” opinions and in this sense to “self-action,” Biesta prefers to differentiate between the call to “Be *yourself!*” and the call to “Be *a self!*” He considers the latter kind of summoning to be of educational value (see Biesta 2020a, pp. 1018ff.). In the context of a theory of non-affirmative education, the call for self-action is understood in the sense of “Be a self!” – namely, *not* as a call to show who you are, but rather a call to show how you position yourself vis-à-vis an object as you work through an experience of difference. While the first case addresses a person’s *identity*, the second case is about addressing the newcomer as a *subject*.

A description of education in which it is understood as a call to self-action, is based in any case on a specific anthropological premise: that the individual can work through experiences of difference, and in this sense become someone else – for whom the world will also appear differently in the future. In the theory of non-affirmative education, this assumption is designated as the principle of *Bildsamkeit* (see Anhalt 1999). Without the prerequisite that the human being is *bildsam* – that is, that we are not determined by nature and at the same time capable of developing new abilities through self-thinking, self-judgment and self-action – it would make no sense to understand education in a non-affirmative sense at all. And conversely, the individual is always assumed to be *bildsam* when addressed as a subject.

In this context, to understand the individual as *bildsam* does not only mean to assume that he or she is responsive to education. Nor does it only mean that the individual is to be seen as someone who can develop his or her own positions vis-à-vis a resistant world. Beyond these aspects, *Bildsamkeit* refers to the individual’s capacity to understand him- or herself as a subject. Non-affirmative education is also, and above all, oriented towards addressing *this* aspect of *Bildsamkeit*, enabling the individual to experience his ability to bring him- or herself into play when dealing with a resistant world. In other words: To summon the individual to self-action and to bring him into, for example, a situation of having to choose between options, should not only make the individual decide but also make him or her aware of the option to see him- or herself *as the one who chooses*. It is important to emphasize this point, because the experience of being able to be a subject may be a prerequisite for individuals to begin to relate to the world *on their own initiative*, thus making further education superfluous.

Public education, controversial issues and the criterion problem

The development of a modern understanding of education and the clarification of its constitutive principles must, as mentioned, be seen against the background of the fundamental social transformation processes that took place in Europe, particularly between 1700 and 1850. This was the period when societies started becoming *modern*, which in this context refers to a process of social differentiation. Today, modern societies describe themselves as *complex* societies that are differentiated

into various contexts, each of which functions according to its own logic. These contexts – whether science, politics, religion, art, economy, law or morality – offer their own specific perspectives on issues of the day (see Luhmann 2012, 2013). Seen in this light, we might expect a description of modern education as non-affirmative to be “sensitive” to the fact that growing up in modern societies takes place under the conditions of a plurality of perspectives – perspectives that may or may not be in harmony, and may also contradict each other. Moreover, it must be clear that controversies do not only appear *between* different social areas, but also *within* them. Controversies are found not only between morality, politics, religion or science, but also between various moral, political, religious or scientific positions. This inevitably raises the question of how to react – from an educational point of view – to the fact that certain issues are discussed controversially in modern democratic societies.

If one sees education as one of many social contexts, then one may ask how the relationships between these contexts can be determined in such a way that the different areas can actually function according to their own logic. It should be clear that the likelihood of a non-affirmative education depends to a large extent on the fact that the other areas of society refrain from taking education into their service. This condition applies along the same lines to all areas of society. If each area is to operate according to its own logic, then the various contexts must categorically refrain from granting one area primacy over the others. In the theory of non-affirmative education this imperative is called the *principle of non-hierarchicality* (see Benner 2015, pp. 118ff.).

This principle of a non-hierarchical order of social contexts not only requires that education must not be instrumentalized for external purposes. *Education itself* – and this is decisive – must submit to the principle of non-hierarchicality; in other words, education may not claim primacy over other social areas. If there is conflict within science, politics, religion, morality or between different social contexts, then – so it seems – it cannot be the task of education to resolve any individual conflict by favoring one particular side. An education that decides controversies in this sense would thus – one might think – claim primacy for itself – something that education must deny to other areas in order to operate according to its own logic. Such a violation of the principle of non-hierarchicality can – as the argument could go – only be avoided if newcomers are not steered to certain positions in the case of public controversies, but rather are drawn into these conflicts. In short: Apparently, in education, a principle of controversiality derives directly from the principle of non-hierarchicality.

In the third section of my article I will show that such a conclusion would be premature. It would mean overlooking the fact that there are good reasons *not* to treat all public controversies as equal, and to teach only certain issues that are controversially discussed in society *as controversial* in the context of public education – especially when referring to the logic of modern education. Here, I am

only concerned with pointing out that a description of modern education as non-affirmative actually requires paying attention to the questions raised by the principle of controversiality. This is why it is surprising that, at this point, the question of how to deal with the fact that many issues are discussed controversially in modern societies has only been explored to a limited extent within the framework of a theory of non-affirmative education. In particular, very little attention has been given as yet to the question of which issues should be taught as controversial in the context of public education. This question is usually answered with a reference to the so-called *Beutelsbacher Consensus*¹⁰, in which, among other things, the imperative is so formulated that current issues that are discussed controversially in politics and science should also be addressed as controversial in education – at least in the context of public education. Benner, for example, suggests that the demand that teaching “must also grapple with plural and controversially discussed issues in a plural and controversial manner” is not restricted to civic education or natural science subjects, but “can also be applied to other subjects in the school curriculum” (Benner 2018, p. 155). After all, in modern democratic societies, controversies are not only found in political and scientific matters, but also in moral, religious or economic questions. Whatever the category, it is not the task of public education to “lead students to a firm position on controversial issues, but rather to give them insight into conflicting positions and to initiate processes of developing one’s own judgment, expressly without leading them to a specific conclusion” (ibid., pp. 155f.). In short: Students should be introduced to different positions when dealing with public controversies, so that they *understand* these positions and can develop their *own judgments*, without being forced to take a definitive position. The process of developing one’s own judgment should rather be kept open for *Bildung* processes beyond education, in which positions – once taken – can be reexamined, questioned again, and even changed.

Michael Hand describes education in this sense as *non-directive* and distinguishes it from *directive* education: “To teach a claim *directively* is to teach it with the intention of persuading students of its truth or falsity; to teach a claim *nondirectively* is to teach it with the intention of not so persuading them” (Hand 2014, p. 425). *Directive education* can be recognized by the fact that a subject is addressed with the intention of persuading others. This means that an issue is presented as settled. The educator tries to lead the student to the one correct answer; the person to be

10 The *Beutelsbacher Consensus* is named after a conference site where the then-leading theorists of civic education in the German-speaking world met in 1976. It still marks an important break in the theory of civic education. The *Consensus* was not an official decision of the conference, but rather an impression of the conference formulated retrospectively by participant Hans-Georg Wehling. In his view, what the representatives of different didactical positions were able to agree on as the principles of civic education in modern democratic societies were in particular a *prohibition against overwhelming the student* – sometimes also called a *prohibition against indoctrination* – and the *principle of controversiality* (see Wehling 1977, p. 179).

educated is to accept the only correct position. *Non-directive education*, on the other hand, means addressing a subject without any intention of persuasion. In other words, the content is taught as open to debate. The educator tries to introduce children and young people to a controversy about the right answer to a particular question. The different positions considered in this context should be treated as neutrally as possible. The person to be educated should understand the various positions and their justifications, as well as develop his or her own position in light of the conflicting alternatives and be able to defend that position against objections (see Hand 2008, p. 213).

The difference between directive and non-directive education can be freely combined with the distinction between theoretical and practical issues. This is evident from the simple fact that not only practical problems – those whose answers demand a value judgment – are controversially discussed in the public sphere. Value judgments are neither a necessary nor a sufficient condition for public controversies. For example, in paleontology there is still a lively debate about what caused the mass extinction of the dinosaurs. In mathematics, there is still disagreement over the assumption that every even number is the sum of two prime numbers. On the other hand, there are practical questions for which there is a clearly established “correct” answer. For example, it should be undisputed that Caspar David Friedrich could create works of art more beautiful than the author of this text (and perhaps also the reader) could. Similarly, there would be no disagreement with the statement that it is morally wrong to trick an elderly woman to enter one’s home in order to murder her and then use her money to go to the cinema (see Lobkowitz 2003, p. 367). Being freely combinable means that theoretical questions are not always about issues that should be taught directly, and practical questions are not always about issues that should be discussed non-directively. Rather, theoretical and practical issues can be addressed both directly and non-directively.

The question thus arises as to which *criteria* should be used to decide which issues should be taught in a directive or non-directive manner. Benner’s position that public education must deal with controversial issues in a controversial manner is only plausible at first glance. True, information is provided here about what it means to address a controversial issue in a non-directive way. But it remains unclear whether the position of addressing all controversial issues as controversial in the context of public education is actually supported here, or whether criteria are used implicitly to restrict the range of relevant issues.

At this point I would like to emphasize that by favoring a principle of controversiality for public education, one inevitably takes a stand on the criteria that should be used to distinguish between issues that are addressed in a directive versus in a non-directive manner. Arguing for a principle of controversiality is *necessarily* linked to the question of corresponding criteria. Even the explicit renunciation of such a criterion is tantamount to claiming a criterion: namely that *all* controversial issues should also be addressed as controversial. But that also means that certain

criteria are *always* taken into consideration whenever someone argues in favor of a principle of controversiality. The failure to take this fact into account is the “blind spot” linked to the principle of controversiality in the context of a theory of non-affirmative education. This undermines the demand of a modern understanding of *Wissenschaft*, namely to structure the presuppositions of our descriptions of education as rationally as possible. There is thus a risk of accepting criteria without subjecting them to critical examination. This kind of deficit can only be corrected by explaining criteria and discussing their advantages and disadvantages. However, it cannot be assumed that known criteria, as developed in philosophy of education, can be integrated into a description of non-affirmative education without difficulty. Rather, it might be necessary to deal with the problem independently in light of the reconstructed logic of modern education, in other words to develop an educational proposal for a justified criterion or criteria.

The principle of controversiality – an educational approach

My proposal provides for a combination of two criteria, each of which can be justified by the specific logic of modern education. Only those issues should be addressed as controversial in the context of public education in which, *firstly*, positions that accept a specific value orientation conflict with each other and, *secondly*, in which there is no overriding rule of judgment that would allow a position to be designated as the sole correct one. Below we will take a closer look at these combined criteria.

Non-affirmative education is oriented towards enabling *Bildung*. Knowing this, it would be absurd, *on the one hand*, to argue for supporting newcomers to form their own judgments while at *the same time* treating as equal – or worthy of discussion – those positions whose normative orientation is incompatible with that of education that aims to enable *Bildung*. In other words, if one agrees that non-affirmative education is based on specific normative premises, then one understands that it would ultimately undermine these premises if one actually taught every controversial issue in society as controversial. One would then have to answer the question of why one favors education as enabling *Bildung* at all, if at the same time one is willing to relativize the normative claim associated with it – that each individual is to be considered and treated as an end in itself – by giving equal considerations to positions that are incompatible with this orientation. Seen in this light, not only does the principle of controversiality demand that certain public controversies be taught as controversial in the context of education but also demands that certain positions in this context be either left out or exposed to criticism.

This position is further substantiated if one considers not only the normative premise of education as the enabling of *Bildung*, but also the fact that *Bildung* processes themselves are normatively limited in specific respects. As I have tried to make it clear, *Bildung* refers to the process in which the individual develops the

ability to lead a self-determined life. Self-determination must not be misunderstood – and this is a key thought here – in an individualistic way. Rather, it is linked to the demand that the individual develops the ability and willingness to grant freedom to all other people as well, or to enable them first and foremost to self-determine their own lives (vgl. Rucker 2019, pp. 649ff.). If one assumes that *Bildung* means the development of the ability to self-determination, and furthermore if one assumes that one needs space in order to lead such a self-determined life – something one cannot merely count on in the interaction between people but that must be established and stabilized – one should understand that *Bildung* cannot be described solely as the development of the ability to lead a self-determined life. *Bildung* must also be understood as the development of the ability and the willingness to grant others the freedom to lead a self-determined life or to enable this in the first place – at least if the development of the ability to self-determination is understood as an aspiration to which *all* people are entitled.

If you do not rush to define the freedom that education is supposed to offer as “neo-liberal freedom,” but rather as “democratic freedom” (Biesta 2017, p. 79), you can also – given this background – argue for a specific interpretation of the principle of controversiality in public education. It would be no less absurd if *Bildung* implied the development of an attitude to treat other people as “ends in themselves,” while at the same time – in the context of public education – treating positions that *deny* people equal freedom to find, live out and further develop their own positions as legitimate.

The question arises whether, in the context of a theory of non-affirmative education, one should further limit the spectrum of issues that should be taught in a non-directive manner. Let us first examine some controversies that, in the context of this theoretical approach, are supposed to be discussed as open-ended. Among them are, *firstly*, controversies between political positions in which the interests of preserving society collide with the interests of changing society¹¹ (see Benner, Stepkowski 2012, pp. 68ff.); *secondly*, conflicts between scientific paradigms that operate with different methodological guiding questions and – subsequently – produce different forms of knowledge (see Benner 2020, pp. 76ff.); and *thirdly*, conflicts between different social contexts such as politics, science, religion, morality, art, business and education, each of which follows its own logic (see Benner 2015, p. 187).

Are there similarities between these different kinds of conflicts? I think one similarity might be that in none of them there is an *overriding rule* that could justify – in a generally binding way – the preference of one position over all remaining options. Instead, it is always possible to confront a position with alternatives for

¹¹ As we can now add, the conflicting positions must reveal a commitment to the democratic values of freedom, equality and solidarity.

which there are also *good reasons*, without there being one *best reason* available that could justify someone's decision.

In order to better grasp the nature of such controversies, I find it helpful to consider the distinction between simplicity, complicatedness and complexity as introduced in complexity theory (see Rucker, Anhalt 2017, pp. 23ff.). Simple and complicated problems differ from complex problems in offering known rules to solve a given problem successfully. When it comes to *simple* problems, the rules required to solve them can be applied without any interference. But to solve *complicated* problems, it is generally not possible to apply rules without interference, perhaps because people do not know those rules. In other words, a certain problem that appears simple to experts may seem complicated to a layperson. *Complex* problems, on the other hand, are characterized by the fact that there are no known rules that would allow anyone – even experts, and this is important – to solve a problem definitively.

If one works with the difference between simplicity, complicatedness and complexity, one can distinguish between different kinds of controversies: those that can be resolved by referring to an overriding rule to determine which answer to a particular question is correct, versus those in which different positions collide and there is no possibility to refer to an applicable rule. The latter type proves irreducible in a specific sense. When it comes to complex problems, there is no universal answer to the question of what the only correct position is to take on an issue. And conversely, it means that we have to grapple with different positions, each of which may be justified.¹²

Given the difference between simple, complicated and complex problems, it is possible to define more precisely the criterion that seems to play an implicit role in the theory of non-affirmative education in order to differentiate between issues that one should address directly and those that one should address non-directly. According to this criterion, one should address *complex* problems as *non-directive*, whereas those that are merely *complicated* should be taught as *directive*. Any controversies that are also observable in complicated issues can certainly be taken up in education – but not in such a way as to place the conflicting positions on an equal footing. In the case of complicated questions, non-affirmative education is not oriented towards summoning newcomers to develop their *own*

12 At this point the considerations are unmistakably close to what is discussed in the context of philosophy of education as the *epistemic criterion*: This criterion states that in the context of public education only those issues should be taught as controversial that are the subject of *reasonable* disagreement, i.e. controversies whose resolution cannot be based on the only correct answer to a question (see Hand 2008).

judgments, but rather aims at supporting an individual in gaining *insight* into the correct answer to a question.¹³

The fact that a theory of non-affirmative education seems to refer to complex problems in order to specify the principle of controversiality does not yet indicate whether – or even how – such a criterion can be *justified* in this context. Finally, I will zero in on this question, in an effort to show that it would be equally problematic to address open questions as settled and settled questions as open.

A type of education that treats issues as settled despite the fact that there are alternative, justified positions available is incompatible with the task of non-affirmative education to enable *Bildung*. In this case, education cannot be carried out consistently as a call to self-action. When it comes to complex problems, since no position can offer an argument that has decisive rational force, such education would have to resort to methods and means that prevent the individual from appearing as a subject, in order to make him or her consider a certain position to be justified (concealing alternatives, presenting positions in a “distorted” manner, persuading a person to adopt a position by means of sympathy etc.). However, *Bildung* specifically eschews committing oneself to positions in such a manner that requires the suspension of self-action. In order to enable *Bildung*, the educator must not decide controversies in which different, equally justifiable positions may be adopted. Rather, the educator should help children and young people “to find and follow their own path” (Ballauff 1993, p. 4).

Similarly, an education that treats issues as open despite the fact that one position is superior to all the others also undermines the aim of preparing an individual for a self-determined life. On the one hand, there is a danger that newcomers would adopt false opinions, and on the other hand, there is a risk that they might believe that there is no preferable answer to the question at hand. In both cases, the significance of an already achieved level of knowledge – a “historically achieved level of thought” (ibid., p. 5) – integral to an education that enables *Bildung* is undermined. The individual should be released to determine him- or herself in relation to the world. We define knowledge as descriptions that have passed the test of critical examination over time, so that we currently have no reason to question their validity. An education with a non-directive orientation, despite addressing issues that could be considered settled, risks at the very least “removing” children and young people from the real world and contributing to living their lives in a web of deception. This would not only be problematic from a moral point of view, as it could cause considerable harm to the newcomers (“I didn’t know that smoking increased the risk of lung cancer!”). It would also undermine a claim traditionally associated with the concept of *Bildung*: that education should help children and young people to develop the ability to take positions based on *objective*

13 The question of how *simple* issues should be addressed is superfluous, because in this case there is no need for education, or education has already come to its end.

insights. Clearly, *Bildung* does not mean to become entangled in deception. From an educational point of view, the educator must aim to persuade newcomers that a certain position is correct, if it is the only one for which good reasons can be given today.

Ultimately, the questions arise: Might the proposal developed here conflict with the principle of non-hierarchicality? Does this principle not mean that public disputes must not be settled through the means of education? Is education accorded undue primacy here?

Regarding the criteria I have suggested, the *first objection* could in fact be that education is not entitled to resolve public controversies in relation to certain normative premises. The choice of one's way of life should not be predetermined in the context of public education. It is possible to counter such an objection by arguing that the objection itself represents a normative claim: That is, public education must keep the possibility open of determining one's own way of life. But that is exactly what the claim of *Bildung* is about. It would be unreasonable to refer to the idea of self-determination to give equal weight to positions that reject this very idea.

The *second objection* could be that education is not entitled to resolve controversies relational to the claim that only reasonable differences of opinion should be taught as controversial. This objection can be countered by the argument that education would only claim primacy when attempting to resolve controversies in which no position *could* claim primacy. On the other hand, in all those cases the position to be favored or deferred is clear – precisely because an overriding rule of judgment is available – education does not violate the principle of non-hierarchicality. For the hierarchical order of positions is not brought about by education; rather, it is a “given,” and education simply serves the function of confronting newcomers with this reality.

The principle of non-hierarchicality thus proves fully compatible with the proposed combination of criteria. It does not require that *all* issues discussed controversially in the public sphere be addressed in the context of public education as if the answer to the question at hand had not already been determined. In the context of public education, *only* questions should be taught non-directively, when conflicting positions are compatible with the idea of mutual respect for human freedom; and in addition, when no overriding rule is known that would rank the respective positions according to the only “correct” order. A future task will be to relate this combination of criteria to alternative proposals. Another challenge will be to defend the position that education should be oriented towards enabling *Bildung* in the first place, since such an orientation is itself no longer self-evident today (see Rucker 2020a).

Bibliography

- Anhalt E. (1999). *Bildsamkeit und Selbstorganisation Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage einer pädagogischen Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ballauff Th. (1993). *Über die Unerlässlichkeit der Bildung*. W: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Borelli M. (red.). Baltmannsweiler: Schneider, s. 1–19.
- Bellmann J. (2014). *Educational Theory, Nature of*. W: *Encyclopedia of Educational Theory*. Phillips D.C. (red.). Los Angeles: Sage Publications, s. 273–280.
- Benner D. (1988/1990). *A Non-Affirmative Theory of Education: Its Fundamental Questions and Approach*. W: *Education A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*, nr 42, s. 91–105.
- Benner D. (2015). *Allgemeine Pädagogik Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Benner D. (2018). *Religion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung*. W: *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. Müller S., Sander W. (red.). Weinheim and Basel: Beltz Juventa, s. 144–162.
- Benner D. (2019). *Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen*. „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, nr 3, s. 317–332.
- Benner D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Benner D., Stepkowski D. (2012). *Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann*. W: *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Anhalt E., Stepkowski D. (red.). Jena: Garamond, s. 49–71.
- Biesta G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York–London: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2020a). *Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance, and a missing dimension in the theory of education*. „Policy Futures in Education“, nr 4, s. 1011–1025.
- Biesta G.J.J. (2020b). *What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique*. „Educational Philosophy and Theory“, nr 10, s. 1023–1027.
- Brüggen F. (1997). *Bildsamkeit und Mündigkeit des Subjekts Bildungsgeschichtliche und bildungstheoretische Überlegungen zu einer (nicht nur) pädagogischen Idee*. „Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik“, nr 3, s. 111–125.
- Brüggen F. (1999). *Bildung als Orientierungsform Bemerkungen zur Stellung der Bildung zwischen Ethik und Wissenschaft*. W: *Verführung in orientierungsloser Zeit*. Wenger-Hadwig A. (red.). Innsbruck–Wien: Tyrolia, s. 43–66.

- Cooling T. (2012). *What is a Controversial Issue? Implications for the Treatment of Religious Beliefs in Education*. „Journal of Beliefs and Values”, nr 2, s. 169–181.
- Gregory M.R. (2014). *The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues*. „Educational Theory”, nr 6, s. 627–649.
- Hand M. (2008). *What Should We Teach As Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion*. „Educational Theory”, nr 2, s. 213–228.
- Hand M. (2014). *Afterwords: Response to Warnick and Smith*. „Educational Theory”, nr 4, s. 425–426.
- Hess D. E., McAvoy P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Lobkowicz N. (2003). *Über Werte*. „Studies in East European Thought”, nr 4, s. 367–386.
- Luhmann N. (2012). *Theory of Society*, vol 1. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann N. (2013). *Theory of Society*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Rucker Th. (2019). *Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung*. „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, nr 3, s. 647–663.
- Rucker Th. (2020a). *Der oblique Blick Öffentliche Erziehung, Nichtaffirmativität und die Herausforderung des Pluralismus*. „Jahrbuch für Allgemeine Didaktik”, s. 71–88.
- Rucker Th. (2020b). *Teaching and the Claim of Bildung: The View from General Didactics*. „Studies in Philosophy and Education”, nr 1, s. 51–69.
- Rucker Th., Anhalt E. (2017). *Perspektivität und Dynamik Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Saetra E. (2019). *Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate*. „Journal of Philosophy of Education”, nr 2, s. 323–339.
- Sünkel W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis Allgemeine Theorie der Erziehung*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Tibble J.W. (1971). *The Development of the Study of Education. W: An introduction to the study of education*. Tibble J.W. (red.). London: Routledge and Kegan Paul, s. 5–17.
- Tillson J. (2017). *When to Teach for Belief: A Tempered Defense of the Epistemic Criterion*. „Educational Theory”, nr 2, s. 173–191.
- Uljens M., Ylimaki R.M. (2017). *Non-affirmative Theory of Education as A Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. W: Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-affirmative Theory of Education*. Uljens M., Ylimaki R.M. (red.). Dordrecht: Springer, s. 3–145.
- Warnick B.R., Spencer Smith D. (2014). *The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for „Soft-directive” Teaching*. „Educational Theory”, nr 3, s. 227–244.
- Wehling H.-G. (1977). *Konsens à la Beutelsbach? W: Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Schiele S., Schneider H. (red.). Stuttgart: Klett, s. 173–184.

