

# STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

**ChAT**

Wydawnictwo  
Naukowe



**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XII: 2021 NR 1(34)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych  
Polskiej Akademii Nauk

---

Wydawnictwo Naukowe ChAT  
Warszawa 2021

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,  
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,  
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,  
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,  
Alena Vališová, Michal Zvírotský, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),  
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),  
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),  
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),  
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Władysława Broniewskiego 48  
01-771 Warszawa  
[www.wydawnictwo.chat.edu.pl](http://www.wydawnictwo.chat.edu.pl)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021

ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Arkadiusz Żukiewicz

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

## Spis treści

### WSTĘP

**ROZPRAWY** Polska pedagogika trzeciej dekady XXI wieku: przegląd  
subdyscyplinarnego rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków  
badań naukowych – cz. II

Krzysztof Rubacha – *Warunki kierujące rozwojem metodologii badań  
w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań* ... 11

Maria Czerepaniak-Walczak – *Teoretyczne i badawcze osiągnięcia  
pedagogiki krytycznej w Polsce* ..... 27

Alina Wróbel – *W trosce o tożsamość teorii wychowania. Ciągłość i zmiana  
w wieloparadygmatacznej przestrzeni badań pedagogicznych* ..... 47

Dorota Klus-Stańska – *Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki,  
nowe perspektywy* ..... 61

Jolanta Andrzejewska, Ewa Lewandowska – *Polska pedagogika  
przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze  
i implikacje do praktyki* ..... 85

Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg – *Kierunki przemian teoretycznych  
i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej  
– od mono- do polidyskursywności* ..... 127

Janusz Gajda – *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady  
XXI wieku w Polsce*..... 149

Anna Gaweł – *Koncepcje i obszary badań pedagogiki zdrowia* ..... 167

### PROBLEMATY

Marek Budajczak – *„Mapa” nauk o pedagogice i edukacji – propozycja* ..... 183

### RECENZJE

Karol Konaszewski – *Recenzja książki: Agnieszka Bzymek, Wymiary  
Resilience w Naukach o Wychowaniu, Toruń: Wydawnictwo Adam  
Marszałek 2020, ss. 272* ..... 193

### BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski – *Pedagogika ogólna* ..... 205

AUTORZY ..... 213

INFORMACJE DLA AUTORÓW ..... 215



## Contents

### INTRODUCTION

**DISSERTATIONS** – Polish pedagogy of the third decade of the 21st century: a review of subdisciplinary theoretical development and current directions of scientific research – part II

- Krzysztof Rubacha – *Conditions governing the development of research methodology in pedagogical sciences. Theoretical and practical research* ..... 11
- Maria Czerepaniak-Walczak – *Theoretical and research achievements of critical pedagogy in Poland*..... 27
- Alina Wróbel – *In concern of the identity of the theory of education. Continuity and change in the multi-paradigmatic pedagogical research space*..... 47
- Dorota Klus-Stańska – *Theory of teaching: good traditions, old traps, new perspectives* ..... 61
- Jolanta Andrzejewska, Ewa Lewandowska – *Polish pre-school education in the 21st century. Research exploration and implications for practice* ..... 85
- Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg – *Directions of theoretical and research changes in Polish early school pedagogy – from mono- to polydiscoursiveness* ..... 127
- Janusz Gajda – *Cultural pedagogy and its development on the threshold of 3rd decade of 21st century in Poland* ..... 149
- Anna Gaweł – *Concepts and research areas of health pedagogy*..... 167

### PROBLEMS

- Marek Budajczak – *A „map” of sciences dealing with pedagogy and education – a proposal*..... 183

### REVIEWS

- Karol Konaszewski – *Book review: Agnieszka Bzymek, Dimensions of Resilience in the Education Sciences, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2020, pp. 272*..... 193

**THEMATIC BIBLIOGRAPHY**

Bogusław Śliwerski – *General pedagogy* .....205

AUTHORS .....213

INFORMATION FOR THE AUTHORS .....215

Szanowni Państwo, Czytelniczki i Czytelnicy,

przygotowany zeszyt tematyczny czasopisma naukowego Studia z Teorii Wychowania jest zapowiadana w 2020 roku (zeszyt nr 2), kolejną częścią projektu wydawniczego pt. „Polska pedagogika u progu trzeciej dekady XXI wieku: przegląd interdyscyplinarnego rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych”. Zwrotne informacje płynące z niemal wszystkich ośrodków akademickich Polski pozwalają z satysfakcją uznać, że idea kreślenia aktualnego obrazu dorobku naukowego polskiej pedagogiki wpisuje się proces rozwoju tej dyscypliny i jest zarazem jedną z dróg naukowej legitymizacji pedagogiki w przestrzeni nauki polskiej. Pełni tym samym swoistą rolę „naukowej wizytówki” polskiej pedagogiki.

Podobnie do pierwszej części niniejszego projektu wydawniczego, również tym razem jego wysoką wartość naukową potwierdzają poszczególne artykuły, za których przygotowanie serdecznie dziękuję Autorkom i Autorom – uczestnikom tego unikatowego zamierzenia naukowego. Pragnę w sposób szczególny podkreślić czystość intencji zamierzenia oraz wykonania, na co w działalności naukowej szczególną uwagę zwracała prof. Helena Radlińska. Tym razem chodzi o przyjętą przez Autorki i Autorów naukową perspektywę, wolną od parametrycznych oraz instytucjonalnych kalkulacji. Można jednoznacznie stwierdzić, że każdy z zamieszczonych tu artykułów mógłby być przetłumaczony na j. obcy i opublikowany w periodykach zagranicznych, znacznie wyżej premiowanych przez władze resortowe. Dopóki jednak są wśród nas Autorki i Autorzy, dla których miernikiem naukowości jest merytoryczna wartość dzieł naukowych, dopóty istnieje nadzieja na zachowanie tożsamości i dziedzictwa polskiej pedagogiki. Istnieje tym samym możliwość pomyślnego rozwoju tej nauki w kolejnych dekadach stuleci.

Przedmiotowy projekt wydawniczy jest po raz drugi realizowany we współpracy i dzięki przychylności Redakcji naukowego czasopisma Studia z Teorii Wychowania. Szczególne podziękowanie składam Panu prof. dr hab. Bogusławowi Śliwerskiemu (Redaktorowi Naczelnemu SzTW), który podjął decyzję o upowszechnieniu na łamach Studiów efektów naukowej współpracy przedstawicieli różnorodnych ośrodków akademickich Polski. Dziękuję także Panu prof. ChAT dr hab. Stefanowi T. Kwiatkowskiemu (Sekretarzowi Redakcji SzTW) oraz Pracownikom Wydawnictwa ChAT za pomoc techniczną przy realizacji zeszytu tematycznego.

Arkadiusz Żukiewicz  
(redaktor tematyczny Zeszytu)



**Krzysztof Rubacha**

University of SS. Cyril and Methodius in Trnava

ORCID 0000-0002-7447-6736

## **Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań**

### **Uwagi terminologiczne**

Prowadząc analizę warunków ukierunkowujących rozwój metodologii badań stosowanej w pedagogice będę posługiwał się terminem metodologia badań (nauk) społecznych, rezygnując z terminu metodologia pedagogiki czy badań pedagogicznych. Nie uważam tych ostatnich terminów za trafne, ponieważ pedagogika jako dyscyplina nie wytworzyła i nie wytwarza własnej metodologii, podobnie jak i inne dyscypliny naukowe, ponieważ metodologia obejmuje dziedziny nauki. Poszczególne dyscypliny w obrębie dziedziny stosują ją do badania własnego przedmiotu poznania naukowego. Tak więc będzie tu mowa o metodologii badań (nauk) społecznych nad procesami edukacyjnymi. Pojęcie edukacji uważam w tym tekście za najszersze z pojęć pedagogicznych, obejmujące wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się, itd. oznaczające formalne, instytucjonalne oraz nieformalne, jednostkowe działania stymulujące rozwój możliwości życiowych człowieka we wszystkich aspektach. Czy pisząc o metodologii badań (nauk) społecznych pomijam metodologię badań (nauk) humanistycznych? Nie pomijam, choć tego terminu nie używam. Celowo unikam wikłania się w rozmyty dyskurs na temat przynależności pedagogiki do nauk społecznych versus humanistycznych. Kwestię tę tak samo trudno rozstrzygnąć, jak relację samej metodologii nauk społecznych do humanistycznych. Jednakże pisząc o metodologii badań społecznych przyjmuję, że aktywizuje ona dwie strategie definiowane w kategoriach ontologicznych i epistemologicznych: nomotetyczną i idiograficzną. Pierwsza wyraźnie czerpie z przyrodoznawstwa a druga właśnie

z humanistyki. Tak rozumiana metodologia badań społecznych jest w stanie odpowiedzieć na zapotrzebowanie związane z naturą przedmiotu badań oraz przestrzeni wyjaśniania w naukach pedagogicznych.

## **Wprowadzenie**

Prezentowany artykuł nie jest systematyczną analizą stanu aktualnego i tendencji rozwojowych metodologii badań społecznych, którą posługują się osoby badające praktykę edukacji. Próba dokonania takiego przeglądu jest na miarę znacznie większego opracowania, niż to, które może pojawić się prezentowanym tomie, i na miarę przedsięwzięcia badawczego o sporych rozmiarach. Wartość takiego opracowania jest jednak ograniczona do znaczenia jakie można przypisać diagnozie. Bez większej straty, poza aspektem kronikarskim – opisowym, można zrezygnować z diagnozowania na rzecz pokazania warunków metodologicznych, które powinny spełnić nauki pedagogiczne by podnieść trafność swoich badań i stanowić znaczący głos pośród innych nauk badających procesy społeczne, psychiczne i edukacyjne. I takiego właśnie zadania podjąłem się pisząc ten tekst. Pokażę jak powinny/mogą rozwijać się praktyki metodologiczne, by stymulować rozwój nauk pedagogicznych. Analiza będzie dotyczyć procesu badawczego, który może być pokazywany od zewnątrz lub od wewnątrz. Perspektywa oglądu procesu badawczego z zewnątrz byłaby cenna lecz bardziej dla filozofii nauki, niż dla metodologii praktycznej. Ta ostatnia zaś domaga się oglądu dokonywanego ze środka procesu badawczego. Przyjęty cel prezentowanej analizy nawiązuje jednak bezpośrednio do metodologii praktycznej, zatem aktywizacji wymaga ten punkt widzenia, który wychodzi wprost z postępowania badawczego. Co więcej, powinien od razu nawiązywać do napięcia jakie wytwarza się między badaniami teoretycznymi i praktycznymi. Ono bowiem może być uznawane za kluczowe dla metodologicznego rozwoju dyscyplin w obrębie nauk społecznych. Pedagogika do nich należy, a jej przedmiot poznania i badania jest żywym organizmem, tworzonym na co dzień przez ludzi działających w konkretnych układach społecznych i kulturowych. Mając taki przedmiot badania pedagogika musi być nauką praktyczną, musi z tej praktyki wyrastać (idiograficzność) i/lub odnosić ją do ogólniejszych (populacyjnych) procesów społecznych (nomotetyczność). Co jednak sprawia, że badania praktyczne zyskują status badań naukowych? Ich teoretyczność. I to jest właśnie napięcie między dwoma typami badań: teoretycznych i praktycznych, które legitymizuje pedagogikę (ale także każdą inną dyscyplinę społeczną) jako naukę. Z jednej strony wyjaśnienia naukowe wymagają teoretycznego oświetlenia pola badania, czyli faktów empirycznych tak, by

ostatecznie wynikom badania nadać znaczenia. Z drugiej natomiast strony tworzywem dla powstających teorii, które w naukach społecznych są teoriami empirycznymi, jest właśnie praktyka społeczna, dla pedagogiki edukacyjna. Tak więc bez teorii nie ma badań praktycznych, a bez praktyki nie ma teorii, a więc badań teoretycznych. Ponieważ właśnie pokazane napięcie między badaniami teoretycznymi a praktycznymi jest tym, co zapewnia status naukowy badaniom pedagogicznym, w centrum analizy w tym artykule będą metodologiczne warunki jakie powinny spełnić badania teoretyczne i praktyczne by mogły formułować trafne i efektywne wyjaśnienia. W pierwszej jego części dokonam analizy warunków metodologicznych badań teoretycznych eksploracyjnych i weryfikacyjnych. oraz. W drugiej części natomiast skupię uwagę na kryteriach wyboru teorii kierującej badaniem praktycznym oraz dokonam analizy warunków trafności badań praktycznych by – po pierwsze – były życiodajne dla powstających teorii i – po wtóre – by wyjaśniały praktyki edukacyjne.

### **Badania teoretyczne i ich metodologiczna legitymizacja**

Teoretyczne badania eksploracyjne prowadzą do zbudowania teorii natomiast weryfikacyjne służą sprawdzeniu teorii w świecie empirycznym. W naukach społecznych i przyrodniczych, w przeciwieństwie do logiki i matematyki, powstają teorie empiryczne, czyli systemy uzasadnianych doświadczalnie pojęć, twierdzeń, hipotez, wyjaśniających określone zjawiska i będących spójną całością wewnętrznie powiązaną treściowo i/lub logicznie. Prowadzone w obrębie nauk pedagogicznych badania eksploracyjne o charakterze empirycznym tworzą zdania obserwacyjne, opisujące stany psychiczne badanych, ich doświadczenie, działanie, zachowanie, itd. Podczas eksperymentu nauczyciele biorący w nim udział wykonują określone czynności, których przebieg jest rejestrowany przez osoby zbierające dane. Zapis tych czynności, stanowiący dane z pomiaru to właśnie zdania obserwacyjne, które pozwalają uzasadnić formułowane w obrębie teorii pojęcia, twierdzenia i hipotezy<sup>1</sup>. Warto sobie od razu zdać sprawę, że nawet jeśli impuls do podjęcia badań eksploracyjnych wynika z problemu, który formułują osoby badające<sup>2</sup>, i tak zawsze badanie eksploracyjne musi odwoływać się do bazy empirycznej. Nasze teorie bowiem nie mają charakteru dedukcyjnego, choć

---

<sup>1</sup> Por. R. Wójcicki, *Teorie w nauce. Wstęp do logiki, metodologii i filozofii nauki*, IFiS PAN, Warszawa 1991, s. 41.

<sup>2</sup> Por. R. K. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2006.

wszyscy myślimy dedukcyjnie o naszym przedmiocie badań, lecz indukcyjny na etapie tworzenia teorii. Ważne jest zatem by nie dokonywać prób budowania teorii pedagogicznej bez systematycznego odwoływania się do świata praktyki edukacyjnej, czyli bazy empirycznej, ponieważ to właśnie zdania obserwacyjne stanowią przestrzeń uzasadniania teorii. Przy czym nauki społeczne dysponują poszerzoną w stosunku do nauk przyrodniczych bazą empiryczną, na którą składają się także stany inferowane, takie jak uczucia, emocje, niejawne, nieobserwowalne konteksty relacji społecznych, itd. Tak więc zdaniem obserwacyjnym jest także relacja jaką tworzy na dany temat osoba badana podczas wywiadu czy rozmowy, jak też odpowiedź jaką wybiera po przeczytaniu pytania testu lub kwestionariusza ankiety. Można zatem powiedzieć, że *pierwszym warunkiem metodologicznym i kierunkiem rozwoju badań pedagogicznych opisującym badania eksploracyjne jest właśnie odwoływanie się do bazy empirycznej uzasadniającej formułowane fragmenty budowanej teorii*. W naszej praktyce badawczej zbyt często zdarzają się próby ogłaszania teorii abstrahujących od danych empirycznych a także twierdzeń „ogólnych” wywiedzionych z jednostkowych, własnych doświadczeń życiowych.