- Yacek D. (2018). *Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues*. „Journal of Philosophy of Education”, nr 1, s. 71–86.
- Zimmerman J., Robertson E. (2017). *The Case for Contentious Teaching Controversial Issues in American Schools*. Chicago–London: University of Chicago Press.

LOGIKA NOWOCZESNEJ EDUKACJI I ZASADA KONTROWERSYJNOŚCI

Streszczenie: W ostatnich latach filozofia edukacji coraz śmielej zadaje pytanie, jakich zagadnień należy nauczać jako kontrowersyjnych w kontekście edukacji publicznej. W tym artykule spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie z edukacyjnego punktu widzenia; innymi słowy, mając na uwadze specyficzną logikę nowoczesnej edukacji. Z jednej strony pozwala to na kontekstualizację debaty na temat zasady kontrowersyjności w ujęciu teorii edukacji. Z drugiej strony chodzi o określoną przestrzeń w edukacyjnych opisach edukacji publicznej. Chociaż istnieje poparcie dla zasady kontrowersyjności, pytaniu o możliwe kryteria rozróżnienia między kwestiami, jakie mają być poruszone w sposób dyrektywny, jakie w sposób niedyrektywny, do tej pory nie poświęcano wiele uwagi. Zaproponowane przeze mnie rozwiązanie tego problemu polega na połączeniu dwóch kryteriów, z których każde może być uzasadnione w odniesieniu do nadrzędnego zadania nowoczesnej edukacji – wzmocnienia wychowania.

Słowa kluczowe: kształcenie, logika, zagadnienia kontrowersyjne, obszar publiczny, wychowanie.

ANETA ŻMIJEWSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8482-7173

Wpłynęło: 20.12.2020

Zatwierdzono do druku: 22.03.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.21

EDUCATIONAL ACTIVITY OF SENIORS IN POLISH LITERATURE IN RECENT YEARS AND THE STUDENTS' OPINION

Abstract: The phenomenon of population ageing is important for the state not only for business, economic or demographic reasons, but also for social aspects. A broadly defined pedagogy of ageing is important for the development of seniors, but also for changes in the awareness of society which starts to recognise the significant influence that elderly people have for the functioning of the state. The article refers to the issue of educational activity of elderly people and its role in improving their quality of life. The education of senior citizens is one of the opportunities for developing cooperation between younger population groups and the elderly. Therefore, in addition to the Polish literature on active ageing, the article will also include the collected opinions of students, which reflect the considerations of the contemporary generation regarding the discussed issue.

Keywords: old age, elderly people, elderly activity, educational activity of seniors, University of the Third Age.

Introduction

Increasing life expectancy is an undeniable achievement of civilisation, but at the same time it creates a number of challenges in each sphere of state functioning: political, economic, civic, educational, cultural and social. Old age is an inevitable stage in everyone's life, and trying to define it holistically is not an easy task. The social sciences, humanities, economics or biology have been studying the complexity of this phenomenon for years. Each field provides new knowledge and viewpoints,

* Aneta Żmijewska, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Faculty of Education, Doctoral School; e-mail: anetazmijewska@op.pl.

as well as raises issues for further reflection and discussion on aspects related to old age and population ageing. At this point, it is also necessary to emphasise the difference between the concepts of old age and aging, since the former is defined as a phase of a person's life, while the latter is determined as a process (Szarota 2004). The need to address the issue of old age has also emerged in the pedagogical sciences. Referring to Aleksander Kamiński, pedagogy is not a science that deals only with the education of children, but its purpose and main idea is to educate people at every stage of their lives. The phenomenon of old age and ageing in educational science is developed mainly in social pedagogy, special education, andragogy, or care services pedagogy. These areas are primarily concerned with the education of elderly persons in the broadest sense, which should be understood as supporting their development (Leszczyńska- Rejchert 2006). The topic of this article concerns the concept of senior education as a form of activity of the elderly in the modern world and the presentation of the students' perspective on the discussed issue. Are the stereotypical views and evaluations commonly accepted by the young generation reflected in the opinion of students at Cardinal Stefan Wyszyński University? Presenting students' opinions is essential since education in old age should not only refer to seniors. Gerontological education should concern all social groups and be implemented in many areas, which would facilitate the process of intergenerational cooperation and mutual assistance (Łopatkowa 2005). One course of action should be to extend the educational process to seniors themselves, preparing them for old age, and the other should be to educate younger generations. Such multifaceted educational activities, according to Zofia Szarota, „[...] may contribute in the future to changing the social, still unfortunately negative, image of old age. They can form positive habits that contribute to physical and mental as well as economic well-being of individual and social ageing” (Szarota 2002, p. 141)

Activity of seniors in literature in recent years

One of the most common opinions describing old age as a period filled with problems, difficulties or barriers in everyday life is based on negative stereotypes commonly functioning in the Polish society. Jerzy Piotrowski noticed in the 70s that the social stereotype of the elderly is one of the factors of perceiving the aging of the society as a disaster (Piotrowski 1973). Negative stereotypes can be constructed in various areas, including: biological (through the prism of physical features), mental (through the prism of adaptive or cognitive systems) and social (through the prism of changes in activity, lifestyle or social roles) (Tomaszewska-Hońub 2019). The predominance of negative stereotypes over positive ones is confirmed by numerous empirical studies (Leszczyńska-Rejchert 2019; Nawrocka 2013; Kurcz 2001). One of the most frequent views towards seniors are „[...] those about their disability, asexuality, negative approach to life and people, passivity, aversion, isolation, conservatism” (Hebda, Biela 2015, p. 55). „There is also a widespread belief that elderly

people do not use the Internet because they do not want and are unable to learn how to use the computer and the Internet” (Bąk, Hołda 2013, p. 133). Nowadays, seniors are also shown as „dependent people, in a bad economic situation and poor health condition, struggling with family problems, often infirm, requiring constant help, care and support” (Tomaszewska-Hołub 2019, p. 94).

It is a fact that the above-mentioned issues occur and may even worsen in old age. They are not the only concepts with which old age can be described, yet they are among the most frequently used terms in describing the time of old age. Stigmatizing can also be observed, which is related to the top-down assignment of social roles and tasks are defined as those „most appropriate” for seniors. In Poland, there is still an „appropriate” model of a senior who looks after their grandchildren, devotes themselves to helping the family, take care of the garden plot and spend time in the church, and „has to give up many things, including pleasure, work” (Hebda, Biela 2015, p. 58). However, it is only a part of life of elderly people. Ageing is a naturally occurring process in people’s lives that is increasingly associated with adopting socially active attitudes, taking advantage of local opportunities and engaging in social and community life. In the literature, active ageing is broadly defined as active participation in family, community, cultural, social and intellectual life. Activity and development are natural human needs, and their absence is associated with a disrupted relationship with the world and with other people (Miszczak 2010). In old age, the attitude of active functioning is not only „[...] praised, but even portrayed as necessary for a fulfilling lifestyle. With the various disadvantages that come with advancing years of life, activity in its broadest sense can become a way of mitigating the negative effects of ageing and highlighting benefits that come with ageing” (Miszczak 2010, p. 27).

The perception of activities meant for people over 65 can be multi-faceted. For elderly people, these are all activities aimed at addressing needs, promoting physical and mental well-being, counteracting social exclusion and loneliness, and enabling them to develop and enjoy life „to the full”. An important aspect of senior education is adapting to the modern world and coping with the new reality (Chabior i in. 2014).

A wide range of activities can be found in the literature. Grażyna Orzechowska lists the following types of activities carried out in old age:

1. home and family activities;
2. professional activity;
3. social activity;
4. educational activity;
5. cultural activities;
6. religious activity;
7. recreational activity (Orzechowska 1999).

The categories of activity mentioned above cover almost all areas of a person’s life. Most of the activities described earlier should be pursued in order for an older

person to continue enjoying their life. Of course, not all of them have to be present in everyday life. The choice of activities will not only depend on the health condition, family situation and personal preferences, but will also reflect the social context as well as the expectations and propositions of the social environment in which the elderly person lives (Steuden 2011). Stanisława Steuden believes that the activity of the elderly people „works on the principle of feedback – it is an expression of a positive response to the tasks associated with this period, and at the same time, by strengthening self-esteem, it becomes a driving force for further development” (Steuden 2011, p. 82).

One of the most important activities in the life of an elderly person is activity in the home environment. A full or simply „sufficient” level of fitness is a quality that enables independence, as well as autonomy and control over one’s own life. Activities of daily living include not only those related to housework, but also those related to personal fitness and hygiene, as well as mobility. Barbara Bień includes washing or getting dressed in the concept of personal fitness and hygiene. On the other hand, mobility is connected with going outside, negotiating stairs or moving around the apartment. It is in these groups of activities of daily living that a large amount of activity is so important in order to maintain a high level of fitness thanks to which one can pursue cultural or recreational activities (Bień 2002).

Professional activity is another area that combines multiple aspects to maintain a satisfactory standard of living for the elderly people. Paid work not only allows a person to maintain a similar financial level to that of their working age but, more importantly, it allows a person to continue socialising. Not only in Poland, but in many countries around the world, the data clearly show that people over 65, in the vast majority, are not economically active. Information contained in the latest report „Situation of elderly people in Poland in 2018” created by the Central Statistical Office, shows that 86% of all elderly people were professionally inactive in 2018, and this number increased by 2.5% compared to 2017. The percentage of professionally inactive persons in 2018 was 92% for women aged 60 and 77.6% for men in the same age group. Although paid work past a certain retirement age is not often undertaken, a positive change in society’s perception of elderly people in the labour market is evident. Increasingly, both employers and colleagues value the ‚contribution’ that elderly people make to company business operations. The knowledge and experience of long-term employees, who have been refining their professional skills for decades, is recognised. According to the data of the Central Statistical Office in the aforementioned report, almost 75% of all professionally active Poles are seniors. (Central Statistical Office 2020)¹.

1 The presented data from the report „Situation of elderly people in Poland in 2018” of the Central Statistical Office are the most recently available data.

Educational activity of seniors

The literature relating to ageing and old age (Dubas 2010; Dzięgielewska 2006, 2008; Demetrio 2006; Trafiałek 2000) points to the particular importance of education for seniors especially in today's world. „[...] there seems to be no doubt today that the current need of a modern person to find himself/herself in the reality which „attacks” him/her, makes learning a continuous, inseparable process, which must become a permanent element of personality functioning” (Semków 2007, p. 36). It is necessary to realise that a person is a being whose development, in its broadest sense, is an ongoing process that takes place at every stage of an individual's life; therefore, the desire to improve oneself and to educate in general is natural in elderly people. „From a social development perspective, learning in old age provides the necessary competences for full participation in human relations, the media, politics or the local community. From the point of view of personal development, learning not only allows knowledge or skills to be acquired and updated, but also becomes a tool for achieving full development” (Fabiś i in. 2015, p. 172). There will be more and more active senior citizens, especially those interested in the area of personal development and further education. They will use educational services and participate in non-formal education with greater ease.

Education in old age is not only a way of acquiring new skills, but above all a chance to learn about oneself and adapt to a new reality as well as improve one's quality of life (Halicki 2009). Przemysław Ziółkowski lists 5 main functions that educational activity for elderly people fulfils:

- educating (develops and improves dispositions);
- adaptive (adapts to the new social situation);
- compensatory (compensates for deficiencies in various areas);
- integrative (adapts to functioning in a new social group);
- psycho-hygienic (raises authority, allows to feel satisfaction) (Ziółkowski 2017).

Education is therefore a form of activity that allows not only for the internal development of individuals but also for a „smooth transition” from roles such as active professional worker to the role of the retiree.

An educational activity that can be described as one of the most popular and at the same time easily accessible for the elderly people is reading. In 2019, public libraries had over 15% share of elderly people among the total number of readers. This means that over 900,000 seniors use library services in Poland (the number of older people in 2019 in Poland was over 9.7 million). A comparative analysis of the National Library's readership polls shows however that among older people we still have the lowest percentage of readers. The educational activities of seniors also include the following activities: participation in artistic groups or membership in interest group workshops or classes which are most often run by community or cultural centers. In such places, the following classes are most often offered: dance, music, art and tech, theater, literary and IT. The number of elderly people using

such forms of educational activity in 2019 amounted to a total of 210,406 people (which constitutes 36.6% of all participants). Therefore, it follows that in 2019 only 2.17% of older people used the above-mentioned educational opportunities available in Poland (Ministry of Family and Social Policy 2020).

The organisation of learning activities takes different forms and is aimed at seniors with different needs, but the goal of each of them is to make the elderly more functional and to encourage them to remain active, in addition to enabling them to make new relations or to raise their self-esteem as well as to have the opportunity to satisfy higher-level needs. „Today, no one questions the fact that elderly people can acquire new knowledge and skills. Learning is not only possible but even necessary to maintain intellectual capacity in old age” (Rudnik 2017, p. 117).

One of the most popular forms of education that meets the needs of older people in this area are the Universities of the Third Age that promote the idea of lifelong learning. They offer content and educational methods adapted to a cultural change, which contribute to effectively counteracting marginalisation and prepare for active participation in not only social or local but also cultural life. The obvious reason for the need for a UTA is the increase in the elderly population and, from a sociological perspective, continued active participation in the non-family and non-professional areas. UTAs usually function as associations, but in provincial capitals they are internal university departments. In the report of the Statistics Poland it was noted that in 2018, 640 Universities of the Third Age were active. Most often, the educational offer of a UTA includes organising and conducting lectures, seminars, regular classes or workshops, courses and special interest clubs (Central Statistical Office 2019). The average attendance, nationally, of students' participation in regular classes was over 63% in 2018, while 9 units reported 100% attendance. Across all universities it was recorded that a total of 113.2 thousand of elderly people were studying. It is important to note that 95.4 thousand of students were women. The growing interest of elderly people in the activities of the UTA is connected with the wide range of courses offered, which, in addition to the above-mentioned standard courses, include: language courses, art classes, computer classes and modern ICT classes, sports and exercise classes, as well as trips and visits to cinemas, theatres and museums (Central Statistical Office 2019). It is undeniable that Universities of the Third Age are the most recognisable form of learning for senior citizens. In recent years, a number of universities have been established in smaller towns, which has resulted in the fact that this form of educational activity is no longer associated only with a narrow group of people, mostly well-educated. At present, a wide range of not only educational, but also recreational, sporting and tourist activities encourages elderly people to participate in the programme (Fabiś i in. 2015)².

2 The presented data from the report “Universities of the Third Age in Poland in 2018” of the Central Statistical Office are the most recently available data.

Purpose, method and research results

The following part of the article presents the results of a study aimed at verifying students' opinions on various aspects of elderly people. The results of students' opinions on only one of the studied spheres of seniors' functioning are presented, i.e. the issue of elderly people's activity discussed in the article, which particularly concerns the area of education and acquiring new skills. The most important way of collecting material used to study this issue was the method of diagnostic survey, using the author's survey questionnaire. The questionnaire was anonymous and was conducted among the students of the higher education institution, i.e. Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw at the Faculty of Social and Economic Sciences in the field of Social Work and at the Faculty of Pedagogical Sciences in the field of Pedagogy. 125 students took part in the survey, among whom there were both men and women, aged 18–45. The collected empirical material was subject to formal and substantive verification, and the collected data was presented in a descriptive form.

One of the main questions concerned students' opinions about the willingness of elderly people to learn new things. Activation practices of the elderly is possible only when both parties, the givers and the receivers, are committed to participate. In such activities, cooperation is only effective when there is a balance between seniors and organisers or instructors of the courses equally eager to collaborate. It was therefore interesting to observe the students' perceptions of this area of activity of the elderly group. The question was: „In your opinion, are elderly people willing to learn new things/acquire new skills?” It intentionally included two activities: learning new things, which could be interpreted as educational activities, and acquiring new skills, which could be associated with a group of creative activities such as yoga, sewing classes or chess. This question had a significant prevalence of ‚no' answers. As many as 56 students (44.8%) explicitly stated that the elderly group is not interested in getting involved in activating initiatives. It was also noticeable that there was a little difference in the ‚yes' and ‚I don't know' response options, with 36 respondents (28.8%) remaining undecided on a clear answer and only 33 people (26.4%) indicating that elderly people are keen to learn new things and want to acquire new skills.

One of the questions designed to investigate students' views on the desire for development by elderly people was „Do you think seniors actively participate in workshops organised by local institutions?”. In order to determine as accurately as possible the students' attitudes towards the phenomenon of seniors' education and their participation in organised activities, a 5-point Likert scale was used. The results were as follows: 28 students, representing 22.4% of the respondents, chose the answer „don't know” and the extreme answers: „definitely yes” and „definitely no” were selected by 2 (1.6%) and 4 (3.2%) people respectively. The ‚rather not' option was chosen most often and accounted for 37.6% of the respondents. 44 respondents

(35.2%) had a positive perception of seniors' participation in workshops and meetings organised by municipal or city institutions. The cumulative percentage for ,definitely not' and ,rather not' was 40.8%, while ,definitely yes' and ,rather yes' accounted for 36.8% of responses.

The question aimed at determining what students believe elderly people do to spend their free time was as follows: „How do elderly people most often spend their free time in your opinion?”. The range of answers included the 8 most popular activities, from which respondents could select any number of answers, as well as write down their own thoughts. The total number of responses was 375, and on average each student ticked 3 options. Among the most frequently chosen answers, three were recorded, where each of them received more than 95 responses among students. The most frequently chosen activity that elderly people perform in their free time, according to the respondents, is watching TV. This activity received 100 indications, representing 26.7% of all selections. Very similar results were obtained for the options: caring for grandchildren and going to the church. The former was selected by 99 students which was 26.4% of the responses, while going to church was selected by 97 students, accounting for 25.9% of all chosen answers. Each of the other five options received less than 50 answers. 42 students chose the answer ,reading books', which was 11.2% of the responses and 20 students checked ,work', which was 5.3% of the responses. The group of the least chosen options included: creative work, thematic workshops and further education. They obtained 8, 6 and 3 indications, respectively. The ninth response option included in the question was the category „Others (which?)”, it referred to individual associations, in which any number of activities could be written. The aforementioned category was included in the range of answers because the respondents may have had a different perception of elderly people than the author of the survey questionnaire, and thus also have different perceptions of elderly people's leisure activities. However, only 13 students chose this option, which constitutes 10.4% of the respondents. Among the answers in this category, the recorded activities most often had only one answer. The highest number of responses were gardening, which was recorded by 4 students, and membership in a senior club, which was indicated by 3 students. Some single responses were: cooking, caring for a pet, crossword puzzles, newspapers, making homemade preserves, sewing, tourist trips, sightseeing.

The presented responses indicate a specific direction of students' associations with leisure activities by the elderly. There is some kind of stereotypical approach in this particular area of seniors' lives. The answers provided by the respondents clearly show that to them the most frequent activities are connected with the role of a grandmother/grandfather and helping the family, with religiousness and spending time monotonously in front of the TV. Very few responses were related to the development of the elderly. The answers recorded by the author of the questionnaire, such as doing creative work, participating in thematic workshops or further education, were deliberately included among possible options directly

linked to elderly people's ability to develop and learn new things. Unfortunately, there were the three (out of 8) least chosen options, which can be attributed to the prevailing „image” of the elderly in contemporary society, however not always entirely true.

Conclusions

Although human ageing is a highly individualised and multifaceted process, it has many consistent as well as repetitive aspects through which the images of elderly people are created, as well as definitions of ageing are formed. It is therefore important to realise, not only for young people but also for children and adults, that old age as this particular stage of life does not mean ‚stagnation’ or giving up imaginative and creative ways of spending free time. It is characterized only by a decrease in internal and external activity, which is a natural situation in old age. Moreover, elderly people who are not at the same level of physical and mental functioning as in earlier years of their lives may need help or support in carrying out various activities, yet advanced age should not be a reason to give up these activities.

The study was exploratory and it was helpful to understand students' perspectives on elderly people. This was an intentionally selected research group, as it is the students who will soon be the group entering a period not only of professional activity, but most importantly, each of them will be functioning as an independent and autonomous individual in society. This particular group of young people can be the impetus for informed actions on behalf of seniors and thus improve their quality of life. The data on educational activities and leisure time activities clearly show the direction of students' associations concerning this area. Elderly people were judged to be reluctant to acquire new skills and learn new things. The willingness of seniors to participate in various forms of educational activation, such as thematic workshops or special interest clubs, was negatively judged. The survey shows that according to students, the most common activities are related to the role of grandmother/grandfather and helping the family, religiousness, and spending time in front of the TV. Few answers indicated doing creative work, further education or developing passions and hobbies. The data collected clearly show the repetition of generally accepted opinions that old age means the inhibition of various types of activity and „stagnation” in many areas of daily life.

Old age is not positively valued in the current culture of youth, as evidenced by the indications of psychologists, sociologists and educators. They indicate a negative attitude towards this age group, as evidenced by the functioning of such concepts in the literature as ageism (this phenomenon is most often referred to in the context of old age) or gerontophobia. Therefore, it is important to include the issues related to old age in the education process to a greater extent, both for young people and for lifelong learners. No less important will also be a deeper reflection on the image of the elderly in the media and the Internet.

This analysis covers the current content related to the educational activity of elderly people, which is increasingly explored in scientific discussions. The content presented in the article can be used to consider the issue under discussion and, although it does not solve the issues concerning the group of elderly people and their development and functioning in society, it can be used to evaluate perceptions of elderly people's educational activities and to understand them more clearly.