Analizując dalej powyższą definicję teorii empirycznej, warto zwrócić uwagę, że teorie wyjaśniają konkretną dziedzinę zjawisk, złożoną z konkretnych, policzalnych elementów. Elementy te są powiązane ze sobą logicznie oraz treściowo w różnych konfiguracjach, tworząc spójną strukturę, spójną w tym sensie, że nie ma elementu, który znajduje się poza nią<sup>3</sup>. Oznacza to, że budowanie teorii jest de facto procesem redukcji rzeczywistości empirycznej do takich indywidualów, które dają się ze sobą połączyć treściowo i/lub logicznie, tworząc spójną całość. Przy czym powiązanie treściowe nie musi być jednocześnie powiązaniem logicznym. Te powiązania zresztą są wyrażane zdaniami empirycznymi, w których najczęściej jest zakodowany rachunek zdań lub formuła pokazująca powiązanie treściowe, np. statystyczna, semantyczna. Redukcjonizm badania eksploracyjnego łączy się z *drugim warunkiem, wyznaczającym kierunek rozwoju badań pedagogicznych, czyli koncentracją na obejmowaniu badaniem wyraźnie wyodrębnionej klasy zjawisk, które należy sprowadzać do postaci wewnętrznie powiązanego systemu pojęciowego*. Im węższy jest ten system, tym bardziej precyzyjne wyjaśnienie oferuje. Jest to oczekiwanie swego rodzaju ascetyzmu metodologicznego, przedkładającego wąskie a trafne wyjaśnienia nad szerokie a nietrafne. Osoby

---

<sup>3</sup> W. Marciszewski, *Struktura i dynamika teorii empirycznych*, „Metodologia Nauk” 2005/2006, s. 2.

budujące teorię spotykają tutaj pokusę objęcia jej systemem pojęciowym jak najszerzej klasy zjawisk, ponieważ doświadczają trudności wyłączenia elementów słabo powiązanych z całością, co wynika – z kolei – z faktu, że diagnoza siły tego powiązania często nie jest pewna.

Z tym zagadnieniem łączy się natomiast repertuar analityczny będący narzędziem uzasadniania twierdzeń teoretycznych mówiących o tych powiązaniach. W grę wchodzi analizy statystyczne w strategii ilościowej oraz analizy lingwistyczne w strategii jakościowej. Jeśli teoria ma być ogólna każdy wynik z próbki powinien być odpowiednio estymowany. Liczony parametr jest tą przestrzenią, w której można maksymalizować albo prawdopodobieństwo, że uzyskane powiązanie nie jest przypadkiem lecz efektem zastosowanej procedury, albo precyzję oszacowania. Jedno bowiem można uzyskać kosztem drugiego. Eskalowanie precyzji oszacowania, np. średniej populacyjnej agresywności uczniów, oznacza obniżanie prawdopodobieństwa, że w określonych warunkach ta agresja w ogóle się pojawi. Na etapie budowania teorii, dbałość o prawdopodobieństwo oszacowania wydaje się ważniejsza, niż jego precyzja. Analogicznie, analizy lingwistyczne powinny poprzez system kodowania faktów, kontekstu, definicyjnych i poza definicyjnych treści kojarzonych z danym słowem oraz ciągłe weryfikacje trafności wskaźników (triangulacje stosowane podczas zbierania i analizy danych), pokazywać głębię wyjaśnienia indywidualizującego<sup>4</sup>, zamiast podejmować błędne próby poszerzania pola wyniku na kolejne kategorie badanych obiektów. Słowem pojawia się *warunek adekwatnego dobierania losowych próbek i analiz, by teoria ogólna była weryfikowana na poziomie populacji (estymowanie parametrów), nie zaś próbki nielosowej, co niestety jest normą w raportach z badań eksploracyjnych*. Wyjątek stanowią badania bez randomizacji, które wymagają w zamian wielu replikacji zanim teoria powstająca na ich bazie zostanie ogłoszona. *Ten warunek w odniesieniu do teorii indywidualizujących analogicznie oznacza dbałość o teoretyczny i celowy dobór próbki (mała lecz krytyczna dla pojawiania się efektu) oraz użycie twardego kodowania w obrębie przypadku, rozpoznającego znaczenia ukryte za jawnym tekstem*.

Jeśli uwaga zostanie skierowana na teoretyczne badania weryfikacyjne, pojawią się nowe warunki metodologiczne rozwoju praktyki badawczej w naukach pedagogicznych. Badania weryfikacyjne są kierowane hipotezami, które de facto są zdaniem konfrontującymi teorię z empirią. Z twierdzenia teoretycznego wyprowadza się wniosek logiczny i poddaje sprawdzeniu

---

<sup>4</sup> Por. M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Transhumana, Białystok 2000.

w świecie empirycznym. Od razu pojawia się *warunek metodologiczny wskazujący na konieczność prowadzenia badań weryfikacyjnych. Mają one znaczenie odświeżające każdą naukę, czy inaczej aktualizują jej stany teoretycznego posiadania. Teorie bowiem w naukach społecznych mają charakter konwencjonalny i tymczasowy, co wynika właśnie z faktu, że są empiryczne. W tym sensie próbują nadążyć za rzeczywistością, która w niektórych obszarach szybko się zmienia.* Procedura weryfikacji nie powinna zmierzać tyle do potwierdzenia teorii, ile raczej – i co najmniej – powinna być na ten fakt obojętna, jeśli nie nastawiona wręcz na jej falsyfikację. Zresztą, poprawnie sformułowana teoria ogólna zawiera w sobie informacje na temat klasy takich zjawisk, które potencjalnie ją obalają, słowem nosi w sobie przestrzeń do falsyfikacji. Dlatego właśnie od badań weryfikacyjnych należy oczekiwać nie tylko bezstronności ale – może – i gotowości do zakwestionowania danego twierdzenia teoretycznego<sup>5</sup>. Takie nastawienie na wyszukiwanie słabości teorii wzmacnia także frekwencję badań eksploracyjnych, ponieważ ich plan zazwyczaj powstaje w fazie podawania w wątpliwość istniejących twierdzeń. Nauka bowiem traci wyjaśnienia i sama zaczyna się odnawiać. I nie chodzi tu tylko o całe teorie, ale również o ich części, niektóre hipotezy czy twierdzenia. Jeśli teoria jest spójną logicznie i treściowo strukturą, najczęściej jest też holistyczna. A to oznacza, że naruszenie jednego jej powiązania czy pojęcia może burzyć całą konstrukcję. Tak więc odrzucanie całych teorii jeśli nie zweryfikował się tylko mniejszy ich fragment, jest *warunkiem metodologicznym trafności wszystkich badań, które częściowo zakwestionowana teoria problematyzuje.* To warunek odległy. Jest też *warunek towarzyszący falsyfikowaniu części teorii, wymagający uruchomienia badania weryfikacyjnego w odniesieniu do pozostałych twierdzeń.* Zwłaszcza, że niektóre z nich nie muszą poddawać się jeszcze falsyfikacji i mogą sporo wyjaśniać, choć teoria, z której pochodzą jest sfalsyfikowana. Skoro punkt widzenia prowadzonej teraz analizy przeniósł się z ataku na obronę teorii, które próbuje się falsyfikować, warto podkreślić, że są też warunki dobrej weryfikacji. W przypadku kiedy ich się nie dochowa, można dokonać falsyfikacji pozornej czy też nietrafnej. Przede wszystkim procedura falsyfikacyjna powinna odtwarzać cechy procedury budowania teorii. Jeśli teoria powstała na w schemacie eksperymentalnym tylko taki schemat może ją weryfikować. Jeśli eksperyment z badania eksploracyjnego był replikowany, pojedyncze badanie niczego nie falsyfikuje. Jeśli teoria powstała na bazie badań uogólniających, nie można ogłaszać jej obalenia na

---

<sup>5</sup> Por. K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2006.

podstawie badań nielosowych lub też losowych, ale nie szacujących parametrów populacji. Nie można prowadzić badań weryfikacyjnych przy pomocy innych narzędzi zbierania danych, niż używane podczas jej budowania lub narzędzi, których trafność, rzetelność są wątpliwe. To samo zastrzeżenie dotyczy metod analizowania danych: np. parametryczne versus nieparametryczne; ilorazowe versus nominalne lub porządkowe; dla małych versus dla dużych próbek, itp. Interpretując wynik analiz weryfikacyjnych nie wolno wykroczyć poza system pojęciowy sprawdzanej teorii, ponieważ zaburza to trafność procedury weryfikacji i rzuca negatywne światło na jej wynik. Są to – jak widać – niektóre z bardzo szczegółowych warunków metodologicznych legitymizujących badania weryfikacyjne. Na potrzeby tego tekstu można je włączyć do kategorii bardziej ogólnej, którą będzie *warunek weryfikowania samej procedury badania weryfikacyjnego*.

Poziom ogólności powyższych analiz nie zakładał prezentacji większej ilości opisywanych warunków metodologicznych legitymizujących badania teoretyczne. W rzeczywistości jest ich więcej i wynikają bezpośrednio z różnych odmian tego typu badań. Odrębną sprawą pozostaje to, czy częstotliwość i jakość badań teoretycznych w pedagogice są zadowalające. Tej diagnozy, jak pisałem wcześniej, nie wykonałem, ale też nie znam takich opracowań.

### **Badania praktyczne i ich metodologiczna legitymizacja**

Badania praktyczne prowadzimy w wersji diagnostycznej i ewaluacyjnej. Bez względu jednak na ich cel (rozpoznanie stanu, ocena stanu) pojawia się *pierwszy warunek metodologiczny o charakterze ogólnym. Tym warunkiem bazowym zapewnienia badania charakteru naukowego jest jego problematyzacja teoretyczna*. Dostrzeżenie jakiegoś problemu, zazwyczaj związanego z luką w wiedzy dotyczącej jakiegoś obszaru praktyki edukacyjnej, uruchamia czynności zmierzające do jego wyjaśnienia. Pierwszym krokiem w badaniu praktycznym jest rozpoznanie obszaru empirycznego, którego problem dotyczy. Po jego zakreśleniu rusza właśnie faza teoretycznego oświetlenia tego obszaru. Wielość teorii społecznych wyjaśniających dane zjawisko sprawia, że oświetlając ten obszar z punktu widzenia systemu pojęciowego jednej teorii, nie widzimy obrazu, który by powstał gdybyśmy użyli pojęć innej teorii<sup>6</sup>. To jakby kula oświetlana przez punktowy promień. Zawsze możemy zobaczyć szczegóły tylko jednej jej części. I właśnie w tym pierwszym kroku kryje się

---

<sup>6</sup> Por. T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, PWN, Warszawa 1986.

warunek metodologiczny legitymizujący praktykę badania naukowego. *Jest nim konieczność budowania kryteriów analizy zasobu teorii po to, by znaleźć taką, która będzie w stanie wyjaśnić badane zjawiska.* Jeśli badanym obszarem empirycznym ma być praktyka rodzinnego wychowania moralnego dzieci i młodzieży, jednym z kryteriów, które będzie musiała spełnić teoria kierująca badaniem jest jej czułość na różnice w rozwoju moralnym ze względu na wiek. Słowem kryterium tego nie spełni teoria, która nie periodyzuje okresu dzieciństwa i młodości. Tak prowadzona analiza kryterialna jest analizą redukcijną, prowadzącą do wyodrębnienia teorii, która dostarczy systemu pojęciowego zdolnego wyjaśnić badany obszar empiryczny. Przy czym, mówiąc o obecności teorii w badaniu praktycznym nie można zapomnieć, że jej podstawy są zakodowane w metodach zbierania i analizowania danych. Jeśli szukamy więc teorii kierującej badaniem, musimy szukać niesprzecznej z tymi podstawami teoretycznymi. Chodzi tu o niesprzeczność paradygmatyczną lub o pełną i wyrażoną wprost świadomość, że ewentualna sprzeczność może się pojawić. Myślę tu o działaniu na pograniczu paradygmatów, czy konkretnych teorii, które choć jawi się jako kontrowersyjne, bywa źródłem nowych hipotez, np. powstanie teorii behawioralno-poznawczych. Wracając do głównego wątku – drugim krokiem i jednocześnie warunkiem (o którym tu mówimy) jest *wykorzystanie teorii kierującej badaniem do operacjonalizacji, zarówno na etapie zbierania danych, jak i formułowania pytań i/lub hipotez badawczych. Trzecim zaś jest interpretacja wyniku. Właśnie teoria kierująca badaniem dostarcza pojęć i kategorii do nadawania znaczeń wynikom badania: diagnozie lub ocenie.* O konieczności zachowania tych warunków nie trzeba nikogo przekonywać, ponieważ każdy rozumie, że aby zdiagnozować rozwój myślenia uczniów i uczennic musimy posłużyć się jakąś teorią rozwoju myślenia. Podobnie jest jeśli prowadzimy badania ocenijające, np. kompetencje moralne uczniów i uczennic w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Wówczas kryterium dokonania takich ocen będzie jakaś teoria rozwoju moralnego, oferująca jego zróżnicowane, ze względu na wiek, standardy. Kluczowe dla rozwoju nauk pedagogicznych jest, by to była teoria naukowa, nie zaś spiskowa, nie ideologia, nie religia, czy jakiś inny konstrukt spoza nauki. Kiedy tak się nie dzieje dyscyplina wkracza w dyskurs nienaukowy, co – w krótkiej perspektywie czasu – ją kompromituje, w dłuższej zaś – wyniszcza.

Badania praktyczne, podobnie jak teoretyczne są kierowane celem, którym jest wyjaśnianie: jak coś działa, dlaczego tak działa, czy to dobrze, że tak działa, jak trzeba zmienić warunki by działało inaczej, itd. I właśnie z perspektywy wyjaśnienia będę się w dalszym ciągu przyglądał warunkom

metodologicznym rozwoju nauk pedagogicznych. Jest to najlepsza perspektywa ponieważ wyjaśnienia ogniskują w sobie cele badań, schematy działań prowadzących do ich znalezienia oraz stanowią główne zasoby nauki i źródło jej znaczenia dla praktyki. A mówimy o badaniach praktycznych. Idąc tym tropem można wskazać główne typy wyjaśnień, obecne w badaniach nauk społecznych, w tym pedagogicznych. Myślę o wyjaśnieniach probabilistycznych (statystycznych), modelowych, genetycznych, teleologicznych<sup>7</sup>, aksjologicznych<sup>8</sup>. Pierwsza kwestia i *pierwszy warunek metodologiczny rozwoju nauk pedagogicznych to wprowadzanie do badań wszystkich rodzajów wymienionych wyjaśnień, nie pomijanie żadnego z nich*. Wyjaśnienia statystyczne pozwalają formułować wnioski odnoszone do populacji, a więc ogólne prawidłowości i to w trzech wariantach: przyczynowo-skutkowym, korelacyjno-regresyjnym i porównawczym. Wyjaśnienia przyczynowo-skutkowe (deterministyczne) pozwalają precyzyjnie przewidywać pod wpływem jakich czynników zmienia się badane zjawisko. Tak więc można na tej podstawie przewidywać skutki działań pedagogicznych. Wprawdzie tych wyjaśnień jest najmniej i są trudne do osiągnięcia w naukach społecznych, ale jedną z przyczyn tego stanu jest unikanie w pedagogice badań eksperymentalnych, zwłaszcza laboratoryjnych, z zachowaniem kanonu jedynej różnicy. Inną przyczyną jest problematyczność samych kanonów. Jednak istnieje określona przestrzeń empiryczna do ustalania tego rodzaju silnie prognostycznych zależności. Zresztą kanon jedynej różnicy pozwalający obliczyć tzw. liniowy efekt przyczynowy, nie jest jedynym kryterium ustalania zależności przyczynowych. W innym rozumieniu przyczynowości odpowiednikiem liniowego efektu przyczynowego jest regresyjny współczynnik ścieżki<sup>9</sup>. Można go uzyskać w ramach modelu PA, a takie wyjaśnienie będzie należało do wyjaśnień korelacyjno-regresyjnych. Tak więc, wyjaśnienia te pozwalając szacować kierunek i siłę współwystępowania, pozwalają przewidywać jakie efekty mogą się pojawić w praktyce edukacyjnej jeśli uruchomi się określone działania. To cenna dla praktyki wiedza. Podobnie zresztą jak wiedza o prawidłowościach wynikających z porównania dwóch lub kilku populacji w zakresie zjawiska edukacyjnego. Przynależność badanych obiektów do określonych populacji determinuje różnice między nimi, których świadomość może stanowić przesłankę różnicowania praktyk wychowawczych wobec tych grup (np.

<sup>7</sup> K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa PWN 1980, s. 42-46.

<sup>8</sup> K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.