Bibliography

- Bąk A., Hołda M. (2013). *Seniorzy w sieci. Między stereotypem a prawdą*. W: *Człowiek zalogowany. Od mowy nienawiści do integracji w sieci*. Wysocka-Pleczyk M., Świeży B. (red.). Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Bień B. (2002). *Stan zdrowia i sprawność ludzi starszych*. W: *Polska starość*. Synak B. (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej*. (2014). Chabior A., Fabiś A., Wawrzyniak J.K. (red.). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Demetrio D. (2006). *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Śliwerski B. (red.). T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dubas E. (2010). *Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna*. W: *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*. Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.). Bielsko-Biała: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dzięgielewska M. (2006). *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości*. W: *Podstawy gerontologii społecznej*. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Dzięgielewska M. (2008). *Edukacja osób starszych w codzienności*. W: *Edukacja do i w starości*. Kuchcińska M. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. (2015). Fabiś A., Wawrzyniak J. K., Chabior A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2018 r.* Warszawa–Białystok.
- Główny Urząd Statystyczny. (2019). *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.* Warszawa.
- Halicki J. (2009). *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*. „Chowanna”, nr 2 (33), s. 203–212.
- Hebda J., Biela A. (2015). *Znaczenie stereotypów i teorii starzenia się w postrzeganiu społecznym osób starszych*. „Edukacja Etyczna”, nr 9, s. 49–62.
- Kurcz I. (2001). *Zmiana stereotypów: Jej mechanizmy i granice*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Leszczyńska-Rejchert A. (2006). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Leszczyńska-Rejchert A. (2019). *Wbrew stereotypom – pomyślna starość „wyjątkowych” seniorów: studium z pedagogiki społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Łopatkowa M. (2005). *Pedagogika serca wychowaniem dla pokoju*. W: *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka*. Hołtyst B. (red.). Legionowo: Centrum Szkolenia Policji.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2020). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2019 r.* Warszawa.
- Miszczak E. (2010). *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom procesu starzenia się*. W: *Jakość życia seniorów w XXI wieku: ku aktywności*. Kałuża D., Szukalski P. (red.). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Nawrocka J. (2013). *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Orzechowska G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie.
- Piotrowski J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rudnik A. (2017). *Edukacja w starości – życzenie czy szansa na przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych?* „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (63), s. 111–128.
- Semków J. (2007). *Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość?* W: *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*. Dubas E. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Studen S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szarota Z. (2002). *Percepcja starości wśród studentów*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 55, s. 129–142.
- Szarota Z. (2004). *Gerontologia społeczna i oświatowa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tomaszewska-Hońb B. (2019). *Stereotypizacja starości – wybrane przejawy ageizmu*. „Cywilizacja i Polityka”, t. 17 (17), s. 90–101.
- Trafiałek E. (2006). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w zapobieganiu marginalizacji społecznej ludzi starych*. „Gerontologia Społeczna”, nr 1, s. 19–25.
- Ziółkowski P. (2017). *Szkice z pedagogiki senioralnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA SENIORÓW W POLSKIM PIŚMIENICTWIE OSTATNICH LAT I W OPINII STUDENTÓW

Streszczenie: Zjawisko starzenia się ludności jest istotne nie tylko ze względów ekonomicznych, gospodarczych czy demograficznych dla państwa, ale także społecznych. Szeroko pojęta pedagogika starości jest ważna dla rozwoju seniorów, oraz zmian w świadomości społeczeństwa, które zaczyna dostrzegać ogromne znaczenie, jakie ludzie starsi mają w państwie. Artykuł nawiązuje do kwestii aktywności edukacyjnej osób starszych oraz jej roli w poprawianiu jakości ich życia. Edukacja seniorów jest jedną z możliwości rozwoju współpracy między młodszymi grupami społeczeństwa a osobami starszymi. Dlatego też w artykule oprócz polskich pozycji piśmienniczych dotyczących aktywności osób starszych pojawią się także zgromadzone opinie studentów, które przedstawią rozważania współczesnego pokolenia dotyczące poruszanego zagadnienia.

Słowa kluczowe: starość, osoby starsze, aktywność osób starszych, aktywność edukacyjna seniorów, Uniwersytet Trzeciego Wieku.

PIOTR OKRASKA*

Łódź, Polska

ORCID ID: 0000-0003-4689-5869

WYCHOWANIE RELIGIJNE W BIOGRAFIACH MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM – PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ**

Streszczenie: Poniższa praca jest prezentacją wyników badań zrealizowanych na potrzeby pracy magisterskiej. Przedmiotem badania było wychowanie religijne młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, a proces badawczy poświęcony był diagnozie stanu wychowania religijnego oraz opisowi przebiegu tego wychowania. Badanie było przeprowadzone w oparciu o metodę biograficzną z wykorzystaniem techniki wywiadu swobodnego. Z przeprowadzonych badań wynika, że wychowanie religijne badanej młodzieży jest ograniczone w swoich przejawach oraz wystąpiło głównie w okresie edukacji początkowej.

Słowa kluczowe: wychowanie religijne, wychowanie w nauczaniu Kościoła Katolickiego, religijność, młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, resocjalizacja.

Wprowadzenie

We współczesnym dyskursie coraz częściej mówi się o religijności człowieka (np. Heland-Kurzak; Szydłowski), a także o religijnych aspektach terapeutycznych w kontekście resocjalizacji (np. Stańkowski; Kustra; Pol). Dokonując kwerendy

* Mgr Piotr Okraska, absolwent kierunku pedagogika o specjalności pedagogika resocjalizacyjna na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytet Łódzki; adres e-mail: piotrek.okraska8@gmail.com.

** Artykuł powstał na podstawie badań przeprowadzonych do niepublikowanej pracy magisterskiej pt. „Wychowanie religijne w biografiiach młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym”, która została napisana pod kierunkiem dr hab. Anety Bołdyrew, prof. UŁ na Wydziale Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie Łódzkim i obroniona w 2020 roku.

literatury pedagogicznej oraz psychologicznej, znajdziemy małą liczbę publikacji poświęconych opisowi przebiegu wychowania religijnego młodzieży niedostosowanej społecznie, a tym bardziej dotyczących młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Postanowiłem opisać ten mało poznany aspekt wychowania, ponieważ byłem ciekaw, jak kształtuje się życie religijne wśród młodzieży z tej grupy społecznej i czy wykształcona religijność daje szansę na jej wykorzystanie w procesie resocjalizacji.

Wychowanie religijne

Wychowanie religijne jest jednym z aspektów procesu wychowawczego człowieka. Pedagodzy religii wielorako wyjaśniają, czym ono jest¹. W szerokim znaczeniu wychowanie religijne rozumiane jest jako kształtowanie światopoglądu człowieka, uwzględniające i podkreślające aspekty religijne (Charchut 2015, s. 173–179). Można zatem powiedzieć, że wychowanie religijne jest to „system wychowania oparty na podporządkowaniu działalności edukacyjnej założeniom jakiejś religii” (Okoń 2001, s. 448), w którym za cel i sens wychowania uznaje się wspomaganie jednostki w stawaniu się dojrzałą, twórczą oraz w byciu lepszym człowiekiem (Słotwińska 2016, s. 61). Anna Królikowska w rozdziale swojej książki, w której opisuje, czym jest wychowanie religijne, stwierdza, że trudne jest jednoznaczne zdefiniowanie tej kategorii wychowania ze względu na wielość systemów, kierunków i prądów wychowania obecnych w społecznościach religijnych. Jednocześnie pisze, że najczęściej wychowanie religijne sprowadza się do wszelkich czynności prowadzących do zgłębienia więzi jednostki z Bogiem (Królikowska 2008, s. 90–95).

We współczesnym dyskursie naukowym, związanym z badaniami nad wychowaniem religijnym, możemy spotkać się z różnymi kierunkami działań. Na przykład Małgorzata Czekaj przeprowadziła badania nt. życia religijnego rodziny polskiej oraz opisała wychowanie religijne w środowisku rodzinnym (Czekaj 2015). A. Królikowska zrealizowała badania zorientowane na zależność pomiędzy diagnozą stanu świadomości religijnej młodzieży, opartej na systemach pojęć religijnych, a związkiem z dojrzałością wiary (Królikowska 2008). Natomiast K. Heland-Kurzak zajęła się tematyką dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności (2021).

Przeprowadzone przeze mnie badania dotyczyły przede wszystkim młodzieży wychowywanej w kulturze polskiej, dla której dominującym wyznaniem wiary jest katolicyzm. Dla lepszego zgłębienia badanego zagadnienia przybliżę rozumienie wychowania religijnego w nauczaniu Kościoła Katolickiego.

1 Zdefiniowaniem i opisem wychowania religijnego zajęli się m.in. ks. Janusz Tarnowski (Śliwerski 2015, s. 69–82), Anna Królikowska (2008, s. 87–107) oraz Cyprjan Rogowski (2012).

Wychowanie religijne w nauczaniu Kościoła katolickiego

Podstawą współczesnego rozumienia wychowania religijnego w Kościele katolickim są: *Encyklika „Divini Illius Magistri – o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* papieża Piusa XI oraz *Deklaracja Soboru Watykańskiego II o wychowaniu chrześcijańskim*. Pius XI w swojej encyklice określa wychowanie religijne jako „sztukę wychowania zmierzającą do takiego urabiania człowieka, do jakiego on musi dojść, żeby tu osiągnął cel, przeznaczony mu przez Stwórcę” (Pius XI 1929). Według niego za prawidłowy przebieg procesu wychowania odpowiedzialne są trzy środowiska: rodzina, państwo oraz Kościół, które wzajemnie się dopełniają. W encyklice papież za cel wychowania religijnego przyjął współpracę człowieka z łaską Bożą, co stwarza możliwość, aby stać się autentycznym, a zarazem doskonałym chrześcijaninem. Kolejnymi prezentowanymi celami są zbawienie oraz przynoszenie jak największych korzyści i pożytków dla społeczeństwa. Jednocześnie Pius XI w swojej wizji wychowawczej odwołuje się do wychowania klasycznego, przy jednoczesnym negatywnym nastawieniu do ówczynie nowo powstających nurtów wychowawczych, w których upatruje zagrożenie (Pius XI 1929).

Drugim ważnym dokumentem jest *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim II Soboru Watykańskiego*, która umocniła ważność poglądów wychowawczych przedstawionych przez papieża Piusa XI w jego encyklice. Jednocześnie Sobór potwierdził prawo każdego chrześcijanina do wychowania w swojej wierze, aby coraz bardziej pogłębiać wyznawany depozyt wiary (Paweł VI 1965).

Ważny wkład w zrozumienie chrześcijańskiego wychowania religijnego miało trzech papieży: św. Jan Paweł II, Benedykt XVI oraz Franciszek.

Święty Jan Paweł II wychowanie religijne zdefiniował jako wspieranie rozwoju człowieka w kontekście wszelkich aspektów życia, lecz za najważniejszy aspekt wychowania uznał przygotowanie młodego człowieka na spotkanie z Bogiem, co wyznacza jednostce cel życia, jakim jest zbawienie (Mastalski 2012). Wychowanie Papieża Polaka opiera się na sześciu filarach:

1. Chrystocentryzmie – Jezus Chrystus jest ideałem wychowawczym, do którego mamy zmierzać wychowując dzieci;
2. Spójnej, pełnej odniesień do zbawienia teologii – celem wychowania jest doprowadzenie do zbawienia człowieka;
3. Chrześcijańskiej aksjologii – kierowanie się w życiu chrześcijańskimi wartościami, które łączą się z ludzkim sumieniem, wskazującym prawidłową drogę prowadzącą do zbawienia;
4. Środowisku wychowawczym – w procesie wychowania aktywny udział biorą rodzina, szkoła, rówieśnicy oraz Kościół;
5. Samowychowaniu – wraz z uzyskaniem dojrzałości człowiek zaczyna samemu wychowywać się poprzez kontakt ze społeczeństwem, zgodnie z wartościami, które zostały mu przekazane w dzieciństwie;

6. Pedagogice zasad – proces wychowawczy powinien opierać się na następujących zasadach: wychowaniu do miłości, wychowaniu do poszanowania godności ludzkiej, wychowaniu do twórczej pracy, wychowaniu, w którym Mistrzem jest Chrystus, wychowaniu do wartości, wychowaniu do prawidłowej samooceny, wychowaniu w konsekwencji i prawdzie (Stańkowski 2015; Mastalski 2012).

Również następcy św. Jana Pawła II podjęli tematykę wychowania w swoim nauczaniu. Benedykt XVI, mówiąc o współczesnym wychowaniu i jego trudach, nawiązywał do tego, że jest ono nierozłączne z ewangelizacją młodych ludzi. Jednocześnie podkreślał, że młodych należy otwierać na transcendencję i otaczających ich ludzi. Wychowanie ma prowadzić do poczucia wolności i zrozumienia siebie przy jednoczesnym naśladowaniu Pana (Stańkowski 2015; Mastalski 2012)².

Obecnie urzędujący papież również wypowiedział się o współczesnym wychowaniu chrześcijańskim. Franciszek proces ten definiuje jako dialog pomiędzy dwojgiem ludzi, dzięki któremu wzajemnie się poznajemy, a także kładzie nacisk na kształtowanie u dziecka odpowiedzialności i świadomości czynów oraz uwrażliwia na współczesne trudności, z jakimi boryka się obecnie rodzina. W jego nauczaniu nie brakuje również otwarcia młodych pokoleń na miłość do Chrystusa (Bergolio – Franciszek 2013; Franciszek 2016).

Katolicka wizja wychowawcza oparta na Piśmie Świętym i nauczaniu papieskim ewoluuje. Papieże XX wieku w swoich postulatach wychowawczych kładli nacisk zarówno na wskazanie osób odpowiedzialnych za wychowanie, jak i na przysługujące im prawa, poprzez ukazanie, w jaki sposób należy wychowywać dzieci. Natomiast w XXI wieku skupili się oni na uwrażliwieniu rozterek współczesnej rodziny. Warto podkreślić, że zaobserwowana ewolucja łączy się z zachodzącymi zmianami w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym, jak i ideologicznym.

Zagrożenie niedostosowaniem społecznym

W swojej pracy badawczej skupiłem się na osobach zagrożonych niedostosowaniem społecznym, którym w literaturze przedmiotu poświęca się mało miejsca. Kim jednak są te osoby? Można przyjąć, że zagrożenie niedostosowaniem społecznym stanowi pewien etap w kształtowaniu się w jednostce niedostosowania społecznego, który polega na pojawianiu się nowych cech niedostosowania oraz nasileniu dotychczas posiadanych. Beata Matusek zagrożenie niedostosowaniem społecznym definiuje w sposób następujący: „postawy i zachowania odbiegające od przyjętej normy, ale o mniejszym nasileniu i mniejszej częstotliwości niż w przypadku ucznia niedostosowanego społecznie” (Matusek 2015, s. 146 – 147). Do oceny

2 Dostępny na: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/listy/wychowanie_21012008.html (dostęp 19.03.2019).

nasilenia częstotliwości wystąpienia cech niedostosowania społecznego przyda się tabela Bożeny Krupy.

Tabela 1. Obszary i przejawy niedostosowania

Obszar/poziom niedostosowania	Przejawy niedostosowania/demoralizacji
Niski	Wagary, lekceważenie obowiązku szkolnego, agresja werbalna, poczucie odrzucenia, frustracja, nieadekwatne reakcje, impulsywność, brak koncentracji, „wołanie o pomoc”.
Średni	Jak wyżej, i dodatkowo: kradzieże, agresja fizyczna, arogancja, wulgaryzm, papierosy, alkohol, ucieczki z domu, autoagresja (okaleczenia), kontakty z subkulturą, bunt wobec autorytetów, próby samobójcze, wyzywające zachowania seksualne, odurzenia środkami psychoaktywnymi.
Wysoki	Jak wyżej, i rozboje, napady, włamania, styl życia i „normy” grupy przestępczej, uzależnienie, np. od narkotyków, ucieczki z placówek, negacja norm moralnych, prawnych, neutralnych, wandalizm

Źródło: Krupa B. (2011). *Doświadczenia życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*. Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS, s. 25.

W pracy przyjąłem następującą definicję zagrożenia niedostosowaniem społecznym uwzględniającą treść tabeli pierwszej oraz fakt, że uwzględnia dzieci pochodzące z rodzin o niekorzystnych warunkach środowiskowych, co nie sprzyja ich prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu (Pytka 2005).

Metodyczne podstawy badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych badań było wychowanie religijne młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Realizując projekt badawczy, zostały przyjęte następujące cele badawcze:

- opisanie religijności młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym;
- opisanie przejawów wychowania religijnego młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym;
- opisanie religii jako wsparcia dla procesu wychowawczego.

Badaniom towarzyszył następujący główny problem badawczy: jak przejawiało się wychowanie religijne w biografach małoletnich wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym?

Z powyższego problemu głównego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jaki stosunek do religii oraz jaki typ religijności reprezentuje młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym?;
2. Jak przebiegało wychowanie religijne młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w ich biografach?;

3. W kim młodzież, zagrożona niedostosowaniem społecznym, widzi wzorce życia religijnego oraz autorytety moralne?;
4. Czy i w jakim stopniu wiedza religijna i moralna posiadana przez młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym jest zależna od klimatu religijnego, jaki panował w domu rodzinnym?;
5. W jakim zakresie religia pomaga młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w trudach życia dnia codziennego?;
6. Czy i w jaki sposób religia wspiera proces socjalizacji i resocjalizacji młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym?

Zrezygnowałem z postawienia hipotez badawczych, ponieważ nie wprowadzają one niczego nowego do pracy, gdyż wyniki badań dają odpowiedź na problemy badawcze, a nie na hipotezy (Urbaniak-Zajac 2009).

Badania realizowane były według schematu badań jakościowych, zaś za metodę badawczą przyjęto metodę biograficzną przy zastosowaniu techniki wywiadu. Wywiad był jawny i nieustrukturyzowany. Został on zrealizowany z pięciorgiem wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii. Próba badawcza była oparta na doborze nielosowym celowym (Creswell 2013; Nowak 2007; Kowalik 2001; Konecki 2000; Rubacha 2011).

Prezentacja wyników badań własnych. Stosunek do religii oraz typ religijności reprezentowany przez młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym

Z wypowiedzi badanej młodzieży wynika, że posiadają niewiele wspomnień i przejawów aktywności z okresu wczesnego dzieciństwa związanych z religią i religijnością. Z tego okresu w opowieściach niektórych badanych wyłaniały się obrazy przygotowań świątecznych spotkań rodzinnych. Świadczyć o tym może następujący fragment wywiadu: „Badany: Najczęściej mama. Badacz: Czyli wprowadzała Cię w te święta – w ten przekaz religijny, duchowy? Badany: (potwierdzające kiwnięcie głową przez badanego). Badacz: Czy to było, zanim poszłaś do szkoły, w klasach I–III i potem w następnych klasach? Zawsze tak było? Badany: Jak byłam mniej więcej w przedszkolu. Badacz: Jak byłaś w przedszkolu, to mama opowiadała, na czym polegają różne święta, jaki to jest symbol, tak? Badany: (potwierdzające kiwnięcie głową przez badanego). Badacz: Potem już tego nie było? Badany: (potwierdzające kiwnięcie głową przez badanego)” [fragment wywiadu 4].

Wzrost przejawów aktywności życia religijnego badanej młodzieży przy jednoczesnym osiągnięciu szczytu aktywności religijnej występuje w okresie edukacji początkowej w szkole podstawowej. Z narracji badanych wynika, że do danego stanu rzeczy przyczyniły się przygotowania do Pierwszej Komunii Świętej, które to głównie ograniczały się do zakupów stroju komunijnego i dewocjonaliów niezbędnych do przyjęcia tego sakramentu. „Badacz: Czy rodzice wspierali Cię w przygotowaniach do Pierwszej Komunii Świętej? Badany: No, wspierali. Co weekend

gdzieś byłem z nimi wybrać jakieś rzeczy do Komunii, no na przykład garnitur, i to wszystko. Badacz: A czy w tym też był aspekt rozwoju religijnego? Ktoś Ci pomagał rozwiązywać problemy religijne? Badany: Nie. Yyy mama trochę pomagała nauczyć się tej formułki do spowiedzi” [fragment wywiadu 2].

Poza materialnymi przygotowaniem komunijnymi w tym czasie wyraźnie zarysowały się we wspomnieniach badanych szkolne oraz domowe przygotowania do Pierwszej Komunii Świętej, związane z nauką treści modlitw oraz z przebiegiem ceremonii. Jest to jedyny okres, w którym badani adolescentenci wykazywali regularną aktywność religijną na Mszach Świętych, nabożeństwach, rekolekcjach, katechezie szkolnej oraz na wspólnej nauce w domu z rodzicami. Z zebranego materiału empirycznego wynikły dwie główne przyczyny przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Pierwszym dominującym powodem był obowiązujący zwyczaj społeczno-kulturowy. Rodzice badanych, dając prawo wyboru przystąpienia do Komunii, podkreślali fakt, że wypada ją przyjąć, gdyż jest to ważny zwyczaj. Drugą motywacją był aspekt materialny, a dokładniej uzyskanie prezentów. Część badanych, podejmując decyzję wraz z rodzicami o przyjęciu po raz pierwszy tego sakramentu, zdecydowali się na to wyłącznie z uwagi na możliwość uzyskania prezentów z tej okazji.

Okres młodzieńczy charakteryzuje się spadkiem aktywności religijnej. Coraz rzadziej badani uczęszczali na Mszę św. Lekcje religii przestają pełnić funkcję dydaktyczną, a jedynie ograniczają się do spotkań towarzyskich, gdzie można spokojnie porozmawiać ze znajomymi lub też pozwalają uniknąć uczęszczania na świetlicę szkolną. Tak samo jest z rekolekcjami, kiedy motywacją do udziału w nich jest uniknięcie lekcji szkolnych przy jednoczesnym uzyskaniu dnia wolnego, podczas którego można porozmawiać z bliskimi znajomymi. „Po prostu, jak widziałem, ile osób zostaje w szkole, to nie chciałem samemu siedzieć. Może z dwie lub trzy osoby zostawały w szkole, a reszta szła na rekolekcje” [fragment wywiadu 2]. Badani deklarowali, że katecheza szkolna i rekolekcje w tym czasie nie wpłynęły na rozwój ich duchowości, a wszelka podejmowana działalność ograniczała się do jak najprostszego zaliczenia przedmiotu i poświęcenia więcej czasu znajomym. Ciekawym faktem było to, że część badanych pomimo ambiwalentnego stosunku do katechez odczuwała potrzebę uzyskania wsparcia religijno-duchowego od swoich katechetów.

Okres adolescencji dla badanych to czas aktywności w różnych stowarzyszeniach religijnych lub organizacjach, które odwołują się do wartości religijnych, np. grupy ministranckie, chór kościelny, harcerstwo oraz udział w jednorazowych akcjach charytatywnych organizowanych na terenie parafii. Dominującymi motywacjami do podjęcia tych aktywności przez badanych były korzyści zewnętrzne, tj. organizacja czasu wolnego, spotkanie ze znajomymi, drobne korzyści materialne pod postacią uzyskiwania słodyczy oraz zdobycie lepszej oceny z religii. Jedna z osób badanych podjęła się swojej działalności z powodu chęci niesienia pomocy innym. Żaden z badanych adolescentów nie podjął aktywności w wyżej wymienionych

organizacjach z przyczyn religijnych. Respondenci stwierdzili, że powyższa działalność nie przyczyniła się do wzrostu ich religijności.

Kolejnym badanym etapem religijności wśród adolescentów był czas związany z bierzmowaniem. Wśród badanych nie było większego zainteresowania tym sakramentem. Gdy się już ono jednak pojawiało, było motywowane uzyskaniem pewnych „przywilejów” związanych z byciem osobą bierzmowaną. „Po prostu chciałabym mieć ślub kościelny i chrzestną zostać” [fragment wywiadu 5].

Badani przyznali, że największą religijność obserwowali u siebie w okresie edukacji początkowej, co z czasem zaczęło spadać. W narracjach można było wyodrębnić treści, w których respondenci mówili, że jeśli poprawią swoją relację z Bogiem, to Ten zacznie ich widzieć i będzie im pomagał. Jednakże brak reakcji na modlitwy badanych powodował u nich poczucie odrzucenia ze strony Boga i porzucenie praktyki religijnej.

Respondenci pomimo niskiego poziomu religijności oraz wiedzy religijnej odczuwali potrzebę relacji z Bogiem w sytuacjach trudnych. Wsparcie to było rozumiane jako Boska interwencja, która od razu rozwiązuje napotkany problem. „Badacz: Czy kiedykolwiek w trudnych sytuacjach problemowych nie wiedziałaś, jak postąpić i próbowałaś odwołać się do religii? Badany: Tak. Badacz: Kiedy to było? Badany: Jak się cięłam. Badacz: Co wtedy ta religia Ci dawała? Badany: No mówiłam do tego Pana Boga, że co dalej robić i w ogóle (...). Badacz: Nie czułaś tego sprzeciwu, że religia nie pozwala mi tego robić, a jednak to robię? Badany: Nie czułam tego. Badacz: Nie czułaś tego? Badany: Bo miał mnie w tyłku. Badacz: Czyli tnę się, Bóg mi nie daje znaku, że mam tego nie robić, czyli ma mnie gdzieś. A jak byś miała olśnienie czy jakiś znak, to przestałabyś to robić? Badany: Tak. Badacz: Miałaś nadzieję, że zainterweniuję? Badany: Uhum. Badacz: I to był moment, jak przestałaś wierzyć? Badany: Tak” [fragment wywiadu 5]. Ten krótki fragment dobrze ukazuje, że młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, pomimo niskiej religijności, odczuwa potrzebę pomocy ze strony Boga, gdzie ta pomoc może zostać ekstremalnie wystawiona na próbę.

Podsumowując, badana młodzież, zagrożona niedostosowaniem społecznym, reprezentuje obojętny stosunek do religii, a praktyka religijna podporządkowana jest zwyczajom społecznym oraz korzyściom materialnym. Badana młodzież reprezentuje wszelkie znamiona religijności zewnętrznej przy jednoczesnym niskim poziomie wiedzy religijnej. Oceniając rozwój religijności respondentów, przebiega on zgodnie z założeniami psychologii religii do okresu edukacji wczesnoszkolnej. W wyniku braku odpowiedniej stymulacji wychowawczej zorientowanej na rozwój religijny badani nie rozwijają się religijnie. Ich poziom religijności w okresie adolescencji zatrzymał się na etapie religijności dziecięcej typu magicznego³. Opisane

3 **Religijność typu magicznego** – etap w rozwoju religijności człowieka występujący wieku od ok. 4 roku życia do ok. 7 roku życia. Charakteryzuje się nieświadomością grzechu, postrzeganiem Boga jako czarodzieja, który spełnia marzenia przedstawione w modlitwie. Dzieci na tym

przejawy życia religijnego oraz sposób myślenia badanych o religii dobrze wpisują się w nowe zjawisko, jakim jest Moralistyczny Deizm Terapeutyczny⁴.

Przebieg wychowania religijnego młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Człowiek doświadcza pierwszych praktyk religijnych w okresie dziecięcym. Okres ten jest bardzo ważny pod względem tworzenia pierwszych wspomnień religijnych przez jednostkę (Królikowska 2008, s. 107). Czas poświęcony na wychowanie religijne respondentów nie został prawidłowo wykorzystany przez wychowawców. Wśród wszystkich badanych tylko jedna osoba wspomniała, że w okresie przedszkolnym opowiadano jej o znaczeniu celebrowanych w domu świąt religijnych. Reszta badanych nie deklarowała żadnych wspomnień religijnych z tego okresu. Po dopytaniu się, czemu rodzice w okresie przedszkolnym nie chodzili z nimi np. na Mszę, stwierdzili, że byli na to za młodzi. „W ogóle nie chodziłem. Jeszcze przed klasami I–III nie chodziłem, bo do przedszkola chodziłem” [fragment wywiadu z].

Najintensywniejszym etapem wychowania religijnego jest okres edukacji początkowej w szkole podstawowej. Łączy się on z przygotowaniem do Pierwszej Komunii Świętej. Zarówno rodzice, jak i katecheci reprezentują wtedy najintensywniejszą działalność wychowawczą zorientowaną na religię. To właśnie w okresie nauczania początkowego zaczyna się regularna i intensywna praktyka religijna – Msza Święta, katecheza szkolna, rekolekcje oraz nauka modlitw i przygotowanie do przyjęcia sakramentu wraz z zaangażowaniem się w to rodziców. Domowe przygotowania były zorientowane bardziej na prawidłowym przebiegu oraz wartościach estetycznych, a niżeli na skupieniu się na treściach teologicznych wynikających z przyjęcia sakramentu Pierwszej Komunii Świętej. Respondenci jednoznacznie stwierdzili, że uroczystość ta ma charakter tradycji kulturowej, a nie duchowy. Trzeba również podkreślić, że jest to okres najlepszy na katechizację młodzieży. Z narracji respondentów wynika, że w klasach I–III SP byli oni najbardziej zainteresowani treściami religijnymi oraz z chęcią oznajmiali swoje rozterki religijne katechetom. Jednocześnie katecheta cieszył się największym poważaniem wśród badanych.

etapie są bardzo podatne na przekazywane im treści religijne oraz chętnie i z zaangażowaniem uczestniczą w prostych praktykach religijnych, jak np. modlitwa. Dzieci w tym wieku często wykorzystują motywy religijne w swoich zabawach (Kuczkowski 1999, s. 67–71; Heland-Kurzak 2021, s. 41).

- 4 **Moralistyczny Deizm Terapeutyczny (MDT)** – polega on na tym, że to człowiek, a nie Bóg, stawiany jest na pierwszym miejscu. Rolą Boga jest zaspakajanie wszelkich potrzeb człowieka. W MDT Bóg stworzył świat i obserwuje ludzi, którzy mają być dobrzy. Celem życia człowieka jest bycie szczęśliwym. Jednocześnie Bóg ma interweniować w każdej potrzebie człowieka, na jego wezwanie, a ten jako dobry, zgodnie ze swoim przekonaniem, na pewno trafi do nieba (Skrzypczak 2020, s. 277).

Na następnych etapach edukacji szkolnej poziom intensywności życia religijnego i wychowania religijnego spadł. Rodzice w minimalnym stopniu skupili się na religijnych aspektach wychowania. Katecheza i rekolekcje były wyłącznie miejscem spotkań towarzyskich oraz uniknięciem innych zajęć dydaktycznych w szkole. Intensywna rola katechety w wychowaniu religijnym respondentów drastycznie spadła – przestał on być autorytetem. Na tym etapie młodzież zatraciła chęć poszukiwania odpowiedzi na nurtujące ich treści religijne, a uzyskana dotychczas wiedza religijna był im wystarczająca. W ocenie badanych sporadyczne podejmowanie aktywności w organizacjach religijnych lub odwołujących się do wartości religijnych (ministranci, chór kościelny, harcerstwo, akcje charytatywne organizowane w parafii) przyczyniło się do subiektywnego wzrostu religijności oraz do wzrostu zainteresowania Boga ich osobą. Odczucia badanych miały gwarantować zwiększenie szans na spełnienie prośb przez Boga.

Wzorce życia religijnego młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Najważniejszymi wzorcami życia dla dziecka są rodzice. Tak samo jest ze wzorcami życia religijnego. Opisując rodziców jako wzorce życia religijnego, respondenci określali ich jako osoby wierzące-niepraktykujące lub niewierzące, będące przy tym obojętne religijnie. We wspomnieniach badanych, związanych z religią, rodzice kojarzyli im się wyłącznie z przygotowaniem do Pierwszej Komunii Świętej oraz sporządzaniem posiłków na święta religijne. W narracjach badanych pojawiały się pojedyncze osoby z grona dalszej rodziny, które próbowały wpłynąć na rozwój życia religijnego – babcie, ciocie. „Badacz: Kto był wzorem życia religijnego i tego, jak należy postępować? Badany: Moja ciocia, która nie żyje” [fragment wywiadu 4]. Poruszając tematykę wzorców moralnych, respondenci stwierdzili, że są nimi rodzice oraz ich wewnętrzne odczucia. Natomiast nauczanie moralne, wynikające z wyznawanej religii, w większości nie jest znane, a poznane treści są w większości odrzucane.

W środowisku szkolnym wzorcami życia religijnego dla badanych byli wyłącznie katecheci, głównie na etapach edukacji początkowej, kiedy to posiadali oni największy prestiż wśród badanych oraz mieli wpływ na ich życie religijne.

Ostatnim środowiskiem wychowawczym byli rówieśnicy. Badani nie rozmawiali ze znajomymi na tematy związane z religijnością oraz praktyką religijną. „Nie, bo większość moich znajomych nie wierzy” [fragment wywiadu 2]. Tendencja ta również występuje wśród respondentów aktywnie działających w organizacjach religijnych. Według badanych tematyka religijna w środowisku rówieśniczym jest nieatrakcyjna, nudna oraz nie stanowi ważnej części ich życia.

Zależność pomiędzy wiedzą religijną i moralną młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym a klimatem religijnym, jaki panował w domu rodzinnym

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można ocenić, że poziom wiedzy religijnej i moralnej u badanej młodzieży jest na niskim poziomie. Powyższa ocena stanu wiedzy badanej młodzieży pozwala stwierdzić, że jest ona nieadekwatna do założeń programowych katechezy szkolnej dla danego etapu edukacyjnego. W poniższej tabeli przedstawiono fakty świadczące o niskim poziomie wiedzy religijno-moralnej u badanych oraz przyczyny takiego stanu.

Tabela 2. Wiedza religijna i moralna młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Fakty świadczące o niskim poziomie wiedzy i kompetencji religijnych	Przyczyny
Niezajomość kodeksu moralnego wyznawanej religii.	Niewłaściwa edukacja religijna w domu oraz w szkole. Rodzina nie posiada odpowiedniej wiedzy religijnej, którą może przekazać dzieciom. Lekcje katechezy nie spełniają założeń. Lekcje te są tylko spotkaniami towarzyskimi.
Nieprzestrzeganie podstawowych zasad życia religijnego – nieuczęszczanie na niedzielą Mszę Świętą. Aktywność religijna związana z normami społeczno-kulturowymi, a nie normami religijnymi.	
Brak zdania związanego z nauczaniem moralnym religii, co się łączy z niezajomością treści nauczania moralnego.	
Oczekiwanie Boskiej interwencji „tu i teraz” oraz wystawianie Boga na próbę.	
Przedmiotowe traktowanie religii ograniczające się do korzyści materialnych.	Brak posiadania prawidłowych wzorców życia w środowisku rodzinnym.
Zabawa przedmiotami kultu religijnego w celach rozrywkowych i „zabicia” nudy.	
Brak zainteresowania wyznawaną religią.	

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie ukazane w tabeli pokazuje nam, że liczne problemy z praktyką religijną łączą się z niewłaściwą edukacją religijną badanych i ich rodziców oraz z brakiem posiadania właściwych wzorców życia religijnego w środowisku rodzinnym.

Rodzinny klimat religijny obowiązujący w domach badanej młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym można scharakteryzować w sposób następujący – patrz tabela pierwsza.

Tabela 3. Religijny klimat rodzinny u badanej młodzieży

Religijny klimat rodzinny u badanej młodzieży
Obojętność religijna wynikająca z niepraktykowania religii lub bycia osobą niewierzącą; Wybiórczość oraz nieregularność praktykach religijnych, która często ograniczała się do zwyczajów społeczno-kulturowego; Posiadanie przez rodziców i bliskich niskiej oraz niedokładnej wiedzy religijnej, którą następnie przekazują młodszemu pokoleniu; Celebracja świąt religijnych ograniczająca się wyłącznie do wspólnego posiłku; Przyzwolenie ze strony rodziców na nieudzielanie się w życiu religijnym.

Źródło: opracowanie własne.

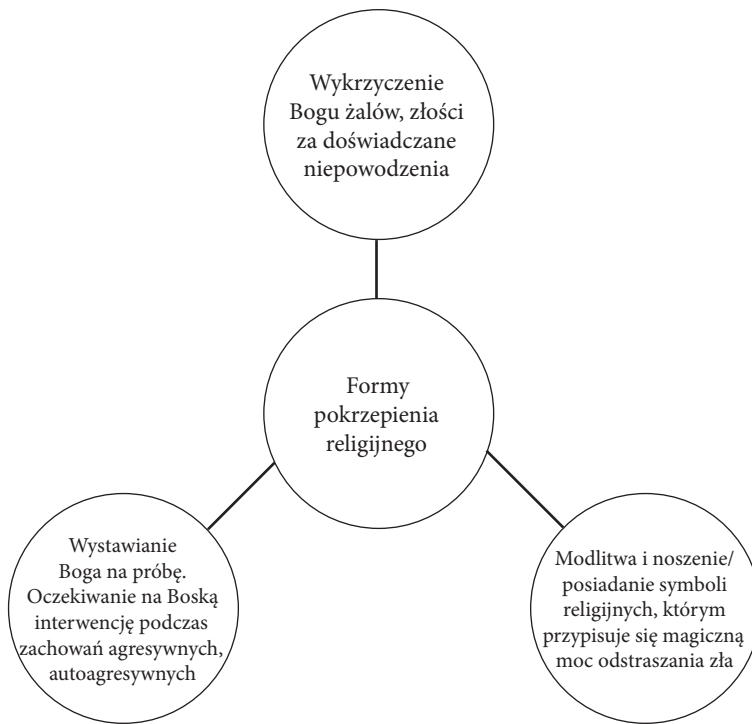
Na podstawie powyższych przykładów można stwierdzić, że wiedza religijno-moralna oraz obowiązujący klimat religijny w domu badanej młodzieży jest w wysokim stopniu powiązany ze sobą. Zarówno życie religijne, jak i wiedza na ten temat badanej młodzieży są lustrzanym odbiciem zasobów religijnych posiadanych przez rodziców.

Religia a pomoc w trudach życia dnia codziennego u młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

W literaturze teologicznej i psychologicznej mówi się o religii w kontekście pocieszenia w trudnych sytuacjach życiowych oraz o terapeutycznym charakterze praktyk religijnych. Przebadana młodzież w niewielkim stopniu poszukuje wsparcia i pocieszenia w religii oraz u osób duchownych i świeckich związanych z religią. Najczęstszą formą wsparcia religijnego podczas odczuwanego trudu była modlitwa. Praktykowanie modlitwy przez badanych przyczyniało się do:

- poczucia ulgi duchowej – („Fizycznie nie, ale duchowo tak” [fragment wywiadu 2]);
- poczucia wysłuchania swojego problemu – („Badany: Więc czasem, jak mam taką chwilę słabości, to jak jestem w domu sama i nie wiem, co się tam stało, że płaczę, bądź bardziej ryczę. To się drę, że coś tam, że... czasem mam taki żal do Boga, że nic nie zrobił i coś tam, coś tam. I staram się ochłonąć. I wtedy tak po tym ochłonięciu, staram się pomodlić i coś tam. Porozmawiać. Badacz: Daje Ci to ulgę? Badany: Uhymm” [fragment wywiadu 1]).

Z narracji respondentów wyróżniamy trzy formy pocieszenia religijnego (patrz: rysunek 1).



Rysunek 1. Formy pokrzepienia religijnego

Źródło: opracowanie własne.

Badani nie decydowali się na uzyskiwanie pomocy i wsparcia u osób duchownych, bliskich czy też specjalistów. Skłaniali się oni do otrzymania pomocy od osób, które przeżywały podobne problemy.

Uczestnicy badania, posiadając obojętny stosunek religijny przy jednoczesnym odrzuceniu religii w życiu codziennym, paradoksalnie w sytuacjach problemowych odczuwają potrzebę więzi z Bogiem. Narracje badanych świadczą o tym, że trudności życiowe determinują do poszukiwania kontaktu z Bogiem w celu uzyskania pomocy.

Religijne wsparcie procesu socjalizacji i resocjalizacji młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Zarówno religia, jak i praktyka religijna uznawane są za nośniki kultury. Poprzez poznawanie kultury i uczestnictwo w życiu kulturalnym uczymy się, w jaki sposób należy funkcjonować w społeczeństwie. Dlatego też można uznać, że duchowość jest sferą kształtującą jednostkę. Narracje badanych ukazują, w jaki sposób w domach rodzinnych zostało im przekazany tradycyjny sposób celebrowania świąt religijnych, nie została im natomiast przekazana treść teologiczna związana z przeżywaniem

świąt. Podobnie jest z Pierwszą Komunią Świętą, gdy pomija się aspekt teologiczny, a skupia się na warstwie materialnej. Dzieci w sposób naturalny i nieintencjonalny uczone są celebracji świąt religijnych ograniczającej się wyłącznie do warstwy kulturowej z pominięciem kontekstu religijnego.

Ważnym kontekstem socjalizacyjnym jest przekazanie młodemu pokoleniu obowiązującego w społeczeństwie kodeksu moralnego. Z narracji badanej młodzieży wynika, że rodzice w swoim życiu codziennym nie odwoływali się do religijnych wartości moralnych. W wyniku procesów socjalizacyjnych i wychowawczych moralność religijna nie była przekazywana badanym.

Religia uznawana jest za czynnik socjalizujący jednostkę. Można ją również uznać za czynnik resocjalizujący. Na podstawie przeprowadzonych badań trudno jest ocenić skuteczność oddziaływań religijnych w procesie resocjalizacji, można jedynie postawić hipotezę, że oddziaływania religijne będą w najmniejszym stopniu determinowały resocjalizację młodzieży. O fakcie niskiej skuteczności oddziaływań religijnych w procesie resocjalizacji mogą świadczyć następujące przesłanki: brak prawidłowych wzorców życia religijnego w środowisku wychowawczym, które wynikają z braku dojrzałości religijnej rodziców oraz zewnętrzne i materialne podejście do religii. Przyczyniły się one do nieprawidłowej stymulacji wychowawczej zorientowanej na rozwój religijny dziecka. Skutkiem takich oddziaływań wychowawczych w późniejszych etapach życia młodych ludzi jest niewłaściwe rozumienie wiary oraz niechęć do praktykowania religii. Dlatego też to, co kiedyś nie było ważnym aspektem życia dla badanego, nie może stać się predyktorem zmian w późniejszych etapach życia.

Dyskusja wyników

Wyniki uzyskane w ramach badań jakościowych przeprowadzonych na małej próbie osób nie pozwalają na generalizację wyników na całą populację. Jednocześnie przeprowadzona analiza umożliwia stwierdzenie, że przedstawione wyniki wpisują się w opisywane tendencje w literaturze. Ewa Stachowska w swoich badaniach dotyczących religijności młodzieży w krajach europejskich omawia tendencję spadku religijności wśród młodzieży, jak i dystansowania się od religijności instytucjonalnej (Stachowska 2019). Drugą obserwowalną tendencją w religijności młodzieży w skali międzynarodowej jest opisany wcześniej Moralistyczny Deizm Terapeutyczny (patrz: przypis 5). Przedstawione przeze mnie analizy wpisują się w obserwowalne na większą skalę tendencje w życiu religijnym młodzieży.

Ostatnim aspektem mojej analizy materiału badawczego był aspekt wsparcia religijnego w procesie resocjalizacji. Postawiona przeze mnie hipoteza, służąca dalszej analizie, może znaleźć rozwiązanie w badaniach Sylwestera Bębas, który wykazał, że młodzież jest mało religijna i posiada niewielką wiedzę religijną. Jednocześnie stwierdził, że religia nie jest czynnikiem determinującym i wpływającym na proces resocjalizacji młodzieży (Bębas 2015).

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących doświadczeń wychowania religijnego młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym można wysnuć następujące wnioski:

1. Badana młodzież posiada obojętny stosunek do religii, przy jednoczesnym reprezentowaniu religijności typu zewnętrznego⁵;
2. Proces wychowania religijnego zachodził w sposób nieregularny, w okresie dziecięcym proces nie istniał. W okresie nauczania początkowego następował zintensyfikowany i bogaty przekaz treści religijnych. Po osiągnięciu szczytu procesu wychowawczego w czasie edukacji początkowej nastąpił spadek intensywności procesu wychowawczego zorientowanego na religię. Stąd badani pozostali w stadium rozwoju religijności osiągniętym w okresie dziecięcym, tj. na poziomie religijności magicznej. Badana młodzież nie przejawiała chęci do dalszego rozwoju religijnego;
3. Respondenci nie posiadali odpowiednich wzorców życia religijnego oraz wzorców moralnych związanych z religią;
4. Posiadana przez badaną młodzież wiedza religijna oraz prowadzone przez nią życie religijne jest odzwierciedleniem klimatu życia religijnego obowiązującego w domu;
5. Badana młodzież pomimo niskiego poziomu religijności nie zatraciła wewnętrznej potrzeby uzyskiwania wsparcia religijnego podczas przeżywanych kryzysów;
6. Socjalizacja religijna zorientowana jest wyłącznie na przekaz tradycji rytuałów z pominięciem treści teologicznych. Można jednak wnioskować, że wykorzystywanie treści religijnych w procesie resocjalizacji badanej młodzieży będzie miało dość znikomy wpływ na dalsze życie.

Bibliografia

- Bergoglio J.M. (2013). *Wymagania i pasja – o wychowaniu chrześcijańskim*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Bębas S. (2015). *Rola religii w resocjalizacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

5 **Religijność zewnętrzna** – polega na praktykowaniu religii ze względu na wynikające z niej poczucie bezpieczeństwa oraz z powodów społecznych. Osoby reprezentujące ten typ religijności cechują się brakiem zależności pomiędzy deklarowaną religijnością a wyrażanymi postawami w życiu codziennym. Zasady życia religijnego nie są przez takie osoby internalizowane i są wypełniane jedynie z powodu presji społecznej. Osoby te łatwo zmieniają poglądy, traktują Boga jako środek zaspakajający własne potrzeby, a także nie odczuwają potrzeby uczestnictwa w regularnych praktykach religijnych (Dziedzic 2016, s. 67–86).

- Charchut D. (2015). *Znaczenie pedagogiki religii w wychowaniu*. „Pedagogika Katolicka”, nr 17, s. 173–179.
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czekaj M. (2015). *Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Dziedzic J. (2016). *Religijność, a postawy moralne polskiej młodzieży*. „Polonia Sacra”, nr 20.
- Franciszek (2016). *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Amoris Laetitia”. O miłości w rodzinie*. Dostępny na: http://www.poradnictwo.gda.pl/images/media/pliki_pdf/AmorisLaetitia.pdf (dostęp 6.09.2019).
- Heland-Kurzak K. (2021). *Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności – perspektywa pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Konecki K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kowalczyk D. (2020). *Moralistyczny deizm terapeutyczny*. Dostępny na: <http://idziemy.pl/komentarze/moralistyczny-deizm-terapeutyczny> (dostęp 25.01.2020).
- Kowalik P. (2001). *Badania pedagogiczne opierające się na metodzie biograficznej*. „Nauczyciel i Szkoła”, t. 3–4 (12–13), s. 115–121.
- Kuczkowski S. (1998). *Psychologia religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 67–71.
- Mastalski J. (2012). *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*. „Verbum Vitae”, nr 21, s. 253–271.
- Matusek B. (2015). *Z teorii i praktyki pracy z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym w szkole podstawowej*. „Zeszyty Naukowe Humanitas Pedagogika”, nr 10, s. 145–157.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Paweł VI (1965). *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*. Dostępny na: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/inne/deklaracja_wych_28101965.html (dostęp 16.04.2019).
- Pius XI (1932). *Divini Illius Magistri – o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*. Nakład kancelaryjny Prymasa Polski.
- Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rogowski C. (2011). *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- Skrzypczak R. (2020). *Recenzja książki Roda Drehera „Opcja Benedykta. Jak przetrwać czas neopogaństwa”*. Kraków: Wydawnictwo AA.
- Słotwińska H. (2016). *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stachowska E. (2019). *Religijność młodzieży w Europie – perspektywa socjologiczna. Kontynuacje*. „Przegląd religioznawczy”, nr 3 (273).
- Stańkowski B. (2015). *Jan Paweł II i Benedykt XVI o wychowaniu i duchowym rozwoju młodzieży*. „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Śliwerski B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Urbaniak-Zajac D. (2009). *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 1 (45), s. 7–27.