<sup>9</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge Falmer, London–New York 2005, s. 301.

etnicznych szkole). Jak widać, wspólną przestrzenią różnych wariantów wyjaśnień statystycznych jest strategia nomotetyczna badań naukowych. Pomimo ograniczoności wyjaśnień statystycznych, *warunkiem metodologicznym rozwoju nauk pedagogicznych jest poprawne ich wykorzystanie w badaniach empirycznych*. Aby zgromadzić znaczący zasób wyjaśnień probabilistycznych należy wykonywać bardzo dużo projektów badań w strategii ilościowej, zwłaszcza, że nie wszystkie osiągają swoje cele z powodów błędów pomiarowych, których uniknąć nie można. Nauki społeczne (w tym pedagogika szczególnie) nie osiągnęły w tym zakresie jeszcze masy krytycznej, co można ocenić na podstawie raczej niskiej trafności ich przewidywań. Warto podkreślić w kontekście trafności okolicznik „poprawnie”. Te badania wymagają żelaznej dyscypliny intelektualnej i formalnej, której dochowanie wydłuża i komplikuje proces badawczy. Jednak wartość prognostyczną mają jedynie rzeczywiste prawidłowości (co łatwo i szybko weryfikuje praktyka), nie zaś urojenia wynikające z badań, które np. nie szacują parametrów lub nie opierają się na losowej próbie, lub nie standaryzują narzędzi pomiarowych. W tym zakresie znaleźć można sporo warunków metodologicznych, ukrytych za tym sformułowanym powyżej.

Pewien związek z wyjaśnieniami statystycznymi mają wyjaśnienia modelowe, które należy rozumieć jako konkretną reprezentację umieszczoną w przestrzeni dwu lub wielowymiarowej obrazującą układ badanych zmiennych wraz z potencjalnymi lub już wyjaśnionymi relacjami między nimi. Niektóre modele wyjaśniają te relacje przy pomocy danych statystycznych, np. wspomniany już model PA. Projektuje on na wykresie trzy układy zmiennych: [N – niezależne (wyjaśniające)] – [M – mediatory (wyjaśniane i wyjaśniające)] – [Z – zależne (wyjaśniane)]<sup>10</sup> (por. Chomczyńska-Rubacha -Rubacha 2007). Stąd ich związek z wyjaśnieniami statystycznymi. Inne modele mogą to robić przy pomocy logicznego wynikania (w ramach klasycznej logiki zbiorów lub relewantnej), inne jeszcze wyłącznie przy pomocy wynikania rzeczowego (treściowego – pojęciowego). Generalnie, potężną zaletą wyjaśnień modelowych jest ich wielo-wielozmiennowy charakter, ujęty na przykład w modelu analizy kanonicznej. Ich wartość jest nie do przecenienia, ponieważ tak rozbudowane strukturalnie modele potencjalnie charakteryzują się bardzo dobrym dopasowaniem do rzeczywistości

---

<sup>10</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Pleć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Impuls, Kraków 2007.

empirycznej, w której jednocześnie działa na siebie niepoliczalny układ zmiennych<sup>11</sup>. Warto też dodać, że wyjaśnienia modelowe są obecne w obu strategiach badań społecznych, a ich stosowanie w badaniach pedagogicznych jest warunkiem metodologicznym poznawania złożonych strukturalnie całości, takich jak np. system oświaty.

Pisząc o wyjaśnieniach genetycznych mam na myśli badanie genezy zjawisk, badanie w schemacie historycznym, którego główną funkcją jest wyjaśnianie, rozumienie stanu aktualnego. Dzieje się to poprzez odkrywanie w archiwach kolejnych przekształceń procesów edukacyjnych w czasoprzestrzeni społeczno-kulturowej. Jest powód, który sprawia, że nie można stronić od wyjaśnień genetycznych, jeśli chce się poszukiwać i znajdować ogólne prawa, co umożliwia właśnie to wyjaśnianie<sup>12</sup>. Nie jest to ogólność w sensie populacyjnym lecz raczej związana z niezależnymi od badaczy replikacjami. Znalezienie powtarzalnych na przestrzeni dziejów momentów historycznych wraz z powtarzającymi się uwarunkowaniami, bez względu na specyfikę czasu historycznego, może być traktowane jako podstawa odkrycia prawa naukowego. Ulega ono kolejnym pozytywnym weryfikacjom, jeśli zdarzenia teraźniejszości biegną według tego samego wzorca (np. prawo upadku cywilizacji). Dzieje się tak do chwili pierwszej falsyfikacji. Badania w strategii jakościowej są doskonałą przestrzenią do generowania wyjaśnień genetycznych, których wagi nie można przecenić w dyscyplinach, których przedmiot badania ewoluuje historycznie. Nauki pedagogiczne wiele zawdzięczają wyjaśnieniom genetycznym w kontekście rozwoju historii oświaty i wychowania. *Ich stosowanie jest kolejnym warunkiem rozwoju badań pedagogicznych.*

Procesy edukacyjne, podobnie jak darwinowskie procesy doboru naturalnego mają charakter celowościowy. Zwłaszcza te świadome i kierowane przez grupy społeczne oddziaływania formalne, jak na przykład obecne w edukacji szkolnej. Z tego powodu jednym z najczęściej stosowanych wyjaśnień powinno być (i być może jest) wyjaśnienie teleologiczne. Głównymi kategoriami wyjaśniania są funkcja, wynik, cel<sup>13</sup>. Zmiany w zachowaniu się osób poddanych oddziaływaniom edukacyjnym mogą być tłumaczone ich celem oraz systemem presji koniecznych do jego osiągnięcia. Tak na przy-

<sup>11</sup> K. Jones, *Random Reflectionson Modeling. Geography and Voting*. In: B Somekh, C. Lewin (eds) *Research Methods In The Social Sciences*, Sage Publications, London. Thousand Oaks-New Delhi 2005.

<sup>12</sup> Por. C. G. Hempel, *Aspects of Scientific Explanation*, Free Press, New York 1965.

<sup>13</sup> R. F. Crespo, *Causality, teleology and explanation in social sciences, Working Paper. Centre for Humanities Engaging Science and Society*. Durham University 2016.

kład, jako zachowanie celowe traktuje się karanie i nagradzanie, a pożądane efekty w zachowaniu się uczniów i uczennic są ich funkcją. Jasne jest, że cel z wyjaśnienia teleologicznego jest odpowiednikiem przyczyny a funkcja skutku z wyjaśnienia deterministycznego. Często jednak wyjaśnienie deterministyczne jest niedostępne z powodu niemożności zastosowania w badaniu schematu eksperymentalnego, podczas gdy teleologiczne owszem, choćby w schemacie studium przypadku. To wyjaśnienie jest dostępne zarówno w strategii ilościowej, jak i jakościowej. Intuicyjnie nawet, łatwiej jest zrozumieć mechanizm teleologiczny, niż przyczynowo – skutkowy, przynajmniej w niektórych przypadkach. A takich przypadków w nauce, która wypracowała pokaźną wiedzę dotyczącą źródeł celów wychowania jest niemało. *Dlatego właśnie posługiwanie się wyjaśnieniami teleologicznymi, szczególnie w powiązaniu z genetycznymi, staje się warunkiem metodologicznym gromadzenia wiedzy pozwalającej zrozumieć różnorakie efekty edukacyjne.*

Ostatnim z analizowanych wyjaśnień będzie wyjaśnienie o wyraźnie indeterministycznym charakterze, wyjaśnienie aksjologiczne. Jest ono bliskie hermeneutycznej kategorii rozumienia, ponieważ powstaje nie w oparciu o „obiektywizującą”, zdystansowaną do badanych obiektów postawę badawczą, a w oparciu o pozbawioną dystansu postawę uczestnika interakcji, angażującego w proces badania własne emocje. Stąd już tylko krok do oceniania, wartościowania, nadawania znaczenia estetycznego i etycznego doświadczeniu badawczemu, które ułatwia zrozumienie. Ten typ wyjaśnień jest szczególnie obecny w naukach o sztuce, naukach pedagogicznych czy psychologicznych. Kontakt z dziełem sztuki poprzez spontaniczne porównywanie go do standardu, czy lokowanie na tle epoki jest kontaktem zaangażowanym aksjologicznie. Podobnie jest z praktyką edukacyjną, w której ocenianie jest elementem codziennego działania. Co więcej, kryteriami takich ocen nie zawsze są preferencje estetyczne czy etyczne, choć często, ale częściej jeszcze kryteria naukowe. Wiedza teoretyczna jest układem kryteriów oceniania poziomu rozwoju uczniów i uczennic, poziomu wykonania zadań matematycznych, językowych, a także stopnia przystosowania do oczekiwań kulturowych. Podobną funkcję pełni pojęcie normalności, o wyraźnie kulturowych założeniach, które jest używane do oceny zachowania się uczestników interakcji edukacyjnych. Tak więc, obecność wyjaśnień aksjologicznych jest zdecydowanie efektem uwikłania przedmiotu badań w wartościowanie. Ważne przy tym jest właśnie to, by nie udawać, że nauki pedagogiczne są niezaangażowane w wartościowanie i badają swój przedmiot w sposób obiektywny i etycznie neutralny. W filozofii nauki uprawomocnienia wyjaśnień

aksjologicznych dokonał Wilhelm Dilthey<sup>14</sup>. Dlatego idąc tym tropem można uznać, że desygnatem wyjaśnienia aksjologicznego jest diltheyowskie, hermeneutycznie konceptualizowane „rozumienie”. Przestrzemię posługiwania się tymi wyjaśnieniami są wszystkie schematy badania, ponieważ we wszystkich badacze dokonują ocen. Najbardziej jednak nasyconym wyjaśnieniami aksjologicznymi jest schemat etnograficzny, z figurą obserwatora niejawnego, uczestniczącego w spontanicznych interakcjach badanej kultury<sup>15</sup>. *Indeterminizm tego wyjaśnienia oraz powszechność oceniania w praktykach i badaniach pedagogicznych, zdecydowanie lokują je jako warunek metodologiczny rozwijania się nauk pedagogicznych.*

Podsumowując prowadzone analizy warto podkreślić, że opisane warunki metodologiczne należą do uniwersalnych, bez względu na perspektywę metodologiczną, z której mogłyby być formułowane. Celowo nikałem warunków występujących niesystematycznie w różnych szkołach metodologicznych. W tym sensie ich spełnianie w badaniach empirycznych wydaje się wyznaczać aktualne kierunki rozwoju metodologicznego nauk pedagogicznych. Inaczej można powiedzieć, że opisane warunki prowadzenia badań empirycznych są najlepszą rzeczą jaką naukom pedagogicznym może zaoferować metodologia badań społecznych.

### **Bibliografia:**

- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Impuls, Kraków 2007.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, Routledge Falme, London–New York 2005.
- Crespo, R. F., *Causality, teleology and explanation in social sciences*, Working Paper. Centre for Humanities Engaging Science and Society. Durham University 2016.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Hempel C. G., *Aspects of Scientific Explanation*, Free Press, New York 1965.
- Jones K. *Random Reflectionson Modeling. Geography and Voting*. In: B. Somekh, C. Lewin (eds) *Research Methods In The Social Sciences*, Sage Publications, London. Thousand Oaks-New Delhi 2005.

<sup>14</sup> Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, t. 2, PWN, Warszawa 1985

<sup>15</sup> Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

- Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, PWN, Warszawa 1980.
- Marciszewski W., *Struktura i dynamika teorii empirycznych*, „Metodologia Nauk” 2005/2006.
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, Transhumana, Białystok 2000.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, PWN Warszawa 1986.
- Popper K. R., *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa Wydawnictwo Aletheia 2006.
- Wójcicki R., *Teorie w nauce. Wstęp do logiki, metodologii i filozofii nauki*, IFiS PAN, Warszawa 1991.

---

### **Conditions governing the development of research methodology in pedagogical sciences. Theoretical and practical research**

The aim of the article is to formulate methodological conditions for the development of pedagogical sciences, including the methodological procedures used by these sciences. The starting point of the analysis is to show the tension between theoretical and practical research. This tension means that without theory there is no practical research, and without practical research no theories can arise. The following parts of the article show the conditions related to exploratory and verification research and to types of explanations present in social sciences. These conditions are also shown as directions of methodological development of pedagogical sciences.

**Keywords:** theoretical research, practical research, building empirical theory, development of pedagogical sciences.

### **Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań**

Celem artykułu jest sformułowanie metodologicznych uwarunkowań rozwoju nauk pedagogicznych, w tym procedur metodologicznych stosowanych przez te nauki. Punktem wyjścia analizy jest pokazanie napięcia między badaniami teoretycznymi i praktycznymi. To napięcie oznacza, że bez teorii nie ma badań praktycznych, a bez badań praktycznych nie mogą powstać

żadne teorie. Kolejne części artykułu ukazują uwarunkowania związane z badaniami eksploracyjnymi i weryfikacyjnymi oraz z rodzajami wyjaśnień obecnymi w naukach społecznych. Uwarunkowania te są jednocześnie pokazane jako kierunki rozwoju metodologicznego nauk pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** badania teoretyczne, badania praktyczne, budowanie teorii empirycznej, rozwój nauk pedagogicznych.



**Maria Czerepaniak-Walczak**  
Uniwersytet Szczeciński  
ORCID 0000-0002-7576-5904

## **Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce**

### **Wprowadzenie**

W nawiązaniu do tezy Aleksandra Nalaskowskiego, że pedagogika jest puzzlem<sup>1</sup> można stwierdzić, że jest to raczej patchwork w trakcie tworzenia. O ile puzzle są zamkniętą kompozycją, której części zostały rozrzucone i wymagają tylko poukładania, wpasowania we właściwe miejsce, o tyle tworzenie patchworku wiąże się z odkrywaniem nowych elementów, które mogą wzbogacać kompozycję, poszerzać ją, urozmaicać. Pedagogika jako nauka o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej, które po odkryciu wdrażane są do praktyki edukacyjnej jest bardziej tworzona i uaktualniana jak patchwork aniżeli układana (składana) jak puzzle. Rozwój wiedzy naukowej i zmieniające się warunki życia stawiają przed pedagogiką jako nauką i edukacją jako praktyką społeczną wyzwania i zobowiązania wymagające poszerzenia pola problemowego i odkrywania nowych mechanizmów rządzących zachowaniami osób i zbiorowości. To zaś uwidacznia się w formułowaniu teorii oraz weryfikowaniu ich założeń. Nie dziwi więc, że współczesna pedagogika jest zbiorem, niekiedy antagonistycznych, opozycyjnych teorii, koncepcji i nurtów zawierających sądy i twierdzenia dotyczące warunków rozwoju osób i zmian społecznych. Tworzą one mapę, której zawartość jest dynamiczna, niczym mapa świata w epoce wielkich odkryć geograficznych w XV i XVI wieku, wymagająca nieustannej aktualizacji. Na tej mapie ważne miejsce zajmuje pedagogika krytyczna

---

<sup>1</sup> A. Nalaskowski, *Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020 nr 2(31), s. 22.

Omawianie teoretycznych i badawczych osiągnięć pedagogiki krytycznej w Polsce wymaga na wstępie ustaleń terminologicznych, określenia zakresu znaczeniowego nazwy tego nurtu w naukach o edukacji. Ustalenia tego, czym jest *pedagogika krytyczna*. Jest to niezbędne między innymi ze względu na pojmowanie słowa „krytyka” i jego relacje ze słowem „pedagogika”. Można wskazać wiele sposobów pojmowania tego słowa<sup>2</sup>. Moją uwagę skupiają co najmniej trzy związki frazeologiczne tych dwu słów tworzące rozłączne pola znaczeniowe, a mianowicie: krytyka pedagogiczna, krytyka w pedagogice oraz pedagogika krytyczna. Każdy z tych związków ma swoją specyfikę oraz funkcje ze względu na istotę pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Uwidacznia to nawet bardzo pobieżne ich przedstawienie. To, co je łączy jest pojmowanie słowa „krytyka” wykraczające poza potoczne i słownikowe znaczenie, to znaczy wyrażanie negatywnych opinii. Słowo „krytyka” oznacza analizę i ocenę obiektu (faktu, zjawiska, procesu) oraz rzeczowo uargumentowane wskazanie jego pozytywnych i negatywnych stron z punktu widzenia określonych wartości (np. naukowych, etycznych, estetycznych, utylitarnych, itp.). Jest wypowiedzią (ustną lub pisemną), reakcją, argumentacją nie przeciw komuś/czemuś, ale wobec kogoś/czegoś. Zawiera nie tylko wskazanie niedoskonałości, niedostatków, ale też możliwości zmiany, nadziei. W celu przedstawienia istoty i funkcji pedagogiki krytycznej jako nurtu w pedagogice jako dyscyplinie naukowej i unikania nieporozumień w analizie i interpretacji jej teoretycznych i badawczych osiągnięć w kilku zdaniach przybliżam znaczenia dwu związków frazeologicznych, a mianowicie: krytyka pedagogiczna i krytyka w pedagogice.