RELIGIOUS UPBRINGING IN BIOGRAPHIES OF YOUNG PEOPLE AT RISK OF SOCIAL MALADJUSTMENT – PRESENTATION OF RESEARCH RESULTS

Abstract: The following paper is a presentation of the results of the research carried out for the Master's thesis. The subject of the study was the religious upbringing of young people at risk of social maladjustment, where the research process was devoted to the diagnosis of the state of religious upbringing and the description of the course of this upbringing. The authors chose the biographical method research with the use of the unstructured interview technique. The conducted research shows that religious upbringing of the examined youth is limited in its manifestations and occurred mainly in the period of early education.

Keywords: religious upbringing, upbringing in the teaching of the Catholic Church, religious, youth's at risk of social maladjustment, social rehabilitation.

RECENZJE

PAWEŁ SOKOŁOWSKI*

Strzyżewice, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8723-9959

Forum Pedagogiczne

11 (2021) 1

Wpłynęło: 2.02.2021

Zatwierdzono do druku: 28.04.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.23

Wychowanie i edukacja w kulturach, religiach i światopoglądach (2020).
E. Sakowicz (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała
Stefana Wyszyńskiego, ss. 277.

Aż do czasów nowożytnych w wychowanie człowieka i jego edukację włączano religię. Z kolei w czasach współczesnych na coraz szerszą skalę propaguje się wychowanie oraz edukację bez religii. Co stoi za tym postulowanym i, niestety, realizowanym rozdziałem? I czy rozdział ten jest w pełni uzasadniony? Inaczej mówiąc, czy wpływ religii na wychowanie oraz edukację jest tylko i wyłącznie negatywny? Czy z tego powodu religię należy odseparować od wpływu na wychowanie i edukację człowieka?

Wydaje się, że odpowiedzi na te pytania próbuje poszukiwać Eugeniusz Sakowicz, teolog, religioznawca, leksykograf, członek Komitetu Nauk Teologicznych Polskiej Akademii Nauk, pod którego redakcją ukazała się książka pt.: *Wychowanie i edukacja w kulturach, religiach i światopoglądach*. E. Sakowicz zaprosił do tych poszukiwań dość liczne grono autorów, reprezentujących różne dziedziny wiedzy: religioznawstwo, teologię, pedagogię, historię, filozofię, a nawet cyganologię.

Na recenzowaną książkę składają się: spis treści, *Wstęp* (s. 7–11), a także 16 artykułów, pogrupowanych w następujących częściach: część I: *Wielkie religie świata*, część II: *Kultury etniczne*, część III: *Ruchy ideowe oraz pogranicza systemów*, część IV: *Pedagogia przekazu ludowego*.

Eugeniusz Sakowicz we *Wstępie* do recenzowanej książki wskazał na „sytuację różnorodności kulturowej i religijnej oraz wielość światopoglądów w jednej przestrzeni społecznej” (s. 7). Wydaje się, że ta perspektywa – oprócz postawionych na początku tej recenzji pytań – stanowi najbardziej znaczące uzasadnienie dla podjęcia kwestii „wychowania i edukacji w kulturach, religiach i światopoglądach”. W każdej z tych rzeczywistości obecna jest bowiem funkcja edukacyjno-wychowawcza. Interesujące jest, że prof. Sakowicz – odróżniając kulturę, religię i światopogląd – akcent położył zwłaszcza na religię, w której wychowanie dokonuje się poprzez jej „elementy «składowe»” (s. 8), czyli doktrynę, kult, moralność, organizację.

Część I recenzowanej publikacji otwiera artykuł pt.: *Wychowanie w hinduizmie* (s. 15–38). Autor tego tekstu, ks. Leonard Fic, wskazał w nim na podstawę wychowania w hinduizmie, a także przedstawił zarys edukacji w starożytnych Indiach.

* Paweł Sokołowski, Zespół Szkół Techniki Rolniczej im. Wincentego Witosa w Piotrowicach Piotrowice 183, 23-107 Strzyżewice; e-mail: zstr.piotrow@powiat.lublin.pl.

Uwypuklił też wychowanie do życia w hinduskiej rodzinie. Ten fragment może okazać się szczególnie interesujący dla dzisiejszego czytelnika – m.in. ze względu na omówienie stosunku do dzieci we współczesnym hinduizmie, a także poruszenie kwestii dyskryminacji płciowej, od jakiej nie są wolne dzisiejsze Indie. Całość tekstu zamyka omówienie kierunków edukacji oraz dokonanych w tym zakresie reform.

Kolejny artykuł, zamieszczony w tej części książki, nosi tytuł: *Wychowanie w buddyźmie – pedagogika racjonalnego współczucia* (s. 39–51). Jego autorem także jest ks. Leonard Fic. Autor tekstu wskazał najpierw na obowiązki dzieci i rodziców, jakie wypływają z zasad buddyźmu. Nawiasem mówiąc, koresponduje to z edukacyjno-wychowawczą funkcją religii, podkreśloną we *Wstępie*. Następnie ukazana została wychowawcza funkcja prawa *karmana* („prawa przyczyny i skutku”), a następnie nauka krytycznego myślenia, szczerości i racjonalnego współczucia. W tej partii rozważań interesująco i nieco zaskakująco opisana została relacja rodzic–dziecko, która „ma wyglądać jak związek dwu wzajemnie pouczających się mistrzów” (s. 47).

Przedmiot dalszych badań tej części książki określa Eugeniusz Sakowicz w tekście pt. *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela* (s. 53–74). Artykuł daje odpowiedź na pytania: jak przebiegała edukacja w judaizmie?, co stanowiło przedmiot nauczania?, kto był odpowiedzialny za edukację?, gdzie się ona odbywała? W tej partii analiz warto zwrócić uwagę na nieco dziś zapomniane wychowanie rodzinne oraz na konieczność słuchania, traktowaną jako droga wychowania, a przede wszystkim na zaakcentowany przez autora tekstu przykład życia.

Eugeniusz Sakowicz jest także autorem następnego artykułu: *Edukacja w islamie – retrospekcja* (s. 75–86). Mowa jest w nim o edukacji w islamie w czasach średniowiecza. Choć tekst traktuje o odległych czasach, warto wskazać, iż zmianie nie uległo następujące stwierdzenie: „Lekceważenie autorytetów nauczycieli jest ostatecznie lekceważeniem samego Boga” (s. 75).

Tę część omawianej książki zamyka artykuł Aliny Rynio pt. *Wychowanie integralne jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej Kościoła katolickiego* (s. 87–100). Poruszone tu zostało zagadnienie wychowania integralnego. Ponadto zaakcentowano, że wychowanie chrześcijańskie „jest zarazem wychowaniem naturalnym, prozdrowotnym, proekologicznym, aksjologicznym, noetycznym, moralnym, eklezjalnym, ekumenicznym, prospołecznym i prorodzinnym” (s. 91). Na uwagę zasługuje ukazanie „nieznanej i deprecjonowanej historii wychowawczej tradycji Kościoła katolickiego” (s. 87).

Część II – jak już wskazano – akcentuje proces wychowania w kulturach etnicznych. I tak ks. Ashenafi Yonas Abebe IMC poddał analizie wychowanie w kulturze etiopskiej (s. 103–110). Warto przywołać dwa zdania z tego tekstu: „W Etiopii nie ma domów dziecka” (s. 107); „W wielu krajach afrykańskich nie ma domów starców” (s. 107). Jacek Milewski podjął problematykę nie mniej interesującą: *Dziecko w wieku szkolnym w cygańskiej rodzinie* (s. 111–121). Z kolei Piotr Stawiński w artykule pt. *Purytańska rodzina i wychowanie w Nowej Anglii. Wybrane aspekty* (s. 123–136)

wskazał m.in. na strukturę rodzin purytańskich w koloniach Nowej Anglii. Tę część recenzowanej publikacji wieńczy przejmujący tekst Ewy Kurek zatytułowany *Dzieci żydowskie w klasztorach – doświadczenia psychoreligijne* (s. 137–148), w którym autorka przytacza m.in. relacje dzieci żydowskich ocalonych w czasie II wojny światowej przez polskie siostry zakonne.

Na część III recenzowanej książki, noszącą tytuł: *Ruchy ideowe oraz pogranicza systemów*, składają się cztery artykuły. Autorem pierwszego z nich: *Kształcenie a (para)religia w koncepcjach pedagogicznych Friedricha Schleiermachera i Bronisława F. Trentowskiego* (s. 151–168), jest ks. Dariusz Stępkowski SDB. W tym niezmiernie interesującym tekście zostały ukazane koncepcje pedagogiczne obydwu filozofów i pedagogów oraz ich odniesienie do relacji między kształceniem a religią/parareligią.

Paweł Szuppe w artykule pt. *Wychowanie i edukacja w nowych ruchach religijnych i ruchu New Age* (s. 169–182) wskazał m.in. na antropozofię i pedagogikę Rudolfa Steinera (stosowaną w szkołach waldorfskich) jako jeden z przykładów wychowania i edukacji w nurcie *New Age*.

Refleksję na temat szeroko rozumianych sztuk walki Wschodu (z próbą ich usystematyzowania) zawiera tekst Darii Modro *Pedagogiczny aspekt wschodnich sztuk walki* (s. 183–200). Autorka jest świadoma tego, że we wschodnich systemach walki obecne są „wpływy filozoficzno-religijne, które je ukształtowały” (s. 200), mogące powodować zagrożenie duchowe. Otwarte pozostaje pytanie, czy da się z owych sztuk walki – jak chce tego D. Modro – „wyciągnąć (...) pewne uniwersalne wartości, które mogą być przekazywane z wyłączeniem elementów inicjujących w jakąkolwiek religię Wschodu” (s. 200).

Tę część książki zamyka tekst Marii M. Boużyk pt. *Etyczny wymiar rozwoju osobowego w kulturze globalnej. Glosa do Karty powinności człowieka* (s. 201–221). Została tu podjęta aktualność problematyki etycznego rozwoju człowieka (m.in. świętości, prawdy, dobra, piękna) w kontekście postępującej globalizacji.

Ostatnia, IV część recenzowanej książki, nosi tytuł *Pedagogia przekazu ludowego*, i tworzą ją trzy artykuły. Autorem dwóch z nich jest Eugeniusz Sakowicz. Pierwszy tekst, noszący tytuł: *Aspekt wychowawczy zwyczajów i obrzędów ludowych* (s. 225–237), dotyczy m.in. ludowej teologii i pobożności. Wzruszające jest zamieszczone tu świadectwo autora na temat dziejów jego rodziny. Drugi tekst E. Sakowicza: *Pedagogiczny wymiar polskiej ludowej teologii i pobożności według Edmunda Bojanowskiego. Szkic do badań pedagogiczno-etnologiczno-religijnych* (s. 239–251) przybliży niektóre elementy koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego.

Całą publikację zamyka niezwykle interesujący artykuł ks. Jana Perszona pt. *Wychowawczy wymiar pobożności ludowej. Casus Kaszuby* (s. 253–277). W tekście mowa jest m.in. o czynnikach kształtujących kaszubski model wychowania, a także o pobożności ludowej jako „środowisku” formacyjnym i wychowawczym.

W recenzowanej publikacji wielokrotnie wskazywano na znaczenie wychowawcze rodziny, domu rodzinnego oraz naśladowanie przez młodsze pokolenia zachowań i postaw osób znaczących. Nieustannie podkreślano też funkcję religii w wychowaniu. Położenie akcentu na rodzinie jako środowisku wychowawczym oraz uwypuklenie wychowawczej roli religii uznać należy za znaczące osiągnięcie recenzowanej publikacji. W charakterze uwagi krytycznej można jedynie dodać, że jeśli wychowanie i edukacja tworzą jedność, to zbyt mało miejsca poświęcono właśnie edukacji. Ta jednak uwaga nie umniejsza wartości recenzowanej publikacji.

Zbigniew Babicki (2018). *Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ss. 466.

Tak niedawno, bo zaledwie 27 lat temu świat spoglądał na Afrykę z ogromnym przerażeniem. „Na oczach” współczesnych cywilizowanych społeczeństw, w tym licznych państw chlubiących się z osiągnięć w zakresie demokracji, w Rwandzie miało miejsce ludobójstwo. Bezradność organizacji politycznych o zasięgu międzynarodowym oraz państw spełniających od dziesiątek lat tzw. misje pokojowe w kontekście wojen i bratobójczych walk była zadziwiająca. Nie potrafiono, a może nie chciano już w zarodku zakończyć plemiennych walk w Rwandzie między ludnością Tutsi i Hutu. *Genocyd* rwandyjski udowodnił, iż afrykański kontent znajduje się daleko „na obrzeżach” świata, a nie w centrum jego zainteresowania. Bieg wydarzeń, w tym również tych dramatycznych, nie ma wpływu na politykę uprawianą na Zachodzie, którym jest nie tylko Europa, lecz także Ameryka. To bardzo dramatyczne spostrzeżenie, którego nie można zignorować, biorąc do ręki wskazaną książkę.

W 2018 roku ukazała się praca autorstwa ks. Zbigniewa Babickiego SAC pt. *Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem*. Dziś, po latach od tragedii mieszkańców Rwandy, być może w świadomości czytelnika pojawi się pytanie: Po co temat ten poruszać w Polsce? Czy kogokolwiek z Polaków, poza jednostkami, sytuacja w tym afrykańskim państwie interesuje? Temat podjęty w rekomendowanym dziele jest wciąż aktualny z racji na wyzwania rodzące się w sytuacjach granicznych. Wojna domowa w Rwandzie już się zakończyła. Pochłonęła w ciągu trzech pierwszych miesięcy trwania konfliktu w 1994 roku około miliona ofiar. W latach 1994–1996 w wyniku wojny śmierć poniosło ponad dwa miliony ludzi. A przecież przez dziesięciolecia „wołano” w doświadczonej II wojnę światową Europie: „Nigdy więcej wojny!”

Wyżej podane liczby ofiar to nie tylko surowa statystyka, ale nade wszystko znak dramatu setek tysięcy rodzin. Nigdy w Afryce w ciągu krótkiego czasu nie pojawiły się rzesze osieroconych dzieci, tak jak w wyniku wojny domowej w Rwandzie. W kulturze afrykańskiej dziecko, którego rodzice umierają, zawsze znajdzie swój

* Prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Teologiczny; e-mail: e.sakowicz@uksw.edu.pl.

dom wśród krewnych. Nie przypadkowo bracia i siostry rodziców zawsze byli nazywani – „ojcami” i „matkami”. Cóż począc z dziećmi, które utraciły nie tylko rodziców, lecz także krewnych, pozostając totalnie opuszczonymi? Gdzie mają pójść dzieci, kiedy zginęły ich całe – bliższe i dalsze rodziny, które mogłyby je przygarnąć?

Książka ks. Z. Babickiego SAC powstała nie tylko w oparciu o źródła, literaturę przedmiotu czy inne pisane materiały. Autor odważył się udać do Rwandy w czasie, gdy walki jeszcze trwały. Świadectwem tego są fotografie zamieszczone w książce. Dzieło zrodziło się nie tylko wskutek przemyśleń, lecz i doświadczeń osobistych związanych z – jak mówi pierwsza część tytułu książki z *Wychowawczo-społecznym wymiarem pomocy dzieciom* w tym państwie powojennym.

We *Wstępie* autor pisze: „Ludobójstwo pozostawiło ogrom zniszczeń ekonomiczno-gospodarczych, ale najboleśniej i dotąd niezabliźnione rany powstały w sferze egzystencjalnej, psychologicznej i moralnej. W najtrudniejszej sytuacji znalazły się dzieci, okaleczone zarówno cieleśnie, jak i duchowo. Liczbę sierot pozabawionych obojga rodziców szacowano na pół miliona. Utraciły one nie tylko dach nad głową, ale przede wszystkim swój bezpieczny świat, który okazał się bardzo kruchą rzeczywistością. Ekstremalne warunki egzystencjalne, w których znalazły się rwandyjskie dzieci, w sposób drastyczny zahamowały ich wszechstronny rozwój i naraziły na wiele zagrożeń, takich jak bieda, cierpienie, brak poczucia bezpieczeństwa, niekiedy bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty zdrowia lub życia, brak miłości i odpowiedniej opieki wychowawczej” (s. 9). Opis ten uzasadnia sens podjęcia przez ks. Z. Babickiego SAC studium, które obecnie prezentujemy, Strukturę pracy wyznaczają następujące części: *Wstęp*, sześć rozdziałów, *Zakończenie*, obcojęzyczne streszczenia (w językach: angielskim, francuskim, włoskim) oraz *Bibliografia*.

Rozdział I – *Idea dobra dziecka* (s. 19–136) ma charakter wprowadzenia w analizowaną problematykę. W tej części pracy autor zwrócił uwagę na dobro dziecka w ogóle. Wskazał na dzieciństwo jako kategorię społeczno-kulturową. W dalszej kolejności naszkicował perspektywę formalno-prawną idei dobra dziecka, aby ująć dzieciństwo w wymiarze globalnym i lokalnym oraz przedstawić to dobro w perspektywie pedagogiki społecznej. W tym miejscu skupił się na pomocy okazywanej dziecku w jego w rozwoju, a także na opiece społecznej, której jest ono poddane oraz na edukacji środowiskowej. W kolejnych rozważaniach zaprezentował troskę oraz opiekę nad dzieckiem w duchu chrześcijańskim. Przedstawił dzieciństwo zarówno jako zagrożone, jak i zniewolone. Rozdział I zamyka prezentacja założeń tzw. badań własnych oraz informacja o organizacji i przebiegu badań terenowych, prowadzonych przez autora w Rwandzie.

Rozdział II – *Rwanda wczoraj i dziś* (s. 137–171) omawia rozwój państwowości Rwandy, podaje charakterystykę kraju oraz jego ludności. Przybliży istotne w historii tego państwa okresy: przedkolonialny, kolonialny oraz niepodległości. Na tle tejsze refleksji autor analizuje podłoże konfliktu plemiennego w Rwandzie i relacjonuje w skrócie przebieg ludobójstwa, aby zatrzymać się przy problemie podziału społeczeństwa rwandyjskiego.

Rozdział III – *Społeczna rola Kościoła w Rwandzie* (s. 173–205) opisuje powstanie struktur eklezjalnych w tym państwie, nadto znaczenie działalności misyjnej w odbudowie państwa po wojnie plemiennej. Końcowy fragment tej części książki poświęcony jest ewangelizacji w relacji do kultury afrykańskiej.

Rozdział IV – *Pallotyńni w Rwandzie – w kręgu pedagogii chrześcijańskiej* (s. 207–283) rozpoczyna się od naszkicowania modelu pedagogii chrześcijańskiej w ogóle. W dalszej części rozdziału przedstawiono pierwszych dziewięć ośrodków pallotyńskich w tym państwie. Po przybliżeniu tychże ośrodków misyjnych autor omawia działalność społeczno-religijną misjonarzy. Zwraca uwagę na parafie jako podstawową strukturę tej działalności w środowisku lokalnym. Skupia się na pracy misyjnej na rzecz dziecka i rodziny oraz na pedagogicznym wspomaganiu rodziny. Sygnalizuje wkład pallotyńców w rozwój szkolnictwa w tymże państwie. Oryginalną częścią tego rozdziału jest zaprezentowanie pedagogii pallotyńskiej wygenerowanej przez rzeczywistość „dziecka i misji”. Autor wskazuje kolejno na składowe pedagogii pallotyńskiej: wychowanie religijne, miłość bliźniego, wychowanie do wartości, wychowanie społeczne, animację wychowawczą.

Rozdział V – *Adopcja serca* – *od wsparcia do samorozwoju* (s. 285–322) omawia ideę „Adopcji serca”, jej genezę, powstanie oraz rozwój. U jej podstaw sytuuje się troska o prawidłowy rozwój dziecka, a siłą motywacyjną jest aksjologia, odniesiona do niego i opieki nad nim. Rozdział zamyka refleksja na temat perspektywy rozwoju moralno-religijnego w procesie edukacyjnym.

Rozdział VI – ostatni pt. „*Adopcja Serca*” – *ku profesjonalizacji programu* (s. 323–369) szkicuje istotę pracy socjalnej oraz ukazuje jej globalny wymiar. Wyróżnia chrześcijańską pracę socjalną, aby na jej tle ukazać specyfikę pallotyńskiego programu misyjnej pracy socjalnej. Autor widzi znaczenie działalności pomocowej opartej na wolontariacie. Rozdział ten zamyka informacja o pracy socjalnej/socjalnej prowadzonej w jednostkach organizacyjnych Kościoła oraz o edukacyjnej funkcji misyjnej fundacji „Salvatti”.

Ks. Z. Babicki wskazuje na cel książki: „Zasadniczym zadaniem niniejszej rozprawy – pisze – jest analiza działalności pomocowej na rzecz dzieci w Afryce w ramach programu «Adopcja Serca». Na podstawie oceny realizacji programu zostanie podjęta próba wskazania praktycznego modelu socjalno-wychowawczego odwołującego się do założeń pallotyńskiej pedagogii. Model ten mógłby być narzędziem w rękach pallotyńskich misjonarzy pracujących w Afryce, zwłaszcza w Rwandzie, oraz wszystkich, którzy realizują program wśród dzieci i ich rodzin” (s. 17).

I dodaje: „Niniejsza rozprawa jest pierwszą próbą ukazania pomocowego programu «Adopcja Serca» w świetle teorii i koncepcji pedagogiki społecznej. Jest także próbą wskazania podstaw modelu pallotyńskiej pracy społecznej/socjalnej, który posłużyłby jako wzorzec dla realizacji działań pomocowych na rzecz dzieci w sytuacji ubóstwa. Model ten łączyłby ewangeliczną zasadę miłości, która jest ważnym elementem pedagogii pallotyńskiej, z pragmatycznym i funkcjonalnym

podejściem do rozwiązywania socjalnych i społecznych problemów jednostek oraz grup społecznych. Można mieć nadzieję, że opracowanie podstaw takiego modelu byłoby ważnym przyczynkiem do profesjonalizacji programu pomocowego «Adopcja Serca», a także wzbogaceniem metod pracy społecznej/socjalnej o wymiar misyjnej działalności Kościoła» (s. 17).

Ks. Z. Babicki SAC omawia program wspierania edukacji dzieci w Rwandzie, kraju doświadczonym ludobójstwem. Książka opisująca działania pomocowe w takich ekstremalnych okolicznościach jednocześnie może być modelowa dla zrozumienia sytuacji w innych państwach Afryki, nękanych również nienawiścią plemienną. W opisanym przez autora programie „Adopcji Serca” zadania socjalno-opiekuńcze skierowane ku dzieciom zbiegają się z zaspokojeniem ich potrzeb rozwojowo-wychowawczych. W tym właśnie wyraża się oryginalność tego programu, który stanowić może wyzwanie do opracowywania podobnych programów bądź projektów i ostatecznie do podania założeń pracy pomocowej na rzecz dzieci w trudnej sytuacji życiowej. Takie okoliczności są imperatywem do niesienia pomocy, zarówno przez osoby prywatne, instytucje kościelne, organizacje społeczne, jak również różne agendy państwowe.

Troska o dzieci osierocone, realizowana w perspektywie środowiska lokalnego (ale też bardziej globalnie, co nie zawsze jest zauważalne), wyznacza główny kierunek badawczy pedagoga społecznego, którym jest autor rekomendowanej książki. Troska ta znajduje wyraz w dziele pt. *Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem*, ważnym dla ekspertów w zakresie edukacji międzykulturowej, specjalistów zaangażowanych w odbudowywanie więzi społecznych oraz edukacji po mrocznych okresach wojen i walk. Książka jest nadto istotna dla afrykanistów, politologów, oraz *last but not least* – dla misjonarzy, teologów i katechetów, wreszcie – pedagogów.

WOJCIECH KLIMSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-2337-0691

KATARZYNA UKLAŃSKA**

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0003-4477-7885

Forum Pedagogiczne

11 (2021) 1

Wpłynęło: 11.01.2021

Zatwierdzono do druku: 18.04.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.25

Andrzej Potocki – portret uczonego

Streszczenie: Artykuł dotyczy zmarłego w 2018 roku profesora socjologii Andrzeja Potockiego. Prezentuje jego życiorys naukowy, interdyscyplinarne podejście do badań, wypracowany warsztat pracy naukowej oraz realizowany etos pracy. Potocki zajmował się socjologią religii, socjologią edukacji i wychowania, a także teologią pastoralną i katechetyką. Umiejętnie łączył swe zainteresowania badawcze, do czego przyczyniło się w znacznej mierze jego wykształcenie teologiczne oraz uzyskane stopnie i tytuły naukowe w zakresie socjologii. Był także badaczem terenowym, a głównym obszarem jego badań były Bieszczady.

Słowa kluczowe: Andrzej Potocki, socjologia religii, socjologia wychowania, teologia pastoralna, katechetyka, badania interdyscyplinarne.

Andrzej Potocki – profesor zwyczajny socjologii, specjalizujący się w socjologii religii, socjologii edukacji i socjologii wychowania, dominikanin – zmarł 19 grudnia 2018 roku. Zajmował się także teologią pastoralną oraz katechetyką.

Urodził się 26 lipca 1947 roku w Warszawie. Po ukończeniu studiów na Akademii Teologii Katolickiej specjalizował się w socjologii religii, uzyskując w 1971 roku dyplom magistra teologii. Następnie rozpoczął studia doktoranckie również na ATK. Jego opiekunem naukowym był prof. Andrzej Świącicki, socjolog. Materiał empiryczny zbierał, prowadząc badania terenowe w Bieszczadach. Interesował się tamtejszymi parafiami i ich rolą w integrowaniu i stabilizowaniu nowej społeczności osadniczej w tym regionie. Rozmawiał z blisko dwoma tysiącami mieszkańców Bieszczadów, z 480 przeprowadził wywiady kwestionariuszowe. Zrealizował badania w 137 miejscowościach, przeszedł 1912 kilometrów i przejechał 12 603 kilometrów (Markiewiczowa, Boryszewski 2018). Efektem tych działań była rozprawa doktorska pt. *Więź z parafią rzymskokatolicką a więź z regionem osiedlania. Studium socjologiczne na przykładzie Bieszczadów*. Została obroniona na Wydziale Teologicznym ATK w 1974 roku. Profesor Zbigniew T. Wierzbicki pisał o niej

* Dr Wojciech Klimski, adiunkt, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny; e-mail: w.klimski@uksw.edu.pl.

** Dr Katarzyna Uklańska, adiunkt, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny; e-mail: k.uklanska@uksw.edu.pl.

w swojej recenzji m.in. w ten sposób: „Wydaje się, że Autor stworzył pod względem metodyki i techniki pracy rzetelny, niemal wzorcowy warsztat, wykazując znaczny kunszt w operowaniu nim, a ponadto samodzielność myślenia, inicjatywę, uczciwość i odwagę intelektualną. Jego interpretacje faktów i wyciągane wnioski cechuje jednocześnie ostrożność i obiektywizm. Autor spędził stosunkowo długi czas w Bieszczadach, pokonując samodzielnie wiele przeszkód i trudności i dając dowód hartu ducha i wytrwałości. Praca zasługuje pod pewnymi względami na określenie «pionierska»” (Markiewiczowa, Boryszewski 2018, s. 14). Po latach spora część tej pracy została zaktualizowana dzięki nowym badaniom i opublikowana w książce pt. *Parafie bieszczadzkie* (Potocki, Przemyśl 1987).

Po doktoracie (studia doktoranckie w latach 1976–1980) uczestniczył w badaniach tzw. Drugiego (społeczno-kulturalnego) Eksperymentu Sądeckiego w ramach Zakładu Socjologii Wsi Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Współpracował wówczas z recenzentem swojej pracy doktorskiej, prof. Zbigniewem T. Wierzbickim. Efektem tych badań była jego autorska monografia pt. *Warunki rozwoju kultury wsi sądeckiej*, wydana przez IFiS PAN (Potocki 1981).

Zainteresowanie Potockiego problematyką kultury przejawiało się także w inny sposób – przez 19 lat (od 1969 roku) był statystą Teatru Wielkiej Opery i Baletu w Warszawie. Występował w takich operach, jak: *Aida*, *Tosca*, *Cyganeria*. Był też statystą w spektaklach baletowych. Grał niewielkie role, ale wymagane przez scenariusz. Miał przy tym kontakt z wielką sztuką. Efekty jego zainteresowań znajdowały wyraz m.in. w jego artykułach naukowych poświęconych zagadnieniom teatru, tańca i sztuki. Angażował się również w publicystykę kulturalną. Współpracował z redakcją dwutygodnika „Teatr”. Pisał do „Kultury”, „Sceny”, „Ruchu Muzycznego”, „Tygodnika Kulturalnego”. Wyjeżdżał do teatrów znajdujących się w innych miastach, a także za granicą, gdzie pełnił rolę obserwatora samej instytucji teatru – jej form organizacyjnych, współpracy z innymi podmiotami, relacjami z jej społecznym otoczeniem i publicznością. To odpowiadało także jego socjologicznym zainteresowaniom. Wreszcie był też ekspertem Departamentu Teatru, Muzyki i Estrady Ministerstwa Kultury i Sztuki. Przygotowywał dla niego opinie i był jednym z autorów projektu organizacji instytucji baletowych w Polsce.

Na początku lat 80. Potocki ukończył Podyplomowe Studium Religioznawstwa Uniwersytetu Warszawskiego. Studium było kierowane przez prof. Edwarda Ciupaka, który zatrudniał Potockiego przez kilkanaście lat, zlecając mu prowadzenie wykładów z socjologii religii, katolickiej nauki społecznej i etyki. Profesor Ciupak był zawsze dla Potockiego mentorem. Pomógł mu w znalezieniu stałego zatrudnienia w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (dzisiejsza Akademia Pedagogiki Specjalnej), opiekował się także jego przewodem habilitacyjnym (Markiewiczowa, Boryszewski 2018). O tym, jak bardzo Potocki cenił prof. Ciupaka, świadczą słowa dedykacji, którą Potocki skreślił w książce (o diecezji przemyskiej) ofiarowanej profesorowi: „Wielce Szanownemu Prof. dr hab.

Edwardowi Ciupakowi, memu Przewodnikowi i Orędownikowi w zawodowych losach ze czcią i przyjaźnią dedykuje” (Potocki 1986)¹.

W 1982 roku Andrzej Potocki rozpoczął pierwszą, stałą pracę w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przeszedł tu przez kolejne szczeble akademickiej kariery – najpierw pracował jako adiunkt, potem docent i profesor nadzwyczajny. Został kierownikiem Zakładu Socjologii, Senatorem Uczelni, przewodniczącym Senackiej Komisji ds. Statutu Uczelni, a wreszcie prorektorem ds. Rozwoju Uczelni i Badań Naukowych. W 1993 roku Potocki przyjął propozycję objęcia funkcji wiceministra ds. nauki i szkolnictwa wyższego w rządzie Hanny Suchockiej, ale za parę tygodni rząd otrzymał wotum nieufności i propozycja stała się nieaktualna.

W 1986 roku dr Andrzej Potocki przedstawił jako rozprawę habilitacyjną trzytomową pracę *Diecezja rzymsko-katolicka jako organizacja społeczna. Studium monograficzne na przykładzie diecezji przemyskiej*. Habilitacja odbyła się w Wydziale Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Tę dysertację opublikował pod tytułem *Diecezja przemyska w swe 600-lecie* (Potocki 1986). Po dziś dzień jest to jedyna propozycja niemal całościowego, socjologicznego opisu diecezji. Jeden z recenzentów pracy napisał, że na ponad 900 stronach autor zrobił to, co w istocie mogłoby być projektem badawczym całego instytutu naukowego (Markiewiczowa, Boryszewski 2018).

Badania zaprezentowane w tej dysertacji były związane z prośbą biskupa tej diecezji Ignacego Tokarczuka, również teologa i socjologa. Chciał, aby na zbliżający się jubileusz 600-lecia diecezji, przygotować jej „socjologiczną fotografię”. Ufundował więc Potockiemu trzyletnie stypendium, zapewnił mu mieszkanie i umożliwił dostęp do archiwum i instytucji diecezji. U schyłku kwerendy Potocki zgromadził blisko cztery tys. fiszek. Badania prowadził w Przemyślu, a wyniki opisywał także w Warszawie. Część tej działalności naukowej przypadła na okres stanu wojennego. Wówczas wyjazdy na badania stały się trudniejsze, narażał się bowiem na dodatkowe kontrole wojska. Potocki skrzętnie ukrywał spisane części dysertacji, a wykorzystane notatki palił.

Pod koniec lat 80. Andrzej Potocki był jednym z organizatorów Salezjańskiego Instytutu Wychowania Chrześcijańskiego. Miał to być ośrodek studiów pedagogicznych. Doktor hab. Potocki przygotował m.in. jego zaplecze kadrowe. Sam też prowadził zajęcia z socjologii.

W latach 90. włączył się w działalność Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców. Z czasem został prezesem tej organizacji i współorganizował Konferencję Stowarzyszeń Katolickich, która łączyła różne katolickie stowarzyszenia. W 1994 roku Konferencja Episkopatu Polski powołała go do powstającej wówczas Krajowej Rady Katolików Świeckich.

Po wstąpieniu w 1997 roku do zakonu ojców dominikanów pełnił w Krakowie funkcję dyrektora Biblioteki Kolegium Filozoficzno-Teologicznego oraz

1 Egzemplarz z dedykacją jest własnością jednego z autorów tego tekstu.

prowadził wykłady z socjologii religii w Instytucie Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 2002 roku został wicerektorem wspomnianego Kolegium, a w 2003 roku przyjął święcenia kapłańskie. Podjął pracę w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego i został kierownikiem Katedry Socjologii Edukacji i Wychowania. Dojeżdżał też z wykładami do Krakowa. Przygotował wówczas książkę pt. *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*, w której podjął problematykę rodziny jako środowiska wychowawczego, sekularyzacji polskiej szkoły, szkolnego religioznawstwa czasów PRL-u, powrotu religii do szkoły, odbioru katechezy przez młodzież, roli i sytuacji katechety oraz współczesnych wyzwań katechezy (Potocki 2007). Potocki wiązał te zagadnienia z fenomenem zmiany społecznej, dokonującej się w polskim społeczeństwie. Jej zasadniczymi przejawami był pluralizm społeczno-kulturowy, indywidualizm i selektywizm oraz przejście od społeczeństwa monocentrycznego do policentrycznego. Zmiana ta w dość krótkim tempie objęła kulturę, rodzinę, moralność oraz religię (Potocki 2007). Te warunki społeczne i ich związek z wychowaniem religijnym (dzieci, młodzieży, dorosłych) Potocki uczynił tematem swojej publikacji (Potocki 2007).

Zwracał w niej także uwagę na problem samowychowania, które uważał za najwyższą formę wychowania (Potocki 2007). Akcentował, że wychowanie musi uzdalniać „do samowychowania tak, by w miarę własnego rozwoju uczeń-wychowanek sam przyjmował zadania wychowawcze i tym rozwojem kierował” (Potocki 2002, s. 63). Dotyczy to różnych aspektów osobowości – duchowości, moralności, indywidualnych zdolności, ale także wad i słabości (Potocki 2002). Samowychowanie zakłada uprzednie uzdolnienie wychowanek do pracy nad sobą, w czym ujawnia się najistotniejsza rola wychowawcy. Wychowawca ma nauczyć go racjonalnego wybierania, kierowania się ku temu, co jest dla niego dobre i prawdziwe oraz stwarzać sytuacje zmuszające do wyboru, nie pozwalając wychowanek uciekać od wolności (Potocki 2007). Ważne jest tu także wychowanie sumienia, szczególnie dziś, kiedy dominujące orientacje światopoglądowe przypisują mu szeroką autonomię. Prowadzi ona w konsekwencji do niezależności od zewnętrznych autorytetów, sekularyzacji moralności oraz przeakcentowania wolności rozumianej jako swobodne realizowanie samodzielnie zdefiniowanych celów (Potocki 2017).

Książka *Wychowanie religijne w polskich przemianach...* jest podstawą do ubiegania się o tytuł naukowy profesora zwyczajnego. Potocki otrzymał go w 2008 roku i przeniósł się na Uniwersytet Warszawski. Rozpoczął pracę w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, a od 2011 roku pracował na stanowisku profesora zwyczajnego. Z czasem został wybrany przewodniczącym Rady Naukowej IPSiR. W 2017 roku przeszedł na uniwersytecką emeryturę.

W latach 2008–2013 pracował również jako profesor zwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Prowadził zajęcia z socjologii wychowania, edukacji, religii oraz wykład monograficzny na temat przemian moralności i obyczajów.

Ostatnim większym przedsięwzięciem naukowym prof. Andrzeja Potockiego było przygotowanie i opublikowanie w 2017 roku autorskiej książki pt. *O Kościele także socjologicznie* (Potocki 2017). Było to dzieło z gatunku *opus magnum*

podsumowujące wyniki jego wielu badań empirycznych. Podjęty został tam problem polskiej religijności, moralności, parafii, sanktuariów, powołań do kapłaństwa, finansów Kościoła, działalności duszpasterskiej, roli świeckich w Kościele oraz katechezy. Recenzent pracy prof. Maria Libiszowska-Żółtkowska napisała, że jej autor, niekwestionowany autorytet, łączy w tej książce środowisko socjologiczne z teologicznym². Natomiast w mowie pogrzebowej dodała, że ta dysertacja zyskała uznanie od momentu jej publikacji i niemal od zaraz stała się klasyczną pozycją.

Andrzej Potocki, pisząc o religijności Polaków, podkreślał, że cenią oni wiarę religijną, ale ustępuje ona innym wartościom. Jej znaczenie na przestrzeni ostatnich lat zmalało, szczególnie wśród młodych. Polacy powszechnie deklarują wiarę, ale głębsze spojrzenie ujawnia, że tylko połowa z nich reprezentuje jej kościelną formę – akceptującą całą naukę Kościoła. Pozostali reprezentują postawę selektywną. Inni jeszcze aprobują wierzenia niechrześcijańskie, czyniąc swoją wiarę synkretyczną. Z tej perspektywy owe powszechne deklaracje wiary nie wskazują na osobistą więź badanych z Bogiem, lecz na ich kulturowo-społeczną identyfikację. Potocki wskazywał, że hierarchie wartości niewierzących są zbliżone do hierarchii wierzących, a rozbieżności między nimi dotyczą sfery moralności – zakresu obowiązywalności norm bioetycznych, seksualnych i małżeńskich. Niewierzący prezentują częścię liberalne orientacje (Potocki 2014; Potocki 2017).

Działalność naukowa profesora była realizowana we wszystkich wymiarach. Pisał książki, artykuły naukowe, uczestniczył w konferencjach naukowych, promował licencjuszy, magistrów i doktorów. Był recenzentem w przewodach o nadanie tytułu naukowego profesora, stopnia doktora habilitowanego i doktora. Aktywnie działał w towarzystwach naukowych: Polskim Stowarzyszeniu Pastoralistów, Stowarzyszeniu Katechetów Polskich, Polskim Towarzystwie Mariologicznym, Polskim Towarzystwie Teologicznym w Krakowie oraz Polskim Towarzystwie Socjologicznym. Zachęcał też swoich doktorantów, aby aktywnie działali w Polskim Towarzystwie Socjologicznym. Powiadał, że to właśnie socjologowie powinni być wrażliwi na obywatelską aktywność. Jako członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego regularnie brał udział w zebraniach jego Warszawskiego Oddziału oraz uczestniczył w walnych zebraniach. Był członkiem Zarządu Funduszu Samopomocy Koleżeńskiej, członkiem jury nagrody Floriana Znanińskiego i Stanisława Ossowskiego. Do Sekcji Socjologii Religii Polskiego Towarzystwa Socjologicznego należał od początku jej istnienia (od 1987 roku). Jak wspomniała w mowie pogrzebowej prof. Maria Libiszowska-Żółtkowska, regularnie brał udział w dorocznych konferencjach sekcji z inspirującym głosem w dyskusjach. Publikował artykuły w książkach pod patronatem tej sekcji i cieszył się autorytetem oraz sympatią w tym środowisku.

Udział w towarzystwach naukowych był powiązany z jego naukowymi zainteresowaniami. Potockiemu bliska była perspektywa interdyscyplinarna (socjologiczna i teologiczna) badań. Podkreślał, że to, co dostrzegane dla optyki socjologicznej, nie

2 Z recenzji książki.

jest uchwytne dla teologicznej i odwrotnie. W jednej ze swych książek pisał o tej kwestii następująco: „Warsztat badawczy teologa nie daje mu szans na kompetentne orzekanie o faktach empirycznych, na zdania normatywne nie ma zaś miejsca w socjologii. Socjolog nie może więc myśleć teologicznie, ale winien pamiętać, że wiedza teologiczna zdolna jest uczynić jego socjologiczne myślenie o społecznych faktach religijnych bardziej kompetentnym” (Potocki 1986, t. I, s. 2). Niestety – ubolewał Potocki – takie postępowanie nie jest popularne i badacze rzadko je stosują. Nie znając dobrze danej dyscypliny, projektują badania i formułują wnioski, pozostając *de facto* na poziomie potocznych skojarzeń. Dlatego prof. Andrzej Potocki przykładał dużą wagę do precyzyjnego zachowywania standardów metodologicznych tych dwóch dyscyplin naukowych. Podkreślał, że prace z socjologii religii i wychowania nie mogą „straszyć teologią” i powinny zachować właściwą im socjologiczną metodologię. Potockiemu udawało się harmonijnie łączyć te dwie perspektywy. Dzięki temu jego publikacje i referaty były oceniane jako interesujące i szeroko opisujące poszczególne fenomeny, a przez współpracowników wspominany jest do dziś jako twórczy w swej działalności naukowej.

Połączenie socjologii i teologii w pracy prof. Potockiego miało jeszcze jeden wymiar, wciąż niedoceniony przez duchownych. Widział on szanse w wykorzystaniu wniosków z badań socjologicznych w projektowaniu pracy duszpasterskiej. Zwracał uwagę, że statystycznemu księdzu socjologia kojarzy się z dyscypliną niebezpieczną i demaskatorską. Pozwala dostrzec niedoskonałości w funkcjonowaniu Kościoła i *de facto* selektywną religijność respondentów (Potocki 2017). Potocki temu nie przeczył i konstatawał: „Ani duszpasterze, ani teologowie pastoraliści nie powinni się lękać socjologów i ich badań. Owszem, wypada rzetelność tych badań weryfikować, ale z wyników dobrze przeprowadzonych badań skwapliwie korzystać” (Potocki 2017, s. 35). Dlatego uważał, że warto prowadzić badania nad szkolną katechezą, funkcjonowaniem sanktuariów maryjnych, parafią czy religijnością Polaków. Zachęcał też socjologów, aby głębiej poznawali strukturę Kościoła i uwarunkowania pobożności. Kompozycja instytucji i ludzkiego działania, choć posiada wymiar empiryczny, wynika z przypisywanych sferze nadnaturalnej znaczeń. Zrozumienie tej złożonej struktury i ich wewnętrznych relacji wyznacza obszar możliwych pytań dotyczących badanych obiektów. Prowadzi to w konsekwencji do opisu instytucji religijnych i religijności tak, jak widzą je badani.

Akcentując zalety socjologicznej perspektywy, pokazywał teologom konkretne korzyści z zastosowania takich pojęć, jak rola społeczna, więź społeczna czy grupa społeczna. Pisał, że ich znaczenie wzrasta w kontekście duszpasterstwa rozumianego jako działalność wychowawcza, wprowadzającego w role społeczne: chrześcijanina, parafianina, członka różnorodnych grup religijnych. Ich przyjmowanie (*role taking*) (Turner 2005) dokonuje się w interakcji społecznej, na drodze negocjacji znaczeń. Budowane są w ten sposób więzi społeczne, które są podstawą grup społecznych realizujących swe cele. To wiąże się z realizacją wartości i norm grupowych, które w tym przypadku mają charakter religijny. Tu „ważna staje się socjologiczna diagnoza w określaniu społecznego funkcjonowania systemu aksjo-normatywnego;

także dostrzeżenie i opisanie jego spoistości, ale może i konfliktowości” (Potocki 2017, s. 50–51).

Innym istotnym aspektem życia społecznego, ujętym z perspektywy socjologicznej, ale również ważnym dla optyki pastoralnej, były według Potockiego oświata i wychowanie. Tu socjolog może przedstawić przesłanki do konstruowania metod wprowadzania treści religijnych do systemu nauczania (głównie w szkolnej katechezie). Ponadto szczególnym wyzwaniem dla pastoralistów (zwłaszcza w kontekście aktualnych procesów prywatyzacji religii i sekularyzacji) są przemiany religijności młodzieży. W projektowaniu działań wzmacniających więź z Kościołem niezbędne stają się diagnozy socjologów, dotyczące ewolucji pobożności Polaków (Potocki 2017).

Andrzej Potocki uważał, że socjologia służy poznaniu prawdy o tym, co jest badane, a socjolog jest zobowiązany do jej odkrywania. Jednym z przejawów tej postawy było zwrócenie uwagi na słabości lekcji religii w stosunkowo krótkim czasie od ich powrotu do szkoły w 1990 roku. Wówczas ów powrót potocznie kojarzył się jako zdobycz transformacji ustrojowej oraz symbol odejścia od niedawnych (PRL-owskich) czasów rywalizacji światopoglądowej. Pisał, że wyprowadzenie tych zajęć do szkoły zaczęło separować dzieci i młodzież od parafii. Spadły odsetki uczestniczących w niedzielnych mszach świętych, regularnie przystępujących do sakramentów, a także zmniejszyło się zaangażowanie w grupy parafialne (Misiaszek, Potocki 1995). Temat tego zanikania więzi z parafią Potocki podejmował w swoich późniejszych publikacjach, pisząc, że religia w szkole jest wołaniem o katechezę w parafii (Potocki 2017).

Innym przykładem tej postawy było zwrócenie uwagi przez Potockiego (z okazji 50-lecia soborowej konstytucji *Gaudium et spes*), że współczesna kultura i jej przemiany nie korespondują z nadmiernie optymistyczną wizją ojców soborowych, jaką wyrazili na jej temat w tym dokumencie. Dziś widać, że kultura odeszła od tych wyzwań, nadziei i oczekiwań. Poddaje się zasadom mentalności konsumpcyjnej, komercjalizacji, sekularyzacji i umasowieniu. Jakby zapomniała o człowieku, zobowiązaniach wobec niego i o szansach, które może przed nim otworzyć (Potocki 2016). Ta wizja kultury jako wytworu człowieka – w którym przejawia się jego rozumność, wspierającego jego osobowy rozwój duchowy, cielesny i materialny, wyzwalającego jego personalne cechy i będącego swoiście ludzką formą wyrazu – była bliska Potockiemu. Również w badaniach nad religią zwracał uwagę na jej znaczenie. Pisał: „religia potrzebuje kultury, by mogła się wyrazić i tym samym trafić do człowieka. Bez kultury religia nie miałaby szans na – by tak rzec – kompatybilność z człowiekiem” (Potocki 2016, s. 80). Jej obecność i funkcjonowanie w codzienności, zakłada korzystanie z określonego zaplecza intelektualno-kulturowego (Potocki 2009).