**Krytyka pedagogiczna** jest wyrażaniem opinii na temat poszczególnych zjawisk i procesów społecznych z perspektywy naukowej wiedzy o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej, z użyciem instrumentarium pojęciowego pedagogiki. Tak pojmowana krytyka pedagogiczna jest wyrażaniem profesjonalnej, rzeczowej opinii na temat faktów, zjawisk i procesów w poszczególnych sferach życia, w tym w polityce, gospodarce, kulturze, ..., zajmowaniem stanowiska wobec nich, wskazywaniem ich źródeł i konsekwencji zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej. Jest to krytyka, której celem jest taka zmiana ocenianych stanów rzeczy, by wzmocnić ich pozytywne i/albo ograniczyć negatywne następstwa. Jest ona adresowana do

---

<sup>2</sup> Wśród przykładów zróżnicowania znaczenia pojęcia „krytyka” interesujące jest stanowisko Tomasza Szkudlarka wyrażone w wywiadzie *W szkole uczy się o sobie. Z profesorem Tomaszem Szkudlarkiem rozmawia Sławomir Iwasiów*, „Refleksje” 2020 nr 3, s. 4-5 (cały wywiad, s. 4-11).

osób i grup, których decyzje i działania oddziałują na warunki rozwoju osoby i zmiany społecznej, na kondycję jednostkowego i zbiorowego dobrostanu. Może być wyrażana w kręgu profesjonalistów (nie tylko pedagogów, ale także polityków, lekarzy i innych pracowników opieki zdrowia, specjalistów od gospodarki, kultury, itp.) albo w otwartych, powszechnie dostępnych mediach. Przedmiotem krytyki pedagogicznej są zarówno dziejące się sprawy jak i projekty przedstawiane do konsultacji publicznych i profesjonalnych. Ważnym elementem krytyki pedagogicznej są opinie pedagogów – publicznych intelektualistów<sup>3</sup>, którzy nierzadko w swoich działaniach i wypowiedziach są niczym Dawid w walce z Goliatem.

Drugim związkiem krytyki i pedagogiki jest **krytyka w pedagogice**. Jest to krytyka, której celem jest wydobywanie merytorycznej i logicznej spójności w poszczególnych teoriach, nurtach, koncepcjach i projektach pedagogicznych oraz w pedagogicznych rozprawach naukowych i edukacyjnych działaniach praktycznych ze względu na ich zawartość merytoryczną, w tym zgodność z aktualnym stanem wiedzy naukowej, poprawność logiczną oraz adekwatność i konsekwencję metodologiczną i metodyczną. Ten rodzaj krytyki obejmuje również opinie na temat subdyscyplin i nurtów w pedagogice, wydobywanie ich walorów oraz propozycje wzbogacania ich pól problemowych, podejść epistemologicznych i stanowisk aksjologicznych. Są to działania, skupione na trosce o jakość teorii naukowych i praktyk edukacyjnych ich wewnętrzną spójność, koherencję ze względu na koncepcję świata, społeczeństwa i natury ludzkiej, a zwłaszcza aksjologii, epistemologii, wiedzy o człowieku oraz typu ładu społecznego. Krytyka w pedagogice dotyczy twórczości pedagogicznej, w tym prac awansowych oraz jest realizowana w procesie kształcenia akademickiego. Jest stałym elementem aktywności w środowisku naukowym.

Jest jeszcze jeden związek słów „krytyka” i „pedagogika”, a mianowicie krytyka pedagogiki. Jest ona prowadzona z zewnątrz, przez osoby spoza środowiska pedagogicznego, zarówno naukowego, przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, ale także w dyskursie publicznym, politycznym, a nawet populistycznym.

---

<sup>3</sup> Publiczny intelektualista/publiczna intelektualistka – osoba, która niezależnie od typu zaangażowania, afiliacji politycznych i formy aktywności publicznej, korzystając z profesjonalnej wiedzy realizuje obywatelskie obowiązki kierując swoją energią intelektualną na pilne problemy naszych czasów poprzez opiniotwórczą aktywność w mediach na temat aktualnych stosunków władzy. Aktywnie oddziałuje na opinię społeczną.

Celem tych wyjaśnień jest wprowadzenie do pojmowania nazwy własnej **pedagogika krytyczna**. Ważne bowiem jest unikanie, nierzadko dość swobodnego posługiwania się tą nazwą, zwłaszcza wówczas, gdy prezentowane są opinie zawierające negatywne oceny wybranych faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. A jest to nazwa własna jednego z nurtów w pedagogice. Jak każdy nurt naukowy pedagogika krytyczna ma swój przedmiot, język i metody badań oraz metodykę pracy edukacyjnej. W tekście przybliżam źródła pedagogiki krytycznej, jej przedmiot oraz obecność w pracach polskich pedagogów

Dodać należy, że w tym nurcie, podobnie jak i w innych prowadzona jest krytyka pedagogiczna i krytyka w pedagogice. Pierwsza z nich – krytyka pedagogiczna – jest prowadzona z perspektywy aksjologicznej specyficznej dla teorii krytycznej, to znaczy oceny faktów, zjawisk i procesów społecznych (w tym kulturowych, ekonomicznych, prawnych, politycznych) z zachowaniem kluczowych wartości, takich jak sprawiedliwość w dostępie do dóbr, poszanowanie praw i wolności, dialog i demokracja oraz z uwzględnieniem społecznego i historycznego kontekstu. Krytyka w pedagogice prowadzona przez pedagogów krytycznych skupiona jest na ocenie wytworów pracy naukowej i praktyki ze względu na logikę uzasadnienia podejmowania badania i działania, koherencji epistemologicznej oraz odsłaniania wszelkich napięć występujących w procesie badania i działania wraz z przedstawianiem przesłanek/powodów i sposobów radzenia sobie z nimi spójnych z systemem aksjologicznym pedagogiki krytycznej.

W tym tekście, w pierwszej kolejności zamieszczam krótkie wprowadzenie do pedagogiki krytycznej i na tym tle przybliżam jej instrumentarium pojęciowe oraz pola badania i działania. W dalszej kolejności przedstawiam obecność pedagogiki krytycznej w pracach polskich pedagogów, w ich rozprawach analitycznych, raportach badawczych i działaniach edukacyjnych. Jest to ogląd raczej z perspektywy drona a nie systematyczne studium polskiej tradycji i osiągnięć pedagogiki krytycznej. Zadanie to zasługuje na solidną rozprawę znacznie przekraczającą rozmiar tekstu do czasopisma, gdyż, jak pisze Lech Witkowski: „my nawet nie mamy za sobą świadomości dotyczącej dokonań naszej rodzimej tradycji i jej krytyczności ani tego, jak się ona wpisuje w ewolucję pedagogiki krytycznej na Zachodzie.”<sup>4</sup> W zakończeniu piszę o obecności pedagogiki krytycznej w treściach podręczników akademickich.

---

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” 2012 nr 9, s. 14.

## Krótkie wprowadzenie do pedagogiki krytycznej

### – czym jest pedagogika krytyczna

Pedagogika krytyczna jest jednym z nurtów pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz koncepcją i praktyką działań edukacyjnych zorientowanych na odkrywanie, weryfikowanie i wdrażanie warunków racjonalnego, odważnego i odpowiedzialnego uwalniania się od doświadczanych osobowych i zbiorowych opresji i niesprawiedliwości w określonym kontekście historycznym i politycznym. Jest spójną koncepcją wywiedzioną z teorii krytycznej, jej przesłanek ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych. Jak pisze James Kirylo: „Na całym świecie istnieją oczywiście setki znanych i niezbyt znanych krytycznych pedagogów z różnych dyscyplin i doświadczeń, którzy w znaczący sposób przyczynili się do krytycznego myślenia i działania.”<sup>5</sup>

Taki rodowód powoduje, że w polu poznawania i zmieniania warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej znajdują się systemowe, instytucjonalne relacje władzy i wiedzy, w tym treści i formy rozwijania świadomości krytycznej i korzystania przez uczestników interakcji edukacyjnych z ich podmiotowego potencjału w celu ograniczania ucisku, przemocy i społecznych nierówności oraz oddziaływania opresyjnych ideologii, dominującej kultury i fałszywej świadomości. Oznacza to, że nie każda krytyka systemu, jego struktur i funkcjonowania jest prowadzona w nurcie pedagogicznej teorii krytycznej. Taka krytyka może być prowadzona z różnych perspektyw filozoficznych i ideologicznych, a pedagogika krytyczną jest tylko jedną z możliwych. Na szczególne podkreślenie w tym kontekście zasługuje stanowisko Lecha Witkowskiego, że:

„Mówić o pedagogice krytycznej i pisać o pedagogice krytycznej można sensownie jedynie wówczas, moim zdaniem, gdy się ją jednocześnie uprawia, kultywuje, stosuje do własnej postawy dla dobra całej pedagogiki, a nie jakiejś kolejnej wygodnej dla profesorów czy adeptów szuflady, z której można wyjmować teksty na awans lub tolerowane teksty o jakimś egzotycznym tworze. Gdy zarazem jest się czujnym wobec pułapek i zagrożeń.”<sup>6</sup>

Teoria krytyczna skupia się na odkrywaniu mechanizmów ucisku jednostki, grupy i społeczeństwa poprzez narzucone przez siebie, z wewnątrz

---

<sup>5</sup> J. Kirylo, *A Critical Pedagogy of Resistance*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipei 2013, s. XXI

<sup>6</sup> L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, dz.cyt. s. 18

(osoby/grupy) lub z zewnątrz wpływy. Aby wyzwolić się na wszystkich trzech poziomach doświadczanej opresji (to znaczy: indywidualnym, grupowym i powszechnym), ludzie zaangażują się w poznanie, zrozumienie i ocenę sił osobistych, sytuacyjnych i historycznych, które powodują ucisk. Poprzez demaskowanie tych sił i ich zestawienie z idealnym poglądem na to, jak te siły mogą zostać osłabione, ludzie ograniczają działanie czynników opresji i podejmują działania oporowe i emancypacyjne. Zgodnie ze stanowiskiem teorii krytycznej ważna jest odpowiedzialność osobista każdej osoby uczestniczącej w życiu społecznym, a nie tylko odpowiedzialność badaczy, którzy informują nie-naukowców o tym, jak i jaka jest rzeczywistość i jaka powinna/może być. W krytycznej perspektywie ludzie wykorzystują odkrycia naukowe, ale też własne spostrzeżenia, aby zrozumieć i w efekcie, zmieniać rzeczywistość. Nie tylko edukacyjną, ale szeroki kontekst, *milieu* życia i działania człowieka. W tym celu pedagogika krytyczna sięga do dorobku filozofii, studiów kulturowych, ale też do wiedzy przyrodniczej, psychologii i teorii społecznej, aby demaskować demagogię oraz projektować i promować możliwości autentycznej wolności człowieka.

W tej perspektywie filozoficznej pedagogika krytyczna jest teorią i praktyką edukacji będącej instrumentem transformacji społecznej i rozumienia przez osobę własnego położenia a także środkiem osiągnięcia uznania oraz społecznej, kulturowej i ekonomicznej równości i sprawiedliwości w dostępie do dóbr. Jest praktycznym wdrożeniem XI tezy o Feuerbachu, by zmieniać świat, a nie tylko interpretować go z różnych perspektyw. Skupiona jest na przewyżczeniu, a co najmniej ograniczeniu procesu alienacji w edukacji i poprzez edukację, podkreślaniu rozumienia, że świat, w którym podmiot żyje jest tworzony/współtworzony przez niego samego.

Jak pisze jeden z czołowych przedstawicieli tego nurtu – Henry A. Giroux – pedagogika krytyczna jako praktyka moralna i polityczna nie tylko podkreśla wagę krytycznej analizy i sądów moralnych. Dostarcza także narzędzi do burzenia zdroworozsądkowych założeń, teoretyzowania spraw dotyczących siebie i sprawczości społecznej oraz angażowania się w ciągle zmieniające się wymagania i obietnice demokratycznego państwa<sup>7</sup>.

Pedagogika krytyczna traktuje jako jeden ze swoich głównych celów odkrywanie i zmienianie tych miejsc i praktyk, w których tworzy się warunki doświadczania sprawczości zorientowanej na osiągnięcie uznania, wolności i sprawiedliwości. Jest to zatem nurt w pedagogice, którego specyfiką jest

---

<sup>7</sup> H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academic, London, New York 2020, s. 1.

tworzenie warunków osobowej i społecznej emancypacji poprzez interakcje dialogowe zapewniające równe szanse wszystkim głosom. W centrum procesu uczenia się umieszczane są doświadczenia uczestników interakcji edukacyjnych i uwzględniany jest kontekst historyczno-społeczny. Uwzględnianie indywidualnego i historyczno-społecznego kontekstu uczenia się i wychowania sprawia, że ten nurt teorii i praktyki nie jest zbiorem strategii, które są uniwersalne, dające się stosować we wszystkich środowiskach edukacyjnych. Nie ma bowiem przepisu na pedagogię krytyczną<sup>8</sup>. Jest ona wszak integralnie i dialektycznie związana z codziennym życiem uczestników interakcji edukacyjnych i społecznych. Stawia to przed krytycznym pedagogiem wielkie zadanie, ponieważ w swojej pracy musi uwzględniać szeroki zakres zmiennych społecznych i edukacyjnych, zajmować się wszelkimi napięciami, które przejawiają się w przedsięwzięciach badawczych i edukacyjnych i odpowiadać na nie oraz uzasadniać swoje wybory i decyzje. Jakkolwiek zdaniem Petera McLaren'a „(N)asze pedagogiczne zaangażowanie staje się środkiem myślenia o badaniu i zmienianiu świata z perspektywy tych, którzy zostali wypchnięci poza nawias i odcięci od swego człowieczeństwa”<sup>9</sup>, moim zdaniem, z punktu widzenia założeń pedagogiki krytycznej ważne jest to, by właśnie ci marginalizowani, wypchnięci, odcięci podejmowali wysiłek zmiany swojego położenia.

Ten mocno uproszczony opis pedagogiki krytycznej jest punktem wyjścia do analizy obecności tego nurtu w pracach polskich pedagogów.

### **Instrumentarium pojęciowe pedagogiki krytycznej**

Kluczem doboru teoretycznych i badawczych osiągnięć polskich pedagogów krytycznych na potrzeby tego tekstu, w pierwszej kolejności jest problematyka tekstów i działań praktycznych: poszukiwanie warunków kształtowania świadomości krytycznej jako środka i ośrodka osobowego i zbiorowego wyzwania się z doświadczanej opresji i traktowania edukacji jako aktu politycznego. Ponadto tym, co stanowi o uznaniu tekstu i działania za przejaw pedagogiki krytycznej jest język, w jakim wyrażane są opisy, interpretacje i wyjaśniania faktów zjawisk i procesów edukacyjnych. Kluczowe pojęcia i terminy takie między innymi jak: świadomość krytyczna, upełnomocnienie, władza, podmiotowość, typy racjonalności, roszczenia ważności,

---

<sup>8</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 40.

<sup>9</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, dz.cyt. s. 37.

interesy konstytuujące poznanie, partycypacja, emancypacja, obywatelskość i demokracja a także: pułapki izonomii, wykluczenie, opresja, kolonizacja umysłu są obecne w rozprawach analitycznych, raportach z badań oraz opisach praktyk. Są one stosowane w celu dekonstrukcji podstawy przywilejów przyznanych dominującej kulturze oraz projektowaniu i ewaluacji zmiany. Są to kategorie wywodzące się z trzech tradycji, a mianowicie: a) europejskiej, mającej swoje korzenie w pracach przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej: Horkheimera (który w 1930 roku wprowadził nazwę „teoria krytyczna”<sup>10</sup>), Fromma, Habermasa, Honnetha, oraz w dorobku filozofów i socjologów francuskich (Foucault, Bourdieu, Derrida, Rancière) prac pedagogów amerykańskich (zwłaszcza Freire, Apple, Giroux, McLaren, bell hook). Ważnym źródłem języka pedagogiki krytycznej jest również realizm krytyczny (R. Bhaskar, M. Archer). Kategorie te są obecne w rozprawach naukowych i w opisach praktyk edukacyjnych oraz w podręcznikach akademickich.