Profesor Andrzej Potocki opublikował w sumie 290 pozycji (Markiewiczowa, Boryszewski, red., brw.). Wypromował czterech doktorów i kilkadziesiąt magistrów oraz licencjuszy, był recenzentem w przewodzie nadania tytułu naukowego profesora oraz czterokrotnie recenzował dorobek w przewodzie nadania stopnia

doktora habilitowanego i ośmiokrotnie recenzował dorobek w przewodzie o nadanie stopnia doktora.

Profesor odznaczał się także zaangażowaniem w pełnione role. Nie korzystał z przywileju niepodejmowania obowiązków zakonnych z racji bycia profesorem i realizowania wyłącznie obowiązków akademickich. Regularnie głosił kazania w kościele dominikanów na warszawskim Służewie, kilka razy w tygodniu spowiadał, prowadził kierownictwo duchowe, a także prowadził rekolekcje w innych parafiach, w tym także rekolekcje dla najmłodszych. Będąc wicerektorem Kolegium Filozoficzno-Teologicznego oo. Dominikanów, był na tyle zaangażowany w należne mu obowiązki, że ówczesny prowincjał wspomina, iż pod jego kierownictwem Kolegium „chodziło jak w zegarku”.

Podobnie wykonywał swą rolę profesora, opiekuna naukowego i promotora. Zawsze (!) miał czas dla tych, którzy pod jego kierownictwem przygotowywali dysertacje. Jedynie ranga sprawy decydowała o formie kontaktu. Kiedy został poproszony o spotkanie, otwierał swój mały kalendarz, w którym zapiski zazwyczaj robił ołówkiem, wybierał najbliższy możliwy termin i komentował: „musimy się szybko spotkać, bo robota musi iść dalej”. Postępował w ten sposób nie tylko w przypadku konsultacji dotyczących prac dyplomowych, ale również w odniesieniu do przygotowywanych artykułów, projektowanych badań, kwestionariuszy ankiet, czyli aktywności, do których *de facto* nie był formalnie zobowiązany. Jego pomoc nigdy nie ograniczała się tylko do sprawy, z którą się przychodziło, ale zazwyczaj problem pokazywał szerzej i pełniej. W ten sposób uczył i kształtował wrażliwość swoich studentów. Przynosił książki, inne prace dyplomowe, wynotowywał dane bibliograficzne, które korespondowały z prowadzonymi u niego pracami, omawiał abstrakty, dyskutował nad treścią przygotowywanych referatów na zbliżające się konferencje. Zachęcał do udziału we wszelkich przedsięwzięciach naukowych. W wyborze tematyki prac zawsze szanował pomysły i koncepcje swoich podopiecznych. Właściwe to oni zaczynali rozmowy na temat przyszłych rozpraw magisterskich i doktorskich. Potocki wysłuchiwał, a następnie podpowiadał, co warto przeczytać, z czego zrezygnować, ku czemu się kierować. Tę postawę zachowywał we wszelkich kontaktach ze swoimi uczniami. Istotnie, był to prawdziwy Profesor, odpowiedzialny za tych, którzy pracowali pod jego okiem.

Ta odpowiedzialność za wychowanków była wymagająca. Bywało, że trzeba było napisać niemal od początku znaczną część pracy. Potocki nie tolerował niedoróbek i raziło go tzw. wodolejstwo. Zwracał uwagę na to, czy tekst (jak mawiał) nie jest przegadany. Każda przygotowana praca była czytana przez Potockiego dwukrotnie – najpierw fragmenty (zazwyczaj był to podrozdział), zaznaczał poprawki, a następnie całość; sprawdzał, czy poprawki zostały wprowadzone. Nim jednak doszło do pisania, plan pracy był dyskutowany na seminariach – należało się rozczytać w literaturze przedmiotu i przedstawić swą propozycję. Plan musiał być spójny, symetryczny i wynikać z problematyki. Rozprawy doktorskie u profesora opierały na solidnych badaniach i były przygotowywane – jak mawiał – „z rozmachem”. Próby badawcze liczyły od trzech do siedmiu tys. jednostek i miały objętość od

417 do 577 stron. Prace te były na tyle dopracowane i problemowo interesujące, że recenzenci zachęcali do ich publikacji.

A to znowu otwierało nowe pole współpracy z prof. Andrzejem Potockim. Ponownie uczył czegoś nowego. Podpowiadał, że teraz konieczne będzie skrócenie tekstu, pozbawienie go „obciążenia metodologicznego”, właściwego dla pracy doktorskiej i co ważne – znalezienie interesującego i zgrabnego tytułu dla książki. Zwracał też uwagę, że trzeba wyszukać cenione w środowisku naukowym wydawnictwo. Pomagał znaleźć fundusze na publikację prac, niekiedy samemu dokładał do nich z własnych pieniędzy.

Profesor Andrzej Potocki nie akceptował „działań na skrót”. Dotyczyło to zarówno jego doktorantów, jak i habilitantów. Jeden z nich dłuższy czas konsultował z nim tematykę badań, którą chciał przedstawić w tzw. książce habilitacyjnej. Po czasie zaproponował Potockiemu, żeby był recenzentem w jego komisji habilitacyjnej. Wówczas usłyszał: „drogi Przyjacielu, albo jedno, albo drugie. Ja siebie sprawdzać nie będę”. Dla niego było jasne – najpierw jest czas na pomoc, a potem nadchodzi czas na ocenę. Oceny u Potockiego nie były więc na wyrost. Ostatecznie, wypracował sobie opinię, że jak się czymś zajmuje, to można być pewnym, że towarzyszy temu gwarancja wysokiej jakości. Profesor był zasadniczy, wyrazisty i życzliwie krytyczny. Dlatego niektóre rozmowy z nim były trudne, także nie wszyscy odnosili się do jego postawy ze zrozumieniem i potrafili z nim współpracować.

Pod koniec życia w jednej z rozmów powiedział: „wygląda, że to jest już nasze ostatnie spotkanie”. Faktycznie, tak było. Odchodził z tego świata pogodzony z sytuacją, w której się znalazł. Dwa tygodnie przed śmiercią, zapytany w korespondencji o stan zdrowia, napisał: „Tak więc w sumie rozwojowo. Doprawdy coś się dzieje. Ciekawy świat. Intrygująca przyszłość. I najważniejsze: wszystko w rękach Pana. Czyli nie może być lepiej”.

Taki był prof. Andrzej Potocki i zapewne w ten sposób został przez wielu zapamiętany. Takiego też nie jednemu będzie go brakować.

*Katarzyna Uklańska, Wojciech Klimski
Doktorzy prof. Andrzeja Potockiego*

Bibliografia

- Markiewiczowa H., Boryszewski P. (2018). *Nietuzinkowe życie o. Andrzeja Potockiego*. W: *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu*. Markiewiczowa H., Boryszewski P. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Misiaszek K., Potocki A. (1995). *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Potocki A. (1978). *Parafie bieszczadzkie*. Przemyśl: Kuria Biskupia.
- Potocki A. (1981). *Warunki rozwoju kultury wsi sądeckie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Potocki A. (1986). *Diecezja przemyska w swe 600-lecie*. Przemyśl: s.n. (trzy tomy).

- Potocki A. (2002). *Katecheza wobec współczesnych wyzwań*. W: *Katecheza dziś*. Zimny J. (red.). Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Potocki A. (2007). *Wychowanie religijne w polskich przemianach: studium socjologiczno-pastoralne*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Potocki A. (2009). *Kościół i wielokulturowość. Z doświadczeń w czasie i przestrzeni*. W: *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*. Królikowska J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Potocki A. (2014). *Problem polskiej wiary. Uwagi socjologa*. „Colloquia Theologica Ottoniana”, nr 1, s. 35–57.
- Potocki A. (2016). *Szlachetny choć nieco naiwny optymizm. Gaudium et spes o kulturze*, „Roczniki Teologiczne”, nr 63, s. 75–91.
- Potocki A. (2017). *O Kościele także socjologicznie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner R.H. (2005). *Role Taking: Process versus Conformity*. W: *Life as a Theater. A Dramaturgical Sourcebook*. Brissett D., Edgley Ch. (red.). New Jersey: s.n.
- Wykaz publikacji o profesora Andrzeja Potockiego*. (2018). W: *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu*. Markiewiczowa H., Boryszewski P. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Ponadto, tekst powstał na podstawie wspomnień jego Autorów, a także informacji zawartych w kazaniu i mowach pożegnalnych wygłoszonych na pogrzebie o. Andrzeja Potockiego, który odbył się 27 grudnia 2018 roku. Dostępny na stronie: www.sluzew.dominikanie.pl/index/?show_only=2018-12-28.0213334 (dostęp 7.03.2019).

ANDRZEJ POTOCKI – A PORTRAIT OF A SCIENTIST

Abstract: The article concerns Andrzej Potocki, professor of sociology, who passed away in 2018 – his academic background, interdisciplinary approach to research work and the research workshop he developed. Professor Potocki dealt with the sociology of religion, the sociology of education and upbringing, as well as pastoral theology and catechetics. He skillfully combined his research interests, which was largely due to his theological education and the degrees he had acquired in the field of sociology. He conducted field research in the Bieszczady Mountains.

Keywords: Andrzej Potocki, sociology of religion, sociology of education, pastoral theology, catechetics, interdisciplinary research.

ZBIGNIEW BABICKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-0857-3132

Forum Pedagogiczne
11 (2021) 1

Wpłynęło: 30.05.2021

Zatwierdzono do druku: 26.06.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.26

Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z zakresu edukacji globalnej pt. „Migracje w dobie pandemii. Wyzwania dla idei i praktyki edukacji globalnej”. Warszawa, 25 maja 2021 roku

Po raz szósty odbyła się w Instytucie Pedagogiki (Wydział Nauk Pedagogicznych) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) we współpracy z Wydziałem Studiów nad Rodziną UKSW, konferencja z zakresu edukacji globalnej. Odbyła się ona w formie zdalnej na platformie Cisco Webex. W tym roku jej tytuł brzmiał: „Migracje w dobie pandemii. Wyzwania dla idei i praktyki edukacji globalnej”. Konferencja została objęta patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W spotkaniu 25 maja 2021 roku wzięło udział 23 prelegentów reprezentujących dziesięć ośrodków akademickich krajowych i jeden zagraniczny, ponadto przedstawiciele trzech organizacji pozarządowych działających na rzecz migrantów oraz dwóch nauczycieli szkół podstawowych.

Obrady zostały podzielone na cztery sesje: jedną sesję plenarną i trzy grupy tematyczne oraz metodyczny warsztat dla uczestników konferencji. W imieniu organizatorów uczestników spotkania przywitał przewodniczący komitetu organizacyjnego – dr hab. Zbigniew Babicki prof. uczelni. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Jarosław Michalski, dyrektor Instytutu Pedagogiki UKSW. J. Michalski witając zebranych gości zwrócił uwagę na aktualność problematyki migracji w kontekście pandemii, która jest wyzwaniem zarówno dla teorii, jak i praktyki. W imieniu gospodarzy dyrektor życzył wszystkim zebrany owocnych obrad. Następnie głos zabrał ks. biskup dr Krzysztof Zadarko, przewodniczący Rady Komisji Episkopatu Polski ds. Migracji, Turystyki i Pielgrzymek, podkreślając stanowisko Kościoła katolickiego wobec problematyki migracyjnej.

Sesję plenarną poprowadził Z. Babicki, który przekazał głos prof. dr hab. Jerzemu Nikitorowiczowi z Uniwersytetu w Białymstoku. J. Nikitorowicz wygłosił wykład wprowadzający w problematykę konferencji nt. *Ku zrównoważonemu modelowi tożsamości wobec /w kontekście/ ustawicznych migracji*. W swoim wystąpieniu

* Ks. dr hab. Zbigniew Babicki, prof. uczelni, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: z.babicki@uksw.edu.pl.

prelegent przedstawił propozycję zrównoważonego modelu tożsamości, który wydaje się odpowiadać na potrzeby świata, w którym ruchy migracyjne mają charakter powszechny. Opowiedział się przeciwko dążeniom asymilacyjnym. Wskazał na znaczenie zintegrowanego rozwoju tożsamości również w kontekście powszechnych migracji. Rozwój tożsamości zintegrowanej jest możliwy w oparciu o rdzeń tożsamościowy, tożsamość dziedziczną. W działaniach edukacyjnych niezbędne jest uwzględnienie tego rdzenia i przejście od nastawienia na asymilację ku integracji, dla której dobrą przestrzenią jest szkoła. Jako drugi wystąpił dr hab. Janusz Balicki prof. uczelni z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Temat jego wystąpienia brzmiał: *Wyzwania globalnej edukacji w Polsce w kontekście procesów demograficznych i migracyjnych w Europie i Afryce*. Mówca w swoim wystąpieniu nakreślił wyzwania jakie stawiają przed edukacją globalną w Polsce teraźniejsze i przyszłe procesy demograficzne i migracyjne w świecie, a w szczególności zachodzące na dwóch bliskich geograficznie kontynentach wymienionych w tytule. Stwierdził, że w Europie mamy do uczynienia ze zjawiskiem niskiej dzietności i starzeniem się społeczeństwa, a w Afryce z wysoką dzietnością, nieporównywalnie z innymi kontynentami młodą populacją i wysokim procentem ludzi myślących o emigracji. Jako następna zabrała głos dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska prof. uczelni z Uniwersytetu Łódzkiego. Temat jej wystąpienia brzmiał: *Covid -19 jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania*. Prelegentka skoncentrowała uwagę słuchaczy na przedstawieniu pozytywnych zmian, płynących z globalnego „wstrząsu” społecznego, jakim stała się pandemia Covid-19. W trzech punktach ukazała wpływ Covid-19 na wzajemne poznanie. Pierwszy dotyczył edukacji międzykulturowej w perspektywie geograficznej. Drugi nawiązywał do obszaru komparatystyki pedagogicznej, porównując funkcjonowanie systemów edukacyjnych w „reżimie sanitarnym”. Trzeci najsilniej odwoływał się do aspektu wychowawczego i kształtowania postaw, wynikających z wyzwań humanitarnych oraz potrzeb wpisujących się w zadania edukacji globalnej.

Po tym referacie moderator zaprosił wszystkich uczestników do dyskusji, w której powrócono do zagadnień poruszanych w wystąpieniach, aby je pogłębić. Po dyskusji została zarządzona przerwa. Po przerwie rozpoczęły się obrady sesji I, której moderatorem była dr Katarzyna Stankiewicz z UKSW. Zaprezentowano w niej cztery referaty. Jako pierwszy zabrał głos dr hab. Józef Młyński prof. uczelni, reprezentujący Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie. Temat jego wystąpienia brzmiał: *Praca socjalna (bezpieczeństwo socjalne) z migrantami w środowisku lokalnym jako wyzwanie dla polityki społecznej*. W swoim wystąpieniu ukazał on działania pracowników socjalnych w obszarze bezpieczeństwa socjalnego realizowanych na rzecz migrantów w czasie trudnej sytuacji pandemii Covid-19. Kolejnymi mówczyniami były dr Katarzyna Stankiewicz z UKSW i dr hab. Anna Żurek z Uniwersytetu Wrocławskiego. Przedstawiły one temat: *Wsparcie uczniów cudzoziemskich podczas edukacji zdalnej w dobie pandemii. Perspektywa wolontariusza*. Prelegentki podkreślały, że kryzys związany z pandemią COVID-19 miał

zdecydowanie większy wpływ na imigrantów i ich rodziny niż na inne grupy społeczne. Przedstawiły zakres wsparcia uczniów cudzoziemskich podczas edukacji zdalnej w dobie pandemii z perspektywy wolontariusza organizacji trzeciego sektora lub studenta odbywającego praktyki. Zdaniem wolontariuszy uczniowie cudzoziemscy w dobie pandemii potrzebują dodatkowego wsparcia ze strony nauczycieli, innych specjalistów (pedagoga, psychologa), ale też wolontariusza i po prostu polskiego rówieśnika. W dalszej kolejności wystąpił dr Jerzy Kowalewski z Fundacji na Rzecz Dwujęzyczności Edunowa. Temat jego wystąpienia brzmiał: *Perspektywy edukacji kulturowej w dobie migracji i nauczania zdalnego. Przykład Ukrainy*. Prelegent prezentował swoje poglądy i doświadczenia w obszarze idei edukacji kulturowej; koncepcji nauczania według wartości; kształcenia i wychowania, które mają przygotowywać do rozwiązywania problemów migracyjnych. Zaprezentował także współczesne problemy związane z nauczaniem (prezentacją kultury polskiej zagranicą: zmiany kulturowe w Polsce, globalizacja kultury). Następnie głos zabrała dr Barbara Głasek z UKSW, która przedstawiła referat zatytułowany: *Problemy integracji dzieci cudzoziemskich w polskich przedszkolach w świetle opinii dyrekcji i nauczycieli placówek warszawskich*. Jej zdaniem w dobie globalizacji wiele osób poszukuje pracy i lepszego życia w innych częściach świata. Często wyjeżdżają oni wraz z rodzinami. Dzieci zgodnie z przepisami obowiązującymi w wielu krajach mają zapewniony dostęp do edukacji. Podobnie w Polsce dzieci cudzoziemców mogą bezpłatnie kształcić się w publicznych szkołach i przedszkolach. Napotykają one jednak na liczne bariery.

Po tym wystąpieniu, które było ostatnim w I sesji prowadząca obrady zaprosiła do dyskusji i wymiany poglądów. Po dyskusji została zarządzona przerwa. Po przerwie rozpoczęły się obrady sesji II, której moderatorem był Z. Babicki. Prowadzący w pierwszej kolejności udzielił głosu sobie, aby wygłosić referat pt. *Problem migracji a przyjaźń społeczna i zadania edukacji*. Prelegent przekonywał, że w dobie poszerzających się społeczeństw wielokulturowych istnieje potrzeba budowania nowego ładu społecznego opartego na przyjaźni społecznej. Głównym punktem odniesienia dla tych rozważań stała się w encyklika papieża Franciszka *Fratelli tutti*, która mówi o braterstwie i przyjaźni społecznej. W rozumieniu papieża najważniejszą drogą do budowania nowego ładu społecznego opartego na przyjaźni społecznej i otwartości jest gruntowna edukacja, która będzie kształtować postawy dobra wspólnego i budować wspólnotę międzyludzką odwołującą się do wzajemnej solidarności.

Jako kolejny zabrał głos dr Tadeusz Piątek z Politechniki Rzeszowskiej im. Ignacego Łukasiewicza, który zaprezentował referat pt. *Model wykształconego człowieka komponent edukacji globalnej*. Prelegent zwrócił uwagę, że stworzenie modelu wykształconego człowieka doby szeroko rozumianej globalizacji to określenie kompetencji jakie będzie posiadał człowiek współcześnie funkcjonujący w obszarze całego globu. Funkcjonowanie to jest efektem m.in.: rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, postępu cywilizacyjnego, stałego trendu poszukiwania

lepiej płatnej pracy (migracja i emigracja), różnego poziomu bezpieczeństwa czy też zagrożenia życia (uchodźstwo). W dalszej kolejności głos zabrały dr Magdalena Kuleta-Hulboj i mgr Dobrawa Aleksiak z Uniwersytetu Warszawskiego, które wygłosiły referat pt. „*Czego Jaś się nie nauczył...*”, czyli krytyczna analiza obecności edukacji globalnej w podstawie programowej. W swoim referacie zaprezentowały najważniejsze wyniki badania zrealizowanego w 2020 r., którego celem była diagnoza obecności edukacji globalnej w „nowej” podstawie programowej (2017 r.) oraz rekonstrukcja sposobów jej ujmowania w tym dokumencie. Badaczki dążyły do zdobycia odpowiedzi na dwa pytania: (1) czy edukacja globalna jest obecna w podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych w obszarze trzech przedmiotów (historii, wiedzy o społeczeństwie i geografii)?; (2) w ramach jakich schematów interpretacyjnych jest ujmowana? Jako ostatnia w tej sesji zabrała głos dr Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz reprezentująca Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Tytuł jej wystąpienia brzmiał: *Edukacja międzykulturowa w zglobalizowanym świecie i jej miejsce w polskim systemie nauczania w opinii nauczycieli szkół podstawowych*. W swoim referacie poruszyła ona kwestie dotyczące współczesnych wyzwań edukacji międzykulturowej. Przedstawiła specyfikę pracy nauczyciela w środowisku zróżnicowanym pod względem kulturowym. Następnie zaprezentowała część wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół podstawowych w Olsztynie, które miały na celu poznanie ich opinii na temat edukacji międzykulturowej w dzisiejszym zglobalizowanym świecie i jej miejsca w polskim systemie nauczania.

Po tym wystąpieniu, które było ostatnim w II sesji prowadzący obrady zaprosił do dyskusji i wymiany poglądów. Po dyskusji została zarządzona przerwa. Po przerwie rozpoczęły się obrady sesji III, której moderatorem był dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. uczelni (UKSW). Pierwszy zabrał głos prof. Isaias Rivera reprezentujący Corvinus University of Budapest, który wygłosił referat pt. *The Evolution of Education during the times of Pandemic and its Future: Progressive Education*. Prelegent odniósł się do ogólnoswiatowych trendów globalizacyjnych i podkreślił znaczenie dostępu do najnowszych technologii na proces kształcenia. Zwrócił szczególną uwagę na wpływ zróżnicowania ekonomicznego pomiędzy krajami Ameryki Północnej i Europy a możliwościami dostępu do wiedzy i szansy na naukę. Następnie przemówił dr Mateusz Marciniak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tytuł jego wystąpienia brzmiał: *Instytucjonalne uwarunkowania partycypacji młodzieży akademickiej w międzynarodowej wymianie studenckiej*. Prelegent podkreślił, że mobilność młodzieży akademickiej jest zjawiskiem wymagającym uwzględnienia w analizie cech grupy jaką są osoby studiujące oraz kontekstu studiowania wyznaczanego przez sytuację krajową i międzynarodową. Liczne badania nad uwarunkowaniami (barierami i motywami) mobilności studenckiej wskazują, że jakość kształcenia uczelni zagranicznych oraz uznawalność efektów nauczania na niej nie zajmują kluczowego miejsca wśród czynników uwzględnianych w podejmowaniu decyzji o wyjeździe. Jako kolejna zabrała głos

mgr Ariadna Ciążęła reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Wygłosiła ona referat pt. *Nieformalna edukacja obywatelska poprzez kampanie społeczne i media społecznościowe*. Mówczyni odwołując się do wyników badań własnych wykazała, że głównym źródłem wiedzy studentów na temat ochrony środowiska są media społecznościowe. Okazuje się bowiem, że media społecznościowe stały się miejscem zarówno edukacji nieformalnej i kształtowania pożądanych postaw obywatelskich, jak i wyrażania własnych poglądów oraz solidarności z grupami i ruchami społecznymi.

Po tym wystąpieniu, które było ostatnim w III sesji prowadzący obrady zaprosił do dyskusji i wymiany poglądów. Po dyskusji została zarządzona przerwa. Po przerwie rozpoczęły się obrady sesji IV, której moderatorami były dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska UKSW i dr Katarzyna Stankiewicz UKSW. Sesja ta została poświęcona praktykom, w której wystąpiło sześć prelegentek reprezentujące różne instytucje. Porządek wystąpień był następujący: Elżbieta Kielak, Anna Huminiak (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji i Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży). Temat wystąpienia: *Warsztaty Edukacji Międzykulturowej metodami edukacji pozaformalnej on-line*. Agnieszka Kosowicz (Fundacja Polskie Forum Migracyjne). Temat wystąpienia: *Wsparcie rodzin migranckich i uchodźczych podczas pandemii: wsparcie edukacyjne, psychologiczne, prawne i integracyjne*. Khedi Alieva (Fundacja Kobiety Wędrownie). Temat wystąpienia: *Aktywność społeczna uchodźczyń w sytuacji pandemii – działania Fundacji Kobiety Wędrownie*. Nina Markiewicz-Sobieraj (Szkoła Podstawowa nr 16 w Gdańsku). Temat wystąpienia: *Praca z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym podczas pandemii – przykład Gdańska*. Nataliya Basko (Szkoła Podstawowa nr 355 w Warszawie). Temat wystąpienia: *Pandemia a edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Doświadczenie psychologa praktyka*.

Podczas konferencji uczestników, w tym studentów UKSW, zaproszono do udziału w *Warsztacie edukacji międzykulturowej i globalnej* w ramach projektu *Warsztaty Edukacji Międzykulturowej „Między Innymi”*, realizowanego wspólnie przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży, który poprowadziły Elżbieta Kielak i Anna Huminiak. W warsztacie wykorzystano metody edukacji pozaformalnej. Pozwoliły one zagłębić się w temat międzykulturowości w kontekście migracji. Doświadczenia z powyższego warsztatu zostały też zaprezentowane podczas sesji IV konferencji.

Na zakończenie konferencji Z. Babicki w imieniu organizatorów podziękował wszystkim uczestnikom za udział w tym naukowym wydarzeniu i zaprosił do udziału w przyszłorocznej konferencji.

nr 1 264

- Dobosz P. (2001). *Problemy metodologii współczesnej nauki prawa administracyjnego na tle metody historyczno-prawnej*. „Kwartalnik Prawa Publicznego”, nr 1/1, s. 9–47.
- Gajda J. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dział IA: Rodzice i dzieci*. W: *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Pietrzykowski K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, wyd. 6, s. 779–870.
- Gajda J. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dział II: Przystosowanie*. W: *Kodeks rodzinny opiekuńczy. Komentarz*. Pietrzykowski K. (red.) Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK., wyd. 6, s. 877–992.
- Gil D. (2011). *Rola organów procesowych w przypadku przekroczenia granic dozwolonego karcenia małoletnich*. W: *Prawne aspekty karcenia małoletnich*. Ciepły F. (red.). Warszawa: Wolters Kluwer, s. 109–123.
- Holewińska-Łapińska E. (2013). *Orzecznictwo w sprawach o pozbawienie władzy rodzicielskiej*. „Prawo w Działaniu Sprawy Cywilnej”, nr 14, s. 27–76.
- Wydział Statystycznej Informacji Zarządzającej. Departament Strategii i Funduszy Europejskich. Ministerstwo Sprawiedliwości. Dostępny na: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/287/resource/19553/table> (dostęp 19.09.2019).
- Jastrzemska S. (2019). *Postępowanie rozpoznawcze*. Cz. 1. W: *Kodeks postępowania cywilnego*. T. II: *Komentarz do art. 506–1217*. Szanciło T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, s. 66–172.
- Jastrzemska S. (2019). *Postępowanie nieprocesowe*. Księga 2. W: *Kodeks postępowania cywilnego*. T. II: *Komentarz do art 506–1217*. Szanciło T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK, s. 66–172.
- Konarska-Wrzosek (1999). *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Krajewski R. (2010). *Karcenie dzieci, Perspektywa prawna*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 roku, Dz.U. Nr 9, poz. 59.
- Kodeks cywilny z dnia 23 kwietnia 1964 roku, Dz.U. Nr 16, poz. 93.
- Kodeks postępowania cywilnego z dnia 17 listopada 1964 roku, Dz.U. Nr 43, poz. 296.
- Kodeks karny z dnia 6 czerwca 1997 roku, Dz.U. Nr 88, poz. 553.
- Łętowski J. (1995). *Prawo administracyjne dla każdego*. Warszawa: Ecostar.
- Postanowienie SN z 11 lutego 1997 roku. II CKN 90/96.
- Radwański Z. (1991). *Dobro dziecka*. W: *Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie*. Łopatka A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, s. 50–65.
- Sitarz O. (2004). *Ochrona praw dziecka w polskim prawie karnym na tle postanowień Konwencji o prawach dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sokołowski T. (2013). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo: Wolters Kluwer, s. 667–668.
- Soriano A. (2002). *Przemoc wobec dzieci*. Kraków: Wydawnictwo eSpe.

- Trocha O. (2015). *Udział dzieci w postępowaniu o ograniczenie władzy rodzicielskiej – raport z badań aktowych. Dziecko krzywdzone. „Teoria, badania, praktyka”*, vol. 14, nr 4, s. 55–81.
- Uchwała SN z 30 grudnia 1971 roku. III CZP 87/71, OSN 1972, Nr 6, poz. 104.
- Uchwała SN z 6 czerwca 2000 roku. I CKN 786/98, OSNC 2001, Nr 1, poz. 6.
- Ustawa prawo o aktach stanu cywilnego z dnia 28 listopada 2014 roku, Dz.U. z 2014 roku, poz. 1741.
- Ustawa z 10 czerwca 2010 roku o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 125, poz. 842.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. z 2015 roku, poz. 1390 oraz z 2019 roku, poz. 730.
- Wilk A. (2019). *Ograniczenie władzy rodzicielskiej jako forma jej wsparcia – rola współpracy sądu opiekuńczego i jednostki wsparcia rodziny*. W: *Prawa dziecka. Perspektywa prywatnoprawna i społeczna*. Jaroszevska-Choraś D. (red.). Kilińska-Pękacz A., Wedeł-Domaradzka A., Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, s. 227–247.
- Wyrok SN z 27 lutego 1967 roku. II CR 470/66, OSNCP 1967, Nr 9, poz. 167.
- Wyrok SN z 2 grudnia 1971 roku. III URN 23/71, OSN 1972, Nr 3, poz. 50.
- Wyrok SN z 5 września 1975 roku. I CR 526/75, OSN 1976, Nr 7-8, poz. 171.
- Wyrok SN z 7 czerwca 1976 roku. IV CR 177/76, OSPiKA 1977, Nr 5, poz. 85.
- Wyrok SN z 22 kwietnia 1977 roku. I CR 125/77, OSPiKA 1979, Nr 2, poz. 25.
- Wyrok SN z 13 grudnia 2000 roku. III CKN 1422/00, OSNC 2001, Nr 7–8, poz. 106.
- Wyrok SN z 6 lutego 2009 roku. IV CSK 447/08, MoP 2009, Nr 5, s. 244.
- Wyrok SN z 13 grudnia 2013 roku. SNO 35/13.
- nr 2 276
- Batorczak A., Klimska A. (2020). *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020–2030)*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, vol. 18 (2), s. 17–26.
- Borys T. (2010a). *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania*. „*Problemy Ekorozwoju*”, vol. 5, nr 1, s. 59–70.
- Borys T. (2010b). *Zrównoważony rozwój jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Borys T. (red.). Białystok–Wrocław: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Domeracki P., Tyburski W. (2011). *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*. W: *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*. Tyburski W. (red.). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Elak H. (2017). *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa w świetle nowej reformy oświaty*. „*Obronność. Zeszyty Naukowe*”, vol. 3 (23), s. 17–41.
- Grochowska I. (2009). *Wychowanie do zrównoważonego rozwoju w kontekście katolickiej nauki społecznej*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, vol. 7/2, s. 123–137.

- Hłobił A. (2010). *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*. „Problemy Ekorozwoju”, vol. 5, nr 2/2010, s. 87–94.
- Jabłoński M. (2010). *Legal conditions for sustainable development*. W: *A humanist approach to sustainable development*. Łepko Z., Sadowski R. (red.). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Klimek K. (2004). *Bezpieczeństwo w systemie wartości uniwersalnych w edukacji*. W: *Edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane perspektywy*. Kowalski D., Kwiatkowski M., Zduniak A. (red.). Lublin–Poznań.
- Klimski M. (2018). *Call for high quality education in the context of the postmodern society conception*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, vol. 122, s. 81–89.
- Łepko Z., Sadowski R.F. (2020). *Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą*. W: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarę sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*. Warszawa: KSAP.
- Pietraś M. (2000). *Bezpieczeństwo ekologiczne w Europie. Studium politologiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zacher L.W. (2009). *Modele, strategie, uwarunkowania i konteksty trwałego rozwoju*. W: Poskrobko B. (red.). *Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Zięba S. (1998). *Dylematy bezpieczeństwa ekologicznego*. Lublin: Zakład Ekologii Człowieka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Websites:

- www.unesco.org.
<https://sdgs.un.org>.
<https://nauczyciele.mos.gov.pl>.
<http://orka.sejm.gov.pl>.
<http://snep.edu.pl>.
<http://polska2030.pl>
podstawaprogramowa.pl.

nr 3 286

- Bohdanowicz P. (2005). *Turystyka a świadomość ekologiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ciążela H. (2006). *Problemy i dylematy etyki odpowiedzialności globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dołęga J.M. (1999). *Ekologia w teologii i filozofii chrześcijańskiej*. W: *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Papuziński A. (red.) Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 133–163.
- Dołęga J.M. (2005). *Zarys zoologii systemowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Ganowicz-Bączyk A. (2009). *Spór o etykę środowiskową*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hull Z. (1993). *Filozoficzne podstawy edukacji ekologicznej*. W: *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu. Materiały II Ogólnopolskiej Konferencji Środkowo-Europejskiej*. Dudzińska M. R., Pawłowski L. (red.). Lublin: Instytut Badań nad Środowiskiem, s. 509–518.
- Kaniewska M., Klimski M. (2014). *Kształtowanie świadomości ekologicznej – perspektywa „Lifelong Learning”*. „Journal of Modern Science”, nr 3, s. 473–489.
- Klimska A., Klimski M. (2009). *Edukacja ekologiczna w polskiej szkole*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.
- Kozłowska I. (1997). *Edukacja ekologiczna studentów*. W: *Edukacja i świadomość ekologiczna*. Pfeiffer A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Akademii Rolniczej, s. 43–57.
- Kozłowski S. (2005). *Przyszłość ekorozwoju*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marek-Bieniasz A. (2000). *Istota związku odpowiedzialności ekologicznej z wartościami*. W: *Polityka, ekologia, kultura*. Papuziński A. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 37–41.
- Tuszyńska L., Klimski M. (2021). *Edukacja leśna wsparciem zrównoważonego rozwoju społeczeństwa Warszawy*. W: *Przyroda wyzwaniem dla kultury. Społeczności lokalne wobec obszarów chronionych*. Sadowski R. F., Falencka-Jabłońska M. (red.). Sękocin Stary: Instytut Badawczy Leśnictwa, s. 211–220.
- Tyburski W. (1998). *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*. W: *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*. Tyburski W. (red.). Toruń: Wydawnictwo TOP KURIER, s. 97–103.
- Tyburski W. (1999). *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*. W: *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Papuziński A. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 97–132.
- Tyburski W. (2002). *Praktyczny wymiar etyki środowiskowej*. W: *Etyka środowiskowa wyzwaniem XXI wieku*. Czartoszewski J.W. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów, s. 105–114.
- Wroczyński R. (2003). *Kształcenie ustawiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 903.

nr 4 299

- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Pachniak K., Piotrowski R. (tłum.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Buksiński T. (1991). *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Bullock A., Stallybrass O., Trombley S., Eadie B. (1999). *Słownik pojęć postmodernistycznych*. Katowice: Wydawnictwo Książnica.

- Dilthey W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Paczkowska-Łagowska E. (tłum., opr., posłowie). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Duraj-Nowakowa K. (2011). *Pamięć historyczna pedagogów*. W: *Pamięć–Kultura–Edukacja*. Bieś A. P., Chrost M., Topij-Stempińska B. (red. nauk.). Kraków: Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM.
- Durkheim E. (1998). *O kulturze pedagogicznej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wołoszyn S. (wybór i oprac.). T. 3. Księga 1: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzeleckie, wyd. 2 zmienione.
- Dybiec J. (2005). *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Głowacka-Sobiech E. (2005). *Źródła archiwalne w Polsce w badaniach nad dziejami najnowszyimi wychowania*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gumuła T. (2005). *Czterdzieści pięć lat „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Hannerz U. (2006). *Siedem argumentów na rzecz różnorodności*. W: *Socjologia lektury*. Sztompka P., Kucia M. (red.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ingarden I. (2009). *Książeczka o człowieku*. Gierulanka D. (słowo wstępne). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kabziński K. (2000). *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego*. W: *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*. Ciczkowski W. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Manteuffel T. (1976). *Historyk wobec historii*. Warszawa: PWN.
- Oxford słownik socjologii i nauk społecznych* (2008). Marshall G. (red.). Tabin M. (tłum.). Kapciak A., Konieczna J., Stawiński J., Świeboda P., Tabin M., Zawadzka A. (red. nauk. polskiego wydania). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mielicka H. (2000). *Kultura w procesie socjalizacji*. W: *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*. Mielicka H. (wstęp i opr.). Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Ratajczak K. (2005). *Źródła do dziejów wychowania w średniowieczu – problemy metodologiczne i dydaktyczne*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Gumuła T., Majewski S. (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Skolimowski H. (1993). *Nadzieja matką mądrych. Biblioteka Ery Ekologicznej Towarzystwa Przyjaciół Filozofii Ekologicznej*. Kozłowski S. (przedmowa). Łódź: „Akapit Press”.

- Suchodolski B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, wyd. 3 zmienione.
- Szacki J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tatarkiewicz W. (2008). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz A. (2006). *Czasopisma dla dzieci*. „Edukacja i Dialog”, nr 3 (176), s. 66.
- Topolski J. (2009). *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, wydanie 3, dodruk.
- Turlejska B. (2004). *Spółeczno-kulturowy horyzont wiedzy pedagogicznej*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tuszyńska L. (2006). *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie.
- Wilkoszewska Z. (1997). *Czym jest postmodernizm?* Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Witkowski L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wolter E. (2006). *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Wolter E. (2020). *Wychowanie ekologiczne dzieci i młodzieży na przykładzie wybranych polskich czasopism wydawanych w latach 1918–1939*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Znanięcki F. (2008). *Metoda socjologii*. Hałas E. (tłum. i wstęp). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znanięcki F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znanięcki F. (1990). *Współczesne narody*. Dulczewski (tłum.). Z. Szacki J. (wstęp). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

nr 5 317

- Adorno T. (1991). *The culture industry*. London: Routledge.
- Benner D. (2005). *Einleitung über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*. „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 49, Beiheft, s. 7–21.
- Debord G. (1999). *Društvo spektakla*. Zagreb: Arkzin.
- English A. (2013). *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Fichte J.G. (1974). *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*. Zagreb: Naprijed.
- Hegel G.W. F. (1955). *Fenomenologija duha*. Zagreb: Kultura.

- Herbart J.F. (2015). *The science of education, its general principles deduced from its aim and. The aesthetic revelation of the world*. London: FB & Ltd.
- Horkheimer M. (2002). *Traditional and critical theory*. W: *Critical theory: Selected essays*. New York: Continuum, s. 188–244.
- Kangrga M. (1984). *Praksa, vrijeme, svijet*. Zagreb: Nolit.
- Kant I. (1958). *Kritika čistog uma*, Zagreb: Kultura.
- Marx K., Engels. F. (1978). *Rani radovi*. Zagreb: Naprijed.
- Schluß H. (2005). *Negativität im Unterricht*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 49, Beiheft, s. 182–196.
- Song y., Kapur M. (2017). *How to flip a classroom – „Productive Failure or Traditional Flipped Classroom”*. *Pedagogical design?* „Educational Technology & Society”, nr 20 (1), s. 292–305.
- Tawfik A., Andrew Rong H., Choi Ikseon. (2015). *Failing to learn: towards a unified design approach for failure-based learning*. „Educational Technology Research and Development”, December 2015, vol. 63, nr 6 (December 2015), s. 975–994.

nr 6 333

- Anhalt E. (1999). *Bildsamkeit und Selbstorganisation Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage einer pädagogischen Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ballauff Th. (1993). *Über die Unerlässlichkeit der Bildung*. W: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Borelli M. (red.). Baltmannsweiler: Schneider, s. 1–19.
- Bellmann J. (2014). *Educational Theory, Nature of*. W: *Encyclopedia of Educational Theory*. Phillips D.C. (red.). Los Angeles: Sage Publications, s. 273–280.
- Benner D. (1988/1990). *A Non-Affirmative Theory of Education: Its Fundamental Questions and Approach*. W: *Education A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*, nr 42, s. 91–105.
- Benner D. (2015). *Allgemeine Pädagogik Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Benner D. (2018). *Religion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung*. W: *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. Müller S., Sander W. (red.). Weinheim and Basel: Beltz Juventa, s. 144–162.
- Benner D. (2019). *Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen*. „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, nr 3, s. 317–332.
- Benner D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Benner D., Stepkowski D. (2012). *Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann*. W: *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Anhalt E., Stepkowski D. (red.). Jena: Garamond, s. 49–71.

- Biesta G.J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York–London: Routledge.
- Biesta G.J. J. (2020a). *Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance, and a missing dimension in the theory of education*. „Policy Futures in Education”, nr 4, s. 1011–1025.
- Biesta G.J. J. (2020b). *What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique*. „Educational Philosophy and Theory”, nr 10, s. 1023–1027.
- Brüggen F. (1997). *Bildsamkeit und Mündigkeit des Subjekts Bildungsgeschichtliche und bildungstheoretische Überlegungen zu einer (nicht nur) pädagogischen Idee*. „Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik”, nr 3, s. 111–125.
- Brüggen F. (1999). *Bildung als Orientierungsform Bemerkungen zur Stellung der Bildung zwischen Ethik und Wissenschaft*. W: *Verführung in orientierungsloser Zeit*. Wenger-Hadwig A. (red.). Innsbruck–Wien: Tyrolia, s. 43–66.
- Cooling T. (2012). *What is a Controversial Issue? Implications for the Treatment of Religious Beliefs in Education*. „Journal of Beliefs and Values”, nr 2, s. 169–181.
- Gregory M.R. (2014). *The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues*. „Educational Theory”, nr 6, s. 627–649.
- Hand M. (2008). *What Should We Teach As Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion*. „Educational Theory”, nr 2, s. 213–228.
- Hand M. (2014). *Afterwords: Response to Warnick and Smith*. „Educational Theory”, nr 4, s. 425–426.
- Hess D. E., McAvoy P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Lobkowitz N. (2003). *Über Werte*. „Studies in East European Thought”, nr 4, s. 367–386.
- Luhmann N. (2012). *Theory of Society*, vol 1. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann N. (2013). *Theory of Society*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Rucker Th. (2019). *Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung*. „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, nr 3, s. 647–663.
- Rucker Th. (2020a). *Der oblique Blick Öffentliche Erziehung, Nichtaffirmativität und die Herausforderung des Pluralismus*. „Jahrbuch für Allgemeine Didaktik”, s. 71–88.
- Rucker Th. (2020b). *Teaching and the Claim of Bildung: The View from General Didactics*. „Studies in Philosophy and Education”, nr 1, s. 51–69.
- Rucker Th., Anhalt E. (2017). *Perspektivität und Dynamik Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Saetra E. (2019). *Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate*. „Journal of Philosophy of Education”, nr 2, s. 323–339.
- Sünkel W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis Allgemeine Theorie der Erziehung*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.

- Tibble J.W. (1971). *The Development of the Study of Education. W: An introduction to the study of education.* Tibble J.W. (red.). London: Routledge and Kegan Paul, s. 5–17.
- Tillson J. (2017). *When to Teach for Belief: A Tempered Defense of the Epistemic Criterion.* „Educational Theory”, nr 2, s. 173–191.
- Uljens M., Ylimaki R.M. (2017). *Non-affirmative Theory of Education as A Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. W: Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-affirmative Theory of Education.* Uljens M., Ylimaki R.M. (red.). Dordrecht: Springer, s. 3–145.
- Warnick B. R., Spencer Smith D. (2014). *The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for „Soft-directive” Teaching.* „Educational Theory”, nr 3, s. 227–244.
- Wehling H.-G. (1977). *Konsens à la Beutelsbach? W: Das Konsensproblem in der politischen Bildung.* Schiele S., Schneider H. (red.) Stuttgart: Klett, s. 173–184.
- Yacek D. (2018). *Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues.* „Journal of Philosophy of Education”, nr 1, s. 71–86.
- Zimmerman J., Robertson E. (2017). *The Case for Contention Teaching Controversial Issues in American Schools.* Chicago and London: University of Chicago Press.

nr 7 344

- Bąk A., Hołda M. (2013). *Seniorzy w sieci. Między stereotypem a prawdą. W: Człowiek zalogowany. Od mowy nienawiści do integracji w sieci.* Wysocka-Pleczyk M., Świeży B. (red.). Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Bień B. (2002). *Stan zdrowia i sprawność ludzi starszych. W: Polska starość.* Synak B. (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej.* (2014). Chabior A., Fabiś A., Wawrzyniak J.K. (red.). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Demetrio D. (2006). *Edukacja dorosłych. W: Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej.* Śliwerski B. (red.). T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dubas E. (2010). *Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna. W: Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie.* Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.). Bielsko-Biała: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dzięgielewska M. (2006). *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości. W: Podstawy gerontologii społecznej.* Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Dzięgielewska M. (2008). *Edukacja osób starszych w codzienności. W: Edukacja do i w starości.* Kuchcińska M. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.

- Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej.* (2015). Fabiś A., Wawrzyniak J. K., Chabior A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2018 r.* Warszawa–Białystok.
- Główny Urząd Statystyczny. (2019). *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.* Warszawa.
- Halicki J. (2009). *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów.* „Chowanna”, nr 2 (33), s. 203–212.
- Hebda J., Biela A. (2015). *Znaczenie stereotypów i teorii starzenia się w postrzeganiu społecznym osób starszych.* „Edukacja Etyczna”, nr 9, s. 49–62.
- Kurcz I. (2001). *Zmiana stereotypów: Jej mechanizmy i granice.* W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe.* Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leszczyńska-Rejchert A. (2006). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Leszczyńska-Rejchert A. (2019). *Wbrew stereotypom – pomyslna starość „wyjątkowych” seniorów: studium z pedagogiki społecznej.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Łopatkowa M. (2005). *Pedagogika serca wychowaniem dla pokoju.* W: *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka.* Hołtyst B. (red.). Legionowo: Centrum Szkolenia Policji.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2020). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2019 r.* Warszawa.
- Miszczak E. (2010). *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom procesu starzenia się.* W: *Jakość życia seniorów w XXI wieku: ku aktywności.* Kałuża D., Szukalski P. (red.). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Nawrocka J. (2013). *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Orzechowska G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej.* Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie.
- Piotrowski J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rudnik A. (2017). *Edukacja w starości – życzenie czy szansa na przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych?* „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (63), s. 111–128.
- Semków J. (2007). *Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii.* Dubas E. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Studen S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szarota Z. (2002). *Percepcja starości wśród studentów.* „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 55, s. 129–142.
- Szarota Z. (2004). *Gerontologia społeczna i oświatowa.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Tomaszewska-Hołuż B. (2019). *Stereotypizacja starości – wybrane przejawy ageizmu*. „Cywilizacja i Polityka”, t. 17 (17), s. 90–101.
- Trafiałek E. (2006). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w zapobieganiu marginalizacji społecznej ludzi starych*. „Gerontologia Społeczna”, nr 1, s. 19–25.
- Ziółkowski P. (2017). *Szkice z pedagogiki senioralnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.