### **Pedagogika krytyczna w polskich doświadczeniach badawczych i w praktyce edukacyjnej**

Prace pedagogów krytycznych w Polsce obejmują szerokie spektrum problematyki edukacyjnej i wychowawczej. Ich przedmiotem jest odsłanianie, demaskowanie różnorodnych przejawów opresji, wykluczania i pozycjonowania w relacjach społecznych oraz dzielenie się pomysłami, projektami i doświadczeniem w przekraczaniu ograniczeń generowanych przez te przejawy. Aksjologiczne i epistemologiczne założenia pedagogiki krytycznej są uwidocznione w rozprawach analitycznych z filozofii edukacji, pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej i społecznej oraz w pracach badawczych, raportach z badań i prezentacjach doświadczeń poświęconych kształceniu na poszczególnych poziomach, integracji w i poprzez edukację oraz uczestniczeniu w kulturze w trosce o poszanowanie sprawiedliwości, wolności, inności i głosu.

Przedstawienie dorobku polskich pedagogów zajmujących się i praktykujących pedagogikę krytyczną można sporządzić na dwa sposoby, a mianowicie: według chronologii prac albo według nurtów składających się na tę wielowymiarową, wielokontekstową pedagogiczną teorię krytyczną. Można też przyjąć kryterium „geograficzne”, to znaczy skupić się przedstawieniu prac pedagogów krytycznych ze względu na ich afiliację. Jest to o tyle atrakcyjne kryterium, że pozwala na mapie Polski wskazać te miejsca-ośrodki

---

<sup>10</sup> S. Jeffries, *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, London-New York 2016, s. 51.

akademickie, w których prowadzone są prace w nurcie pedagogiki krytycznej. Uwagę zwraca to, że istnieje pewna zbieżność umiejscowienia pedagogiki krytycznej na mapie współczesnych filozoficznych i ideologicznych nurtów i teorii pedagogicznych z lokalizacją środowisk, w których prowadzone są prace w tym paradygmacie. Peryferyjność pedagogiki krytycznej jako nurtu w badaniach pedagogicznych współwystępuje z geograficznym położeniem uczelni na północnych i zachodnich rubieżach Rzeczypospolitej (Gdańsk-Słupsk-Szczecin-Wrocław), w których, poza „szkołą poznańsko-toruńsko-gdańską”<sup>11</sup> prowadzone są badania i wdrażane praktyki w nurcie krytycznym. Nie oznacza to, że są to wyłączne miejsca, w których prowadzone są badania i działania w tym nurcie.

Można też przyjąć inne kryterium. W tym tekście przyjmuję kryterium odłamów, czy jak nazywa to Lech Witkowski – odnóg<sup>12</sup> – pedagogiki krytycznej, to znaczy tych nurtów, których korzenie tkwią w dorobku teorii krytycznej przedstawicieli Szkoły Franfurckiej, psychoanalizy, krytycznych studiów kulturowych oraz teologii wyzwolenia. To kryterium umożliwi przedstawienie pól problemowych oraz sposobów ich odślaniania, interpretowania i wyjaśniania z zastosowaniem instrumentarium pojęciowego, systemu wartości a także specyficznych dla pedagogiki krytycznej praktyk badawczych i aplikacyjnych. Pozwala także dostrzec i zrozumieć wielowymiarowość pedagogiki krytycznej.

Nie jestem pewna, czy słowo „struktura” jest właściwe dla przedstawienia złożoności i wieloaspektowości pedagogiki krytycznej. Dynamika kontekstów historycznych i kulturowych oraz specyficzne dla nich wyzwania, problemy i sytuacje społeczne, w tym edukacyjne wzbogacają i różnicują pole problemowe tego nurtu wywiedzionego z teorii krytycznej. Współcześnie mieści się w nim kilka spójnych ontologicznie, epistemologicznie i aksjologicznie teorii opisujących, interpretujących, wyjaśniających i aplikacyjnych fakty, zjawiska i procesy rozwoju osoby i zmiany społecznej. Są one komplementarne i synergiczne. Tworzą mapę teorii pedagogicznych i praktyk edukacyjnych, które łączy przewodnia idea edukacji zorientowanej na wyzwalamie się z opresji poprzez przebudzenie świadomości krytycznej. Na tę mapę składają się, poza „ogólną” pedagogiką krytyczną, „szczegółowe” pedagogiki krytyczne, do których zaliczam: pedagogikę oporu, pedagogikę emancypacyjną, pedagogikę rodzaju i pedagogikę uznania. Zdaję sobie

---

<sup>11</sup> L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, dz. cyt., s. 14.

<sup>12</sup> Tamże, s. 19.

sprawę z tego, że takie wyszczególnianie niesie w sobie zagrożenie redukcjonizmem, etykietowaniem, tendencją do separowania i stereotypizacji, wyzwalanie potrzeby wpasowania (się) w określone ramy. Dlatego zastrzegam, że wyszczególnienie odłamów pedagogiki krytycznej służy wyłącznie ukazaniu jej złożoności problemowej, która jest potęgowana zróżnicowaniem ontologicznym i epistemologicznym.

Tym, co stało się zarzewiem pedagogiki krytycznej w Polsce, co zainspirowało i zainicjowało ten nurt w polskiej pedagogice były prace powstałe w latach 80. XX wieku na seminarium w Toruniu, którym kierował profesor Zbigniew Kwieciński. Można powiedzieć, że to seminarium, którego prace były upowszechniane na łamach „Nieobecnych Dyskursów” stało się polskim „Grand Hotelem Abyss”.<sup>13</sup> To tam spotykali się i prowadzili dyskusje ci, wokół których skupiły się kolejne pokolenia pedagogów krytycznych, w tym Robert Kwaśnica, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski i Lech Witkowski. Z tego środowiska wyszła między innymi inicjatywa zorganizowania na pierwszym Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym<sup>14</sup> panelu dyskusyjnego podejmującego kwestie „pytań pierwszych” i „fundamentalnych”.<sup>15</sup> Powstały też pierwsze monografie przybliżające istotę i specyfikę tej pedagogiki<sup>16</sup>. W latach 90. XX wieku ukazały się też rozprawy podejmujące szczegółowe kategorie radykalnej pedagogiki krytycznej, w tym pedagogiki emancypacyjnej<sup>17</sup> i pedagogiki oporu<sup>18</sup> oraz prace w paradygmacie krytycznym. Ten „wyspowy” charakter pedagogiki krytycznej w dwu pierwszych dekadach XXI wieku zmienił się. Powstały prace badawcze i aplikacyjne, rozprawy na stopnie naukowe i lokalne raporty z badań. Pedagogika krytyczna weszła na stałe do kanonu dyskursu naukowego. Jej pomnażany dorobek można uporządkować według centralnych pól problemowych, a mianowicie:

---

<sup>13</sup> Grand Hotel Abyss, tak György Lukács nazwał miejsce, gdzie w latach 20. XX wieku rezydowali i wiedli debaty założyciele Instytutu Badań Społecznych. S. Jeffries, *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, London-New York 2016, s. 14.

<sup>14</sup> Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki” odbył się w dniach 10 – 12 lutego w 1993 roku w Rembertowie pod Warszawą

<sup>15</sup> Z Kwieciński, *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse teraźniejszości?*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 48, s. 87.

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (1991); T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (1991); T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (1993).

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1994).

<sup>18</sup> E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

- pedagogikę krytyczną i pedagogikę radykalną, w której ważne miejsce zajmują prace Z. Kwiecińskiego, metaanalityczne rozprawy L. Witkowskiego, T. Szkudlarka a także P. Zamojskiego;
- pedagogikę emancypacyjną, w której podejmowane są dyskusje i krytyczne analizy współczesnych koncepcji pedagogiki wyzwolenia oraz prowadzone są badania nad warunkami wyzwolenia się w edukacji i poprzez edukację. W tym nurcie publikowane są rozprawy takich autorów jak: M. Czerepaniak-Walczak, H. Zielińska-Kostyło, P. Stańczyk, K. Starego, D. Podgórska-Jachnik, M. Włazło. Ten nurt jest także teoretyczną ramą w rozprawach doktorskich, w których przedmiotem badania są między innymi kompetencje emancypacyjne uczestników interakcji edukacyjnych, typy świadomości, doświadczenia emancypacyjne;
- krytyczną pedagogikę oporu, której przedmiotem jest świadoma kontestacja norm społecznych w obrębie wspólnoty/zbiorowości, w której podmiot jest głównie ze względu na swoją pozycję społeczną a nie z własnego wyboru. W tym nurcie prowadzone są między innymi badania nad dorastaniem w szkole, przestrzeniami oporu w edukacji (E. Bilińska-Suchanek) poszanowaniem praw dziecka i kulturami oporu w szkole (A. Babicka-Wirkus);
- krytyczną pedagogikę rodzaju, której przedmiotem są praktyki i dyskursy płci w materiałach i interakcjach edukacyjnych i społecznych. Centralnym zagadnieniem jest stratyfikacja i normalizacja uczennic/kobiet i uczniów/mężczyzn ze względu na płeć, w tym konsekwencje tego dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. Prace badawcze w tym nurcie krytycznym prowadzone są przez Lucynę Kopciewicz<sup>19</sup> ;
- pedagogikę uznania, której celem jest odkrywanie czynników osobowej opresji oraz praktyk ukierunkowanych na rozwój świadomości **siebie** w świecie i ze światem, podmiotowej tożsamości i samodzielności na każdym z trzech poziomów umożliwiających świadome, odważne i odpowiedzialne wnoszenie wkładu

---

<sup>19</sup> L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011; *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007; *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Impuls, Uniwersytet Gdański, Kraków-Gdańsk 2005.

w przekształcanie systemu. W tym nurcie znaczące są badania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz<sup>20</sup>.

Na uwagę zasługują rozprawy, które wykraczają poza horyzont wyznaczony pracami pedagogów krytycznych, w tym poza wymienione krytyczne pedagogiki „szczegółowe”. Są to prace, w których problematyzowane są zagadnienia wspólnotowości oraz – w miejsce nastawienia na uwalnianie się – odkrywanie i weryfikowanie warunków wprowadzania osób i grup do wspólnego świata. W tej grupie mieszczą się prace młodego pokolenia polskich pedagogów krytycznych, w tym Karoliny Starego, Maksymiliana Chutorańskiego, Piotra Stańczyka, Oskara Szwabowskiego, Piotra Zamojskiego. Są to zarówno rozprawy w których podejmowana jest krytyka „klasycznej” pedagogiki krytycznej, dyskusja ze stanowiskami „ojców założycieli”, demaskowane są ograniczenia i uproszczenia takich kategorii jak rozwój, wolność, podmiotowość, emancypacja, racjonalność emancypacyjna. Przedstawiane są oferty agonizmu i konwiwalności jako postmaterialistycznej możliwej rzeczywistości edukacyjnej.

### **Krytyczny paradygmat badawczy; epistemologiczna perspektywa pedagogiki krytycznej**

U podstaw badań w paradygmacie krytycznym jest emancypacyjny interes konstytuujący poznanie oraz uznanie głosu „tubylców” – uczestników sytuacji i procesów, które są przedmiotem poznania i zmiany. Wiedza o warunkach kształtowania krytycznej świadomości i zmiany systemu jest źródłem mocy działania. Nieodłącznym elementem wiedzy jest przeżywane doświadczenie w konkretnym kontekście społecznym i historycznym. Celem poznania jest demaskowanie fałszywych przekonań i opresyjnych praktyk, by na tej podstawie projektować i weryfikować zmianę. Te wyjściowe założenia badań stanowią podstawę praktyk badawczych prowadzonych przez polskich pedagogów krytycznych. Odnosi się to zarówno do prac analitycznych, hermeneutycznych jak i empirycznych.

Dla krytycznie zorientowanych podejść charakterystyczne jest aktywne zaangażowanie się w badane zjawiska, sporządzanie deskrypcji i wyjaśniania, ale również społecznego politycznego i etycznego zaangażowania w zmianę. Ważne miejsce w pedagogicznych badaniach krytycznych zajmują strategie badawcze wywodzące się z francuskiego strukturalizmu i poststrukturalizmu. To właśnie dzięki takim strategiom badawczym jak archeologia i genealogia

---

<sup>20</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2016.

M. Foucault, teoria pól społecznych P. Bourdieu czy dekonstrukcja J. Derridy okazuje się, że odkrycie czynników opresji w edukacji i poprzez edukację może być źródłem uwalniania (się) od fałszywej świadomości i wprowadzania zmiany.

Wśród badań prowadzonych w paradygmacie krytycznym mieszczą się partycypacyjne badania w działaniu, których celem jest takie transformowanie warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej, które wyzwalają odwagę i odpowiedzialność w osiągnięciu wolności, sprawiedliwości i uznania<sup>21</sup>.

Dla poznania w nurcie krytycznym ważne są odkrycia dokonane w wyniku krytycznej analizy dyskursu (KAD). Istotna w tej metodzie jest teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa. KAD w krytycznych badaniach pedagogicznych wpisuje się głównie w aspekt diagnostyczny, ale jego wyniki są/mogą być również podstawą projektowania działań edukacyjnych. Pedagogika krytyczna bowiem „szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (a szerzej – społecznych i kulturowych praktyk nad umysłami i zachowaniami ludzi)”, ale też „miałyby szansę przyczynić się do zwiększenia zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności.”<sup>22</sup>

Wśród metod badań stosowanych w pedagogice krytycznej ważne miejsce zajmuje autoetnografia, będąca opisem i krytyczną refleksją nad własnym doświadczeniem oraz wyjaśnianiem go poprzez odniesienia do kulturowego kontekstu, w jakim to doświadczenie to występuje/wystąpiło.

Jest to próba transformowania siebie i może jeszcze czegoś. (...) wymaga nie tylko odwagi mówienia o sobie, lecz także odwagi mówienia wobec władzy, mówienia tej władzy prawdy ze świadomością możliwego ryzyka<sup>23</sup>.

Krytyczna epistemologia, której *distinguish feature* jest świadomość własnej roli w procesie badawczym owocuje rozprawami, w których praktyki edukacyjne analizowane są nie tylko w kontekście kwestii pracy i ekonomii oraz sprawiedliwości w dostępie do dóbr, wolności i zdolności do demokratycznego działania, działania i zmian, a także związanych z nimi kwestii władzy i wykluczenia oraz ukrytych programów dominacji i przemocy.

<sup>21</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1997 tom 13 (317) s. 201-218

<sup>22</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*. w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 366.

<sup>23</sup> O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, IPUWr, Wrocław 2019, s. 12.

Problematyka ta jest obecna między innymi w rozprawach Doroty Podgórskiej-Jachnik, Piotra Stańczyka, Pawła Rudnickiego.

Ważne są prace badawczo-wdrożeniowe, partycypacyjne badania w działaniu, których wyniki uwidocznione są w zmianie treści i form interakcji edukacyjnych, podmiotowej świadomości i podmiotowych doświadczeń<sup>24</sup>. Przykładem takich badań jest monografia W. Antosza pt.: „*Normalność nienormalnych*”. *Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*.

### **Formy upowszechniania dorobku pedagogiki krytycznej**

Ważną rolę w rozwoju pedagogiki krytycznej w Polsce pełnią seminaria i konferencje naukowe. Są one miejscem dyskusji, otwierania nowych pól problemowych i prezentacji wyników badań. Tworzą środowisko skupiające badaczy edukacyjnych i społecznych zjawisk i procesów uciśniania i wyzwalania się osób i grup doświadczających deprywacji w dostępie do praw. Pierwszym środowiskiem, w którym dyskutowano idee i praktyki Szkoły Frankfurckiej oraz doświadczenia emancypacji w edukacji i poprzez edukację było seminarium „Nieobecne Dyskursy” w Toruniu. Był to zespół badaczy skupionych wokół profesora Zbigniewa Kwiecińskiego.

Obecnie systematyczne seminaria pedagogiki krytycznej prowadzone są w środowiskach akademickich głównie w północno-zachodniej Polsce, zwłaszcza w Gdańsku, Poznaniu, Szczecinie i we Wrocławiu – w uniwersytecie i DSW. To głównie w tych środowiskach powstają rozprawy i prowadzone są praktyki podejmujące problematykę oporu, emancypacji, rodzaju i uznania. Prace badawcze i działania praktyczne w tym nurcie pedagogicznym prowadzone są także w innych ośrodkach akademickich o czym świadczą publikacje naukowe, których problematyka i paradygmat badawczy świadczy o osadzeniu w pedagogice krytycznej.

Miejscem wymiany myśli i doświadczeń są konferencje. W bieżącym stuleciu na szczególną uwagę zasługują konferencje poświęcone pedagogice krytycznej, a mianowicie konferencja „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę”, w Uniwersytecie Gdańskim (2012) oraz Międzynarodowa Konferencja Edukacji Krytycznej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (2015). Najnowszą inicjatywą integrującą środowisko polskich pedagogów

---

<sup>24</sup> Przykładem takich badań jest integracja poznania i zmiany, która jest przedmiotem rozprawy Wiesława Antosza pt., „*Normalność nienormalnych*”. *Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2018.

krytycznych jest powstanie zespołu KNP PAN, którego pracami kieruje Mirosława Dziemianowicz-Nowak.

Ważną rolę w upowszechnianiu odkryć i zadań pedagogiki krytycznej pełnią podręczniki akademickie, z których korzystają studenci przygotowujący się do pracy oświatowej. Podręczniki i rozdziały w podręcznikach akademickich wskazują, a co najmniej sugerują, że pedagogika krytyczna jest przedmiotem wykładów i ćwiczeń na kierunkach pedagogicznych<sup>25</sup>.

## Podsumowanie

Przedstawione doświadczenia i osiągnięcia pedagogów krytycznych w Polsce cechuje skupienie na wybranym nurcie na wybranym polu problemowym. Na podkreślenie zasługuje wprowadzanie aktualnych dyskursów krytycznych, dyskusja ze stanowiskami i przybliżanie polskim pedagogom/pedagożkom stanowisk między innymi takich autorów jak: Paulo Freire<sup>26</sup>, Peter McLaren<sup>27</sup>, Henry A. Giroux<sup>28</sup>, bell hooks<sup>29</sup>, Jacques Rancière<sup>30</sup> i Geert J.J. Biesta<sup>31</sup> (przytaczam przykładowe tytuły). Starałam się ukazać różnorodność treści i form publikacji naukowych oraz zwrócić uwagę na epizodyczność krytycznych praktyk edukacyjnych. Tym, co jest uwidocznione w treściach

---

<sup>25</sup> Takie rozdziały są w następujących podręcznikach akademickich: *Pedagogika* pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*; G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*; B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika* tom 1 *Podstawy nauk o wychowaniu*.

<sup>26</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York 2007, tenże, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London, New York 2005, i inne tego autora.

<sup>27</sup> P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBL., Lanham-Boulder-New York-Oxford 1999.

<sup>28</sup> H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: (red.) H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; tenże, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* BERGIN&GARVEY, Westport-London 1988.

<sup>29</sup> B. Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York-London 1994, tenże, *Teoria feministyczna: od marginesu do centrum*, przekł. E. Majewska, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

<sup>30</sup> J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991; tenże, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique Éditions, Paris 2008.

<sup>31</sup> G. J. J. Biesta, *Beautiful Risk of Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London 2013.

rozpraw i działań w paradygmacie krytycznym jest wyraźne oddzielenie krytyki radykalnej od innych, zwłaszcza liberalnych i neoliberalnych perspektyw krytyki edukacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Świadczą o tym deklaracje „ideowe” autorów i autorek, wskazywanie teoretycznych proweniencji problematyki badań, interesów konstytuujących poznanie i paradygmatów badawczych. Badania i działania specyficzne dla wyodrębnionych przeze mnie „szczegółowych” pedagogik krytycznych odróżniają się od tych, które, jakkolwiek podejmują poznawanie tych samych faktów i zjawisk cechują inne interesy poznawcze, inne perspektywy teoretyczne i inne sposoby wykorzystania ich wyników. Oznacza to, że nie każde badanie, którego przedmiotem jest emancypacja, opór, rodzaj, uznanie jest prowadzone ze względu na interes emancypacyjny. Dotyczy to również praktyk badawczych. Nie wszystkie wymienione w tym tekście strategie i metody badań mają na celu demaskowanie dyskursów i praktyk opresyjnych i odkrywanie sposobów ich zmiany. Są bowiem takie badania w działaniu, które są prowadzone w interesie technicznym, których celem jest instrumentalne usprawnienie praktyk edukacyjnych i społecznych a nie demaskowanie praktyk opresji i dominacji, odkrywanie sposobów ich zmieniania, przewycięzania. Odnosi się to również do autoetnografii, która może służyć wielu innym celom aniżeli rozwój świadomości krytycznej i uwłasnowolnienie.

W centrum zainteresowania pedagogów krytycznych są instytucje edukacji formalnej i pozaformalnej, to znaczy szkoła, jej kultura i procesy (socjalizacja, wychowanie, kształcenie, uczenie się), uniwersytet, placówki pozaszkolne. To, co łączy badania i praktyki w nurcie pedagogiki krytycznej są cele kształcenia, uczenia się i wychowania, to znaczy „rozumienie sytuacji historycznej, w tym także rozumienia samego siebie, innych i świata jako całości. Wymaga zatem konsekwencji, wytrwałości, empatii (czy społecznej inteligencji) oraz zdolności do przekładu między językami, czy konstelacjami znaczeń, które są właściwe danym światom ludzkim”<sup>32</sup>.

Zgodnie z tezą o dialektyce relacji myśli i działań krytycznych i zjawisk w sferze społecznej, politycznej, w kulturze i gospodarce wyłaniają się nowe problemy wzbudzające zainteresowania i wyzwania pedagogów krytycznych. Są one już podejmowane, ale na razie tylko okazjonalnie, fragmentarycznie, wyspowo. A wymagają kompleksowego podejścia. Do takich problemów-wyzwań, które już szerzej są podejmowane w innych krajach należy kryzys ekologiczny i konieczność krytycznej edukacji ekologicznej

---

<sup>32</sup> P. Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, w: „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014 nr 3.

oraz życie w „wikiświecie”, w erze G(oogle)które wymaga krytycznej refleksji i odpowiedzialnych praktyk edukacyjnych zorientowanych na racjonalność emancypacyjną, odwagę i odpowiedzialność oraz respektowanie praw człowieka.

### **Bibliografia:**

- Antosz W., „Normalność nienormalnych”. *Podmiotowość osób z niepełno-sprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2018.
- Biesta G. J. J., *Beautiful Risk of Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradigmatu oporu*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2000.
- Chutorzański M. *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1997 tom 13 (317) s. 201-218.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York 2007.
- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London, New York 2005.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academic, London, New York 2020.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, IMPULS, Kraków 2010.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* BERGIN&GARVEY, Westport-London 1988.
- Hooks B., *Teoria feministyczna: od marginesu do centrum*, przekł. E. Majewska, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Hooks B., *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York-London 1994.
- Jeffries S., *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, London-New York 2016.
- Kopińska W., *Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie*, w: „Rocznik Andragogiczny” 2016 nr 23.

- Kwieciński Z., *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse terażniejszości?*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 48.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBL., Lanham-Boulder-New York-Oxford 1999.
- Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, IMPULS, Kraków 2012.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991.
- Rancière J., *Le spectateur émancipé*, La Fabrique Éditions, Paris 2008.
- Stańczyk P., *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wyd. UG, Gdańsk 2013.
- Szwabowski O., *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, IPU-Wr, Wrocław 2019.
- Witkowski L., *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” 2012 nr 9.
- Zamojski P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014 nr 3.

---

### **Theoretical and research achievements of critical pedagogy in Poland**

The aim of the article is to present the achievements and the current state of critical pedagogy in Poland, its sources of inspiration and theoretical analyses, and educational practices. The name “critical pedagogy” is adopted as a general name for complementary and synergistic pedagogical theories, research practices, and practical actions, which are concerned with mechanisms of liberation from experienced and understood oppression to responsible and courageous participation in social life. The text introduces the issues of the problem areas of “detailed” critical pedagogies, whose common goal is to discover and change those places and practices where are created conditions for experiences of recognition, freedom, and justice. These issues are an emancipatory pedagogy, a critical pedagogy of resistance, a critical gender pedagogy, and a pedagogy of recognition. In the text are

also descriptions of practices in the critical research paradigm that underpins and framed scientific dissertations and educational activities.

**Keywords:** critical pedagogy, emancipation, resistance, recognition, critical discourse analysis, action research.

### **Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce**

Celem artykułu jest przedstawienie dorobku i aktualnego stanu pedagogiki krytycznej w Polsce, źródeł jej inspiracji oraz analiz teoretycznych i praktyk edukacyjnych. Nazwa „pedagogika krytyczna” jest przyjęta jako wspólne miano komplementarnych i synergicznych teorii pedagogicznych, praktyk badawczych i działań praktycznych, których przedmiotem są mechanizmy podmiotowego wyzwalań się z doświadczanej i rozumianej opresji do odpowiedzialnego i odważnego uczestniczenia w życiu społecznym. W tekście przybliżone są pola problemowe współczesnych „szczegółowych” pedagogik krytycznych, których wspólnym celem odkrywanie i zmienianie tych miejsc i praktyk, w których tworzy się warunki doświadczania sprawczości zorientowanej na osiągnięcie uznania, wolności i sprawiedliwości. Są to: pedagogika emancypacyjna, krytyczna pedagogika oporu, krytyczna pedagogika rodzaju oraz pedagogika uznania. Tekst zawiera też opisy praktyk w krytycznym paradygmacie badawczym, które są podstawą rozpraw naukowych i działań edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** pedagogika krytyczna, emancypacja, opór, uznanie, KAD, badanie w działaniu.



**Alina Wróbel**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-8675-035X

## **W trosce o tożsamość teorii wychowania. Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni badań pedagogicznych**

### **Wprowadzenie**

Nakreślając przegląd rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych, realizowanych w obszarze teorii wychowania, w pierwszym rzędzie pragnę podkreślić, że ta dyscyplina wiedzy pedagogicznej ma charakter podstawowy, ale jej samoświadomość metodologiczna podlegała różnorodnym przemianom i rekonstrukcjom, co zmieniało granice jej poznania oraz w określony sposób sytuowało teorię wychowania wśród innych nauk pedagogicznych<sup>1</sup>. A jak podkreśla Jan Papież, badacze zainteresowani statusem metodologicznym teorii wychowania „zastanawiają się nad jej tożsamością, pytając jednocześnie o to, co jest jej specyfiką jako subdyscypliny pedagogiki. Podejmują próby odkrywania na nowo, czym jest teoria wychowania w obecnej rzeczywistości społeczno-polityczno-kulturowej, a przede wszystkim edukacyjnej, pokazując jej pluralizm w różnych wymiarach”<sup>2</sup>. Ten stan powoduje, iż nieustannie prowadzona jest refleksja nad teorią wychowania, polegająca głównie na rekonstrukcji kontekstów filozoficznych, teoretycznych, antropologicznych, kulturowych, społecznych czy też ekonomicznych, pozwalających dookreślić jej status w dwóch komplementarnych

---

<sup>1</sup> Zob. J. Górniewicz, *Status naukowy teorii wychowania*, w: J. Górniewicz, *Teoria Wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008, s. 60-66.

<sup>2</sup> J. Papież, *Wstęp*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 7.

perspektywach: metodologicznej – teoria wychowania jako nauka oraz metodycznej – teoria wychowania jako integralny element *praxis*. „Wielość perspektyw teoretycznych dostarcza wszak okazji do odkrywania nowych postaci przedmiotu teorii i nowych jego aspektów, poszerzania spektrum kategorii analitycznych stosowanych do jego opisanego, interpretowania i wyjaśniania oraz zwiększania repertuaru orientacji badawczych. Należy podkreślić, że wielość perspektyw teoretycznych nie jest przejawem relatywizmu, lecz dynamiki teorii, która jest reakcją na wzrastające rozumienie procesów dziejących się w materialnych i symbolicznych kontekstach podmiotowego życia oraz poszerzającego się spektrum możliwości świadomej ingerencji w te procesy. Odsłanianie nowych mechanizmów rządzących zachowaniami człowieka i przemianami społecznymi poszerza przedmiot, język i metody poznania oraz wychowawczą *praxis*”<sup>3</sup>. W tym kontekście, rdzeniem teorii wychowania jest koncentracja na wychowaniu jako podstawowym elemencie edukacji szeroko rozumianej, jako dziedziny kultury symbolicznej i praktyki społecznej. Dlatego uprawianie teorii wychowania, w tym rekonstrukcja jej tożsamości, ma szczególne znaczenie także dla interpretacji praktyki pedagogicznej, gdyż „... wyznacza hermeneutycznie pojmowany horyzont rozumienia, nadający orientację ludzkiemu działaniu”<sup>4</sup>, w tym przypadku wychowaniu.

### Status i tożsamość teorii wychowania

Jeśli mamy naszkicować obecny status i tożsamość teorii wychowania, jako punkt wyjścia przyjmijmy, że jest to „jedna z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, której przedmiotem badań jest usystematyzowana, spójna i uporządkowana wiedza o wychowaniu, jego celach, treściach, metodach, formach, środkach i uwarunkowaniach”<sup>5</sup>. Tak rozumiana teoria wychowania, jako odrębna dyscyplina pedagogiczna, pojawiła się we współczesnej myśli pedagogicznej po drugiej wojnie światowej, a do tego czasu, charakterystyczna dla niej problematyka badawcza, pozostawała w zakresie pedagogiki ogólnej. To właśnie po 1945 roku, coraz bardziej

---

<sup>3</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 54.

<sup>4</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Teoria wychowania a filozofia. Konteksty, „interteksty”, warunki możliwości*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 125.

<sup>5</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. M. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 243.

zaczęły się zacierać granice między pedagogiką ogólną i teorią wychowania, i jak podkreśla Bogusław Śliwerski, następował proces wyraźnego przesunięcia w dynamice ich rozwoju<sup>6</sup>. „Nastąpiło znaczne zahamowanie prac badawczych w obszarze pedagogiki ogólnej na rzecz ich zwiększenia w teorii wychowania, mimo iż pod względem metodologicznym obie są do siebie bardzo zbliżone”<sup>7</sup>. Teoria wychowania „wyłoniła się z pedagogiki ogólnej jako ten rodzaj jej dociekań teoretycznych i praktycznych, które zakładały z jednej strony pozytywny wpływ na działalność wychowawczą, z drugiej zaś miały inspirować myśl badawczą do tego, aby dzięki metaanalizom i diagnozom empirycznym przyczynić się do rozwoju pedagogiki jako nauki”<sup>8</sup>. Mimo, iż nie jest łatwo oddzielać dorobek naukowo-badawczy pedagogiki ogólnej od tekstów wzmacniających tożsamość teorii wychowania, to należy stwierdzić, że „niewątpliwie w ciągu całego XX w. mieliśmy do czynienia z intensywnym rozwojem pedagogiki jako nauki o wychowaniu wraz z jej pedagogiką ogólną i teorią wychowania. Pojawienie się tej ostatniej wynikało z jakże typowego dla wszystkich nauk połowy XX w. procesu ich dyferencjacji i atomizacji”<sup>9</sup>. Historyczne fazy powstania i rozwoju teorii wychowania w XX i XXI wieku, w relacji do pedagogiki ogólnej, wskazał B. Śliwerski, rekonstruując ideologiczno-polityczne, teoretyczne oraz metodologiczne uwarunkowania tego procesu<sup>10</sup>. Szczególną datą, w perspektywie przebiegu tego procesu, był rok 1989, kiedy to rozpoczęcie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, umożliwiło otwarcie się polskich badaczy na nieznane dotąd teorie i nurty wychowania<sup>11</sup> oraz wieloparadygmatyczną przestrzeń badań humanistyczno-społecznych, realizowanych w społeczeństwach otwartych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabrał namysł nad tożsamością teorii wychowania, celami i sensem charakterystycznych dla niej badań, statusem akademickim tej subdyscypliny oraz zapleczem instytucjonalnym, w ramach którego można ją uprawiać i dookreślać jej tożsamość. Przy czym Marian Nowak podkreśla, że „teoria wychowania

<sup>6</sup> Zob. B. Śliwerski, *Relacje między teorią wychowania a pedagogiką ogólną*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 18-21.

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 208.

<sup>8</sup> B. Śliwerski, *Teorie wychowania* ...s. 209.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Teorie wychowania*... s. 209.

<sup>10</sup> Zob. B. Śliwerski, *Teorie wychowania* .., ss. 209-211.

<sup>11</sup> Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 42-42.

jest dyscypliną, która w budowaniu swojej struktury nie może poprzestać na kwestiach logiczno-formalnych, lecz musi je zapełnić określonymi faktami, zdarzeniami, badaniami tych zdarzeń i zestawieniami wyników badań<sup>12</sup>. Dlatego źródła teorii wychowania podobnie jak źródła całej pedagogiki, możemy podzielić na praktyczne i teoretyczne. „Pierwsze źródła to konkretna praktyka wychowawcza realizowana w różnym zakresie i miejscu, o różnym charakterze. Źródła teoretyczne są stanowione przez wyniki badań poszczególnych nauk. Teoria wychowania, jako dyscyplina stanowiąca wraz z innymi dyscyplinami pedagogicznymi <<kompleks nauk pedagogicznych>>, potrzebuje innych dyscyplin, zwanych dla niej podstawowymi. Są to biologia, psychologia, socjologia, filozofia i teologia, które rozpatrują poszczególne wymiary i aspekty funkcjonowania człowieka: jego naturę, rozwój, zachowania i postawy, relacje do środowiska i do innych ludzi, sens egzystencji i cel ostateczny<sup>13</sup>. Powyższy zestaw nauk nie wyczerpuje listy dyscyplin z którymi współpracuje, czy też do dorobku których, odwołuje się teoria wychowania. Nie mniej jednak, wyżej wymienione nauki stanowią podstawowy kanon źródeł teoretycznych, zyskujących na znaczeniu wraz z rozwojem współczesnej myśli pedagogicznej, dokonującym się w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-politycznych i kulturowych. Stąd też wychowanie, jako przedmiot badań teorii wychowania, ale równocześnie „... dziedzina praktyki społecznej regulowane jest z jednej strony przez doświadczenie historyczne, kulturowe, polityczne oraz osobiste wraz z towarzyszącą mu mniejszą lub większą refleksją podmiotów zaangażowanych w ten proces, z drugiej zaś warunkowane jest przez teorie naukowe i potoczne, które konstruują wiedzę o jego istocie, a zarazem przyczyniają się do prowadzenia badań i wykorzystywania ich wyników w działaniu<sup>14</sup>. W tym kontekście, szczególną rolę pełni mapa orientacji badawczych funkcjonujących w teoriach wychowania, odwzorowująca różnice podejść polskich naukowców do tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej. Różnice, jak podkreśla B. Śliwerski, dotyczące kwestii fundamentalnych, wynikających z odmiennych punktów myślenia o jej istocie, zadaniach, czy podstawowych pojęciach, opartych na uzasadnieniach pochodzących z różnych orientacji naukowych, ideologicznych, czy też aksjonormatywnych. Wskazane przez

---

<sup>12</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 87.

<sup>13</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje ...*, s. 87.

<sup>14</sup> B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 14.

B. Śliwerskiego cztery orientacje badawcze, stanowią jego zdaniem świadectwo pluralizmu funkcjonującego w obrębie tej dyscypliny pedagogicznej, inspirują równocześnie badaczy do rozwoju metateorii wychowania. Rekonstrukcja źródeł i założeń teoretycznych poszczególnych orientacji: socjologicznej, normatywnej (w tym normatywno-ideologicznej, czy też normatywno-filozoficznej), psychologicznej i eklektycznej<sup>15</sup>, pozwala prześledzić to, jak zmieniało się myślenie o wychowaniu, rozumienie podstawowych pojęć teorii wychowania, konstrukcja jej fundamentalnych twierdzeń oraz interpretacja relacji teoria-praktyka pedagogiczna<sup>16</sup>. „W zależności od tego, czy jest to teoria wychowania, której przesłanki są zakorzenione w jednym ze współczesnych prądów lub kierunków myśli: filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, politycznej czy pedagogicznej, wyłania się z nich podstawowe kategorie pojęciowe tak, by były do nich adekwatne”<sup>17</sup>. Skoro tak, to rodzi się potrzeba wskazania postępowania badawczego, które pozwoliłoby badać, w tym rekonstruować, czy też porównywać poszczególne teorie wychowania, a dalej sytuować je na mapach paradygmatów i w przestrzeni współczesnej myśli pedagogicznej. B. Śliwerski proponuje trzy modele podejścia badawczego, odnoszące się do wyżej wskazanego postępowania: bezzałożeniową rekonstrukcję teorii wychowania, krytykę hermeneutyczną teorii wychowania oraz badania porównawcze teorii wychowania<sup>18</sup>. Należy podkreślić, że odwołanie się do kategorii paradygmatu pozostaje w bezpośredniej relacji z procesem budowania teorii pedagogicznych i sprawia, że badania nad interpretacją oraz rekonstrukcją określonych teorii naukowych zyskują wymiar metateoretyczny, odnoszący się do różnych

---

<sup>15</sup> Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 28-50.

<sup>16</sup> Zob. M. Łobocki, *Sposoby uprawiania teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 31-35; M. Nowak, *Główne orientacje badawcze w teorii wychowania*, w: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 143-147.

<sup>17</sup> B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, T. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. naukowa B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 210-211.

<sup>18</sup> Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 51-58; B. Śliwerski, *Wychowanie na mapie pedagogicznych teorii*, w: *Pedagogika*, T. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. naukowa B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 223-226.

wzorców racjonalności naukowej<sup>19</sup>. Stąd konstruowany przez naukę, w tym przypadku teorię wychowania, obraz przestrzeni edukacyjnej (w tym wychowawczej) i sposób w jaki badacze postrzegają rzeczywistość oraz wytyczają drogi wiodące ku jej poznaniu nie jest jednolity, jedyny czy stały. Dlatego też funkcjonowanie paradygmatów ma wymiar dyskursywny, odnoszący się do „uwzględnienia różnych perspektyw interpretacyjnych, różnych punktów widzenia, a także wzajemnego ich oddziaływania na siebie”<sup>20</sup>.

### **Teoria, koncepcja czy metateoria wychowania?**

Prowadząc rozważania dotyczące tożsamości teorii wychowania, jako podstawowej dyscypliny wiedzy pedagogicznej, należy zauważyć, że w procesie jej metodologicznego rozwoju szczególne miejsce zajęły rozważania dotyczące rozumienia teorii. Jeśli założymy, że teoria to usystematyzowana wiedza wyjaśniająca daną dziedzinę rzeczywistości<sup>21</sup>, to zdaniem Adama Groblera, tak rozumiana teoria jest rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu<sup>22</sup>. Jeśli przyjmujemy, że „teoria wychowania jest efektem jednego z wielu procesów poznawania świata wychowania dzięki prowadzonym badaniom i działaniom interwencyjnym lub w wyniku uczenia się jego znaczeń od innych”<sup>23</sup>, jednoznacznie powinniśmy odróżnić naukową teorię wychowania od potocznej teorii wychowania. Potoczna teoria wychowania, „... jest rodzajem osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu, będącej zbiorem wewnątrznie ze sobą powiązanych przekonań czy idei na temat istoty, genezy, celów, uzasadnień i sposobów wychowywania innych”<sup>24</sup>. I jako taka, potoczna teoria wychowania bywa przedmiotem badań naukowych, jednak niniejsze rozważania dotyczą naukowej teorii wychowania, która

---

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat: M. Malewski, *Paradygmatyczne ramy rozwoju teorii*, w: tenże, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 19-48; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, redakcja naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59-68; D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, redakcja naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 29-44.

<sup>20</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 71.

<sup>21</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, s. 360, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 360.

<sup>22</sup> A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006, s. 139.

<sup>23</sup> B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania ...*, s. 14.

<sup>24</sup> B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania ...*, s. 17.

jest zbiorem uporządkowanych praw lub/i prawidłowości, które stanowią wewnętrznie spójne konstrukcje logiczne. Tak rozumiane teorie naukowe są ugruntowane w badaniu, a realizacja badań jest źródłem generowania nowych teorii. Ich wielość wynika z wieloparadygmatycznej przestrzeni badań, jest efektem różnorodności perspektyw analizy i interpretacji wychowania. W tym właśnie kontekście rozważania dotyczące teorii wychowania przybierają dyskursywny charakter, są namysłem nad dyskursywnym konstruowaniem wiedzy o wychowaniu. Zdaniem Mariana Nowaka, „bogactwo podejść i ujęć teoretycznych, z jakim się spotykamy w teorii wychowania, skłania do wyraźnego rozróżnienia *teorii wychowania* i *koncepcji wychowania*. Każda z tych kategorii ma specyficzne znaczenie, chociaż czasami ich zakresy bardzo się zbliżają lub wręcz utożsamiają”<sup>25</sup>. Stąd badania dotyczące struktury teorii pedagogicznych, w tym teorii wychowania, doprowadziły do nakreślenia schematu pokazującego w jakiej zależności funkcjonują między sobą, tak konstytutywne dla teorii wychowania (jako dyscypliny pedagogicznej) kategorie jak: teoria, model, koncepcja i praktyka<sup>26</sup>. Interpretacja powyższej zależności wpisuje się w proces formułowania teorii, pełni przy tym zasadniczą rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki<sup>27</sup>. I tak, jeśli przyjmiemy, że model jest taką konstrukcją, która umożliwia zbadanie jakiegoś zjawiska i wyprowadzenie na tej podstawie określonych hipotez, to koncepcja jest przesłaniem sformułowanym dla praktyki, związanym z danym modelem. W tym zakresie urzeczywistniają się implikacje praktyczne wynikające z formułowania teorii. Dlatego tak ważnym zagadnieniem stało się w tym kontekście badanie, rekonstruowanie i umacnianie relacji istniejących między teoriami – na które składają się modele i koncepcje – a praktyką pedagogiczną. „Modele obrazują bowiem złożoność teoretycznych lub praktycznych powiązań”<sup>28</sup>, służąc tworzeniu koncepcji, jako pochodnych modeli dla praktyki. Koncepcja rozumiana jest w tym kontekście jako rodzaj projektu działania, czy też konstrukcji myślowej, w oparciu o którą można działać. „Wzajemna relacja istniejąca między wyżej wskazanymi kategoriami w konstytutywny sposób formuje myślenie teoretyczne i praktykę wychowawczą. Stąd także tak ważne „... jest dbanie o sprawdzenie naukowe i jakość teorii przedmiotowych, będących przecież

<sup>25</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 15.

<sup>26</sup> Zob. F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 258-306.

<sup>27</sup> Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 19-57.

<sup>28</sup> F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 266.

produktem czy też warunkiem procesów badawczych i procesów poznania, mających tym samym istotne znaczenie dla poznania naukowego, tworzenia systemów i zastosowania praktycznego”<sup>29</sup>. Tym samym w niniejszych rozważaniach zatoczyliśmy koło, czy też przeszliśmy po spirali, przechodząc do zagadnień podstawowych, o charakterze metapoznawczym. Na tym poziomie refleksji, czy też w tej perspektywie odwołania się do teorii, pojawia się kategoria szczególnie zyskująca na znaczeniu we współczesnej wiedzy pedagogicznej, czyli metateoria. W tym miejscu przyjmujemy, że „... teorie, w których fenomeny rzeczywistości wychowawczej są sprowadzane do pojęć i ukazywane w systematycznie występujących związkach zależności, to teorie przedmiotu. Natomiast teorie, które sprowadzają teorie przedmiotu do pojęć i systemów, nazywa się odpowiednio do ich funkcji metateoriami”<sup>30</sup>. I jako takie, są one bezpośrednio powiązane z uwarunkowaniami konceptualizacji teorii, rekonstruują procedury myślenia i przyjmowane przedzałożenia, a odwołanie się do nich skutkować może zmianą w zakresie struktury i statusu danej teorii<sup>31</sup>. Należy podkreślić, że metateoretyczne aspekty uprawiania pedagogiki (w tym teorii wychowania) stanowią jedną z ważniejszych debat intelektualnych ostatnich dwudziestu lat, tym bardziej, że w tym czasie mamy do czynienia z zaawansowanym różnicowaniem się perspektyw teoretycznych, nadających sens gromadzonym informacjom, czyli stanowiących podstawę formułowania różnorodnych interpretacji<sup>32</sup>. Metateorie są efektem badań podstawowych, dzięki nim możliwe jest rekonstruowanie i interpretowanie współczesnej myśli pedagogicznej, w całej jej złożoności. I jak podkreśla B. Śliwerski „pluralizm teorii wychowania i kształcenia stał się dla pokolenia pedagogów przełomu XX i XXI w. już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy dobrze przyjętym”<sup>33</sup>. Dlatego tak ważne znaczenie posiadają metateorie,

---

<sup>29</sup> F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 261.

<sup>30</sup> F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 261.

<sup>31</sup> Zob. J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, (przekład J. Szmátka), Warszawa 1985; A. M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji* red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP,WERS, Bydgoszcz 2002, s. 18-28.

<sup>32</sup> Zob. metapedagogiczne dociekania metodologiczne w pracach: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. naukowa K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. naukowa D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

<sup>33</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 8.

ponieważ dostarczają intelektualnych narzędzi umożliwiających prowadzenie metarefleksji, a dokładniej metateoretycznej analizy współczesnych teorii i nurtów wychowania<sup>34</sup>. To właśnie przyjęcie metapoznawczej perspektywy pozwala formułować najważniejsze, w kontekście tożsamości współczesnej teorii wychowania pytania, pytania o:

- status nauki jako takiej,
- naukowość w odniesieniu do własnej dyscypliny, w tym przypadku teorii wychowania,
- rolę i funkcję nauki (w tym teorii wychowania) we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej,
- znaczenie teorii wychowania, przy słabnącym, społecznym znaczeniu procesu wychowania, np. w kontekście zjawiska przesunięcia socjalizacyjnego.

Zdaniem B. Śliwerskiego „pytanie o rolę metateorii ma dwa poziomy: jeden, dotyczący pedagogiki jako nauki, i drugi odnoszący się do pedagogów, a więc praktyków, profesjonalistów czy społeczników, którzy na co dzień podejmują działania wychowawcze. Odpowiedź z uwzględnieniem pierwszego poziomu analiz dotyczy wszystkich subdyscyplin naukowej pedagogiki”<sup>35</sup>. Realizacja tego typu badań umożliwia konstruowanie map myśli, czy też kartografię wiedzy, co w bezpośredni sposób przekłada się na jakość dyskursu pedagogicznego. Jednocześnie, B. Śliwerski upomina się o prowadzenie badań teoretycznych nad stanem teorii wychowania w naszym kraju, także dlatego, „by praktycy mogli pozyskiwać w nich potrzebną, wiarygodną, rzetelną, trafną i przekonującą wiedzę o wychowaniu”<sup>36</sup>.

I jak podkreśla w innym miejscu, „warto zweryfikować pojawiające się w ostatnich dekadach aporie i paradoksy wychowawcze, zbadać, czy rzeczywistość zaistniała w dyskursie naukowym oraz debatach publicznych mity, idee, modele, orientacje czy kierunki wychowania znajdują swoje uzasadnienie”<sup>37</sup>. Wprawdzie „za sprawą nowego pokolenia doszło w okresie trzydziestolecia transformacji ustrojowej do rozwoju teoretycznego myślenia o wychowaniu, a wyniki badań podstawowych były (re-)konstruowane na potrzeby poznania i zrozumienia wartości dotychczas nieobecnych

<sup>34</sup> Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 9-44.

<sup>35</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, s. 7.

<sup>36</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 9.

<sup>37</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 14.

w kraju teorii i odpowiadających im modeli oddziaływań pedagogicznych”<sup>38</sup>, równocześnie jednak pojawiają się nowe problemy dotyczące epistemologicznych i metodologicznych przesłanek badań, ujawniających się w wieloparadygmatycznej przestrzeni dyskursu pedagogicznego. Wprawdzie każda teoria jest konstruktem umysłowym, dzięki któremu można analizować przedmiot zainteresowań badawczych, jednak pamiętając o tym, że w naukach o wychowaniu istnieje wiele teorii, tym bardziej powinniśmy poszukiwać takich narzędzi intelektualnych, które pozwolą uporządkować nasze myślenie w tym zakresie. Stąd tak wielką wagę należy przywiązywać do wzmacniania tożsamości teorii wychowania, do epistemologiczno-metodologicznych uzasadnień tego stanu oraz do tego, że jako nauka, jest ona społecznie regulowaną praktyką badawczą.

### Podsumowanie

Jak podkreśla Krzysztof Rubacha, intencją wyodrębniania subdyscyplin wiedzy pedagogicznej jest szczegółowe skupienie uwagi badaczy na wybranym, dobrze zdefiniowanym aspekcie przedmiotu badań danej dyscypliny, zwłaszcza, że nadmierne poszerzanie przedmiotu badań subdyscyplin, nie sprzyja ich rozwojowi<sup>39</sup>. Opowiadając się więc za wzmacnianiem tożsamości teorii wychowania, opowiadam się za jej metodologiczną samoświadomością oraz rekonstruowaniem licznych, interdyscyplinarnych kontekstów dotyczących jej przedmiotu badań. Zgadzam się przy tym ze słowami Tomasza Szukdlarka, który stwierdza, że „prędzej czy później, do myślenia pedagogicznego przenikają wszystkie prądy kulturowe, wszystkie stanowiska filozoficzne, epistemologie i metodologie”<sup>40</sup>, dlatego tak ważnym staje się ciągle poszukiwanie narzędzi intelektualnych i uzasadnień, pozwalających rozumieć wychowanie, czyli „...uchwycić jego znaczenie, sens, istotę, czy wreszcie <<odniesienie przedmiotowe>>, czyli to, do których obiektów się ze swej istoty odnosi”<sup>41</sup>, a dalej konstytuować pedagogiczne myślenie o nim.

---

<sup>38</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 101.

<sup>39</sup> Zob. K. Rubacha, *Wstęp*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. naukowa K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 9.

<sup>40</sup> T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993, s. 25.

<sup>41</sup> P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012, s. 87.

**Bibliografia:**

- Czerepaniak-Walczak M., *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, w: (red.) J. Papież *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 53-64.
- Górniewicz J., *Status naukowy teorii wychowania*, w: J. Górniewicz, *Teoria Wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008, s. 60-66.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006.
- Kron F. W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, redakcja naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 29-44.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kubinowski D., M. Chutorański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Męczkowska-Christiansen A., *Teoria wychowania a filozofia. Konteksty, „interteksty”, warunki możliwości*, w: (red.) J. Papież, *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 125-135.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Papież J. (red.), *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Piotrowski P., *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59-68.

- Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, T. 4, Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Teorie wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 203-243.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Tchorzewski A., (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
- de Tchorzewski A. M., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: (red.) A. M. de Tchorzewski, *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, WERS, Bydgoszcz 2002, s. 18-28.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, (przekład J. Szmatka), Warszawa 1985.

---

### **In concern of the identity of the theory of education. Continuity and change in the multi-paradigmatic pedagogical research space**

The presented paper concerns the identity of the modern theory of education as the fundamental discipline of pedagogical (educational) sciences. The considerations refer to the theoretical development and research orientations used in the modern theory of education. In this context, the special focus was given to the importance of such analytical categories as theory, model, concept, and the theory-practice relationship of education.

**Keywords:** theory of education, identity of the theory of education, research orientations in the theory of education, pedagogical subdisciplines.

**W trosce o tożsamość teorii wychowania.  
Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni  
badań pedagogicznych**

Prezentowany tekst dotyczy tożsamości współczesnej teorii wychowania jako podstawowej dyscypliny nauk pedagogicznych. W rozważaniach odniesiono się do rozwoju teoretycznego i orientacji badawczych stosowanych we współczesnej teorii wychowania. W tym kontekście szczególną uwagę zwrócono na znaczenie takich kategorii analitycznych jak teoria, model, koncepcja oraz relację teoria-praktyka wychowania.

**Słowa kluczowe:** teoria wychowania, tożsamość teorii wychowania, orientacje badawcze w teorii wychowania, subdyscypliny pedagogiczne.



**Dorota Klus-Stańska**

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-0430-3776

## **Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy**

### **Wprowadzenie**

Dydaktyka ogólna jest jedną z kilku kluczowych i dobrze ustalonych tradycją subdyscyplin pedagogiki. Jej specyfika polega na wyraźnym wyjściu poza wkład w akademicką teoretyzację zjawisk związanych z uczeniem się w warunkach instytucjonalnych. Charakterystyczny jest bowiem dla niej również wpływ, jaki ma na praktyki oświatowe i kształtowanie społeczno-poznawczej relacji, która budowana jest między generacjami. Rzecz jasna, również znaczne zakresy wielu innych subdyscyplin pedagogiki, czy bardziej ogólnie rzecz ujmując – nauk o edukacji, są intensywnie powiązane z oddziaływaniem na szeroko rozumiane pedagogiczne praktyki kulturowe, gdyż stanowią przykład humanistyczno-społecznych nauk stosowanych<sup>1</sup>. Jednak sieć tego rodzaju powiązań w przypadku dydaktyki jest wyjątkowo rozbudowana. Wynika to z faktu powszechności edukacji szkolnej i jej rozległych konsekwencji w obszarze codziennego życia, prywatności, możliwych ścieżek biograficznych, a w samej szkole z wysokiego statusu procesów kształcenia, na których koncentruje się uwaga nauczycieli i uczniów.

Rozpoznawanie teoretycznej i twórczej kondycji dydaktyki ogólnej wydaje się więc zadaniem potrzebnym i interesującym. Próba ustalenia jej stanu winna polegać na wskazaniu najbardziej obiecujących tradycji i perspektyw, ale też ewentualnego ryzyka zastoju i obszarów koniecznej rekonstrukcji. Jest w zasadzie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, skąd idzie i dokąd zmierza polska dydaktyka ogólna. Niniejszy tekst stanowi

---

<sup>1</sup> D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

rodzaj głosu w dyskusji nad jej wybranymi uwarunkowaniami, potencjałem naukowym i praktycznym, ale też jej ograniczeniami. Próba uchwycenia wewnętrznych prądów, impulsów rozwojowych, przeszkód, jakim podlega dydaktyka, wyrasta z założenia, że – jak pisał Bogusław Śliwerski:

„Konfrontacja dydaktyki współczesnej z czasowością pozwala sięgać do głębszych warstw doświadczeń, refleksji, by można było jeszcze lepiej i skuteczniej panować nad rzeczywistością edukacyjną oraz współtworzoną misją poznawania świata. Teorie, idee, modele kształcenia, które jeden myśliciel czy przedstawiciel szkoły naukowej wnosił do dydaktyki, inny kwestionował, marginalizował lub im zaprzeczał. W procesie odwiecznych przemian, nieustannych powrotów, drobnych retuszy i uzupełnień jest coś, co zawsze wyznaczało zmianę lub przełom, czy uruchamiało reformistyczne myślenie zobowiązując afirmatorów lub przeciwników określonych podejść do kształcenia oraz ustawicznego doskonalenia dla potrzeb szkoły, jakkolwiek by jej nie rozumieć”<sup>2</sup>.

### Ogólny kontekst pedagogiczny

Ocenę stanu dydaktyki ogólnej trzeba zacząć od krótkiego nawiązania do tego, co stało się w ostatnich kilku dziesięcioleciach z polską pedagogiką. Charakter i kierunki zachodzących w niej zmian stanowią dobry kontekst dla wskazania podobieństw i różnic rozwojowych między jej subdyscyplinami. To pomoże zidentyfikować dyscyplinarny rdzeń wspólny dla wszystkich subdyscyplin pedagogiki, ale też pozwoli zauważyć pewną swoistość dydaktyki.

Pedagogikę polską okresu powojennego w jej głównym niekontestującym nurcie charakteryzowały w dużym stopniu monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność<sup>3</sup>. Nie pozostawiało to miejsca na zróżnicowanie teorii i perspektyw myślenia, na debatę, ani tym bardziej na analizę krytyczną. Unifikacja akceptowanych wówczas centralnie i dopuszczanych do głosu założeń stabilizowała przekonanie, że rozwój nauki, w tym pedagogiki, ma

---

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (pr. zbior.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 119.

<sup>3</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997; D. Klus-Stańska, *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*, w: (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

charakter liniowy, przebiegający od tego, co już minione i obecnie odrzucone, do tego, co jednoznacznie lepsze i uniwersalne; innymi słowy: jedynie słuszne. Sytuację tę zmieniły przeobrażenia zachodzące w pedagogice po transformacji ustrojowej, jaka miała miejsce w naszym kraju pod koniec XX w. Otwarcie na światowe osiągnięcia w zakresie nauk społecznych i humanistycznych stało się szansą na uruchomienie potencjału tkwiącego w rodzimych zasobach naukowo-badawczych. Kierunek zmian wyznaczyły takie wartości, jak pluralizm, refleksyjność, świadomość teoretyczna. Przekształcenia nie zachodziły bez trudności, niemniej pedagogika stała się wyraźnie „polifoniczna, wielogłosowa, różnorodna teoretycznie, problemowo, metodologicznie i ideologicznie w prowadzonych studiach i badaniach”<sup>4</sup>. Choć, oczywiście, wciąż w pedagogice pod tym względem jest jeszcze wiele do zrobienia, jednak nie ma wątpliwości, że przeszła ona wyraźną transformację.

Chociaż mowa tu o zmianie w pedagogice, nie można zapominać, że jest to nauka niejednorodna i złożona z licznych subdyscyplin. Dynamika zmiany i jej zakres zaznaczały się odmiennie w różnych obszarach pedagogiki, w jednych doprowadzając do radykalnych przekształceń teoretycznych i metodologicznych, w innych stanowiąc rodzaj uzupełniającej alternatywnej ścieżki badań i konceptualizacji, w jeszcze innych zaledwie się zaznaczając i nie znajdując podłoża dla rozwoju. Zatem mimo świadomości, że współczesna polska pedagogika jest inną dyscypliną niż ta, jaką była kilka dekad temu, pytanie o kondycję dydaktyki pozostaje aktualne i otwarte.

### **Zmiana w dydaktyce (?)**

Głębokie przemiany, jakie zaszły w polskiej pedagogice i światowej teorii kształcenia, nowe zdobycze nauk istotnych dla rozumienia procesów uczenia się i powstawania wiedzy w umyśle, a także niesłychane tempo zmian społeczno-kulturowych, które stanowią dla edukacji i nauk o niej podstawowy kontekst – wszystko to... zdaje się natrafiać na bierny i zdumiewająco skuteczny opór polskiej dydaktyki ogólnej. B. Śliwerski pisze z niepokojem:

„Dydaktycy polscy nie zapoznali się z najnowszą literaturą z podstaw dydaktyki, jaka ukazuje się w wysoko rozwiniętych krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Wyraźnie zaniedbane są badania porównawcze, syntetyczne (...). Coś niedobrego stało się z polską dydaktyką w okresie odzyskania przez środowiska

---

<sup>4</sup> Z. Kwieciński., *Polifonia – chaos czy nowy porządek?* w: (red.) Z. Kwieciński, M. Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 83.

akademickie w 1990 roku pełnej suwerenności (...). Dydaktyka ogólna (...) nie rozwija się w Polsce adekwatnie do odkryć naukowych w naukach społecznych, szczególnie w psychologii, filozofii, kognitywistyce czy językoznawstwie”<sup>5</sup>.

Zamiast rekonstrukcji teoretycznej, metaanalizy istniejących i pojawiających się teorii i pluralizmu, mamy w niej zbyt często do czynienia z uporczywymi powtórzeniami lub chaotycznie czynionym zlepkiem „starych” założeń i nowej terminologii<sup>6</sup>. Choć mamy w kraju przykłady wyraźnej reakcji na dominujący obecnie na świecie nurt konstruktywizmu dydaktycznego, zarówno na gruncie dydaktyki ogólnej, jak i wyprowadzonych z niej dydaktyk szczegółowych<sup>7</sup>, jednak w żaden sposób nie można stwierdzić, że na przestrzeni ostatnich kilku dziesięcioleci polska dydaktyka przeszła głębokie przemiany teoretyczne, oferując pluralistyczne bogactwo podejść i rozwiązań. Warto zatem poszukać inspiracji w rodzimej myśli dydaktycznej z przeszłości, zidentyfikować główne bariery i wskazać potencjalne perspektywy rozwoju tej niezwykle ważnej subdyscypliny pedagogicznej.

### Dobre tradycje

Znakomite tradycje polskiej myśli dydaktycznej z przełomu XIX i XX wieku, a potem z okresu międzywojennego, o jakich zbyt często zapominamy, a po które niewątpliwie warto sięgnąć, mają różnoraki charakter. Byli tego głęboko świadomi posiadający szerokie wykształcenie humanistyczne badacze historii pedagogiki, dokonujący pierwszych metaprzeglądów pedagogiki tego okresu<sup>8</sup>. Celem tego tekstu jest natomiast zidentyfikowanie

---

<sup>5</sup> B. Śliwowski, *Różne wymiary teorii...*, s. 120-121.

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (red.) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

<sup>7</sup> Por. m.in. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013; E. Filipiak., *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012; A. Kalinowska., *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008; T. Sadoń-Osowiecka, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

<sup>8</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963; B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza

kilku trendów, które można zauważyć w rozwijanej wówczas myśli poświęconej nauczaniu i uczeniu się, a o których można dziś powiedzieć, że były niezwykle wartościowe i inspirujące, przez pewien czas kontynuowane po drugiej wojnie światowej, ale potem zarzucone i współcześnie zaniedbane. Mam tu szczególnie na myśli trzy najistotniejsze cechy ówczesnej dydaktyki:

1. interdyscyplinarność, a więc jej związek z filozofią i innymi naukami w sposób ukazujący wielość rozumienia procesów dydaktycznych,
2. holizm teorii dydaktycznej, wyrażający się w nasyceniu argumentacją ogólnopedagogiczną,
3. otwarcie na nowe badania i nurty dydaktyczne, a zwłaszcza nacisk na samodzielne myślenie i działanie uczniów, będący przełamaniem nadmiernej koncentracji na czynnościach nauczyciela.

Te trzy cechy nie funkcjonowały teoretycznie i praktycznie obok siebie, ale przenikały się, stanowiąc wyraz pewnej ogólnej charakterystyki dyscypliny, jaką była dydaktyka, nadając jej głębię, dojrzałość i aktualność naukową.

### **Interdyscyplinarność**

Procesy dydaktyczne pozostają w silnym związku z całokształtem funkcjonowania człowieka zarówno w skali indywidualnej, psychicznej, jak i w makroskali – w sensie społecznym, politycznym, kulturowym. Dlatego ich rozumienie wymaga wiedzy sięgającej daleko poza proste projektowanie czynności uczniów i nauczyciela czy dobór treści. Stąd też wynika współzależność myśli dydaktycznej z tą pochodzącą z psychologii, socjologii, filozofii itd. I właśnie w okresie międzywojennym dawało się zauważyć owo głębokie, interdyscyplinarne zespolenie namysłu nad nauczaniem i uczeniem się z filozofią i innymi naukami. Szczególne zasługi na tym polu położył Kazimierz Sośnicki, który nie tyle nawet wskazywał na powiązania pedagogiki z filozofią, co ją samą traktował jako naukę filozoficzną<sup>9</sup>. Ujmował ją zatem jako dyscyplinę, która wykorzystuje założenia i pojęcia określonego systemu filozoficznego do badań procesów wychowania<sup>10</sup> i taką właśnie perspektywę przyjmował w analizie zagadnień dydaktycznych we wszystkich swoich pracach. Co istotne, K. Sośnickiemu nie chodziło o wypromowanie jednego modelu dydaktycznego. Wynikało to z ogólnego założenia istoty pedagogiki

---

Księgarnia, Warszawa 1947.

<sup>9</sup> K. Sośnicki, *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: (red.) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.

<sup>10</sup> Tamże.

filozoficznej, która „nie wytwarza jakiegoś jednego systemu pedagogicznego, ale dopuszcza możliwość wielu postaci różnych systemów”<sup>11</sup>.

Chociaż K. Sośnicki, będąc filozofem, niejako faworyzował pokrewieństwo filozofii i pedagogiki, ale w swoich pracach nawiązywał także do teorii socjologicznych czy psychologicznych. Jednak znacznie bardziej wprost powiązał pedagogikę z badaniami psychologicznymi Jan Władysław Dawid, prekursor pedagogiki eksperymentalnej i gorący rzecznik zasady poglądowości, którą uzasadniał właśnie argumentami zaczerpniętymi z psychologii. Jej znajomość, jak i kompetencje w zakresie psychologicznego poznania uczniów uważał za niezbędne w pracy nauczyciela i twierdził, że braki w tym zakresie prowadzą pedagoga na manowce<sup>12</sup>. Warto też podkreślić bardzo widoczną w jego „Nauce o rzeczach” wysoką rangę, jaką nadawał poznawaniu wyobrażeń o świecie, z jakimi dziecko przychodzi do szkoły. Ten wątek określilibyśmy dzisiaj jako wiedzę osobistą ucznia, której rolę eksponują konstruktywiści.

Podobnym przykładem powiązania myśli dydaktycznej z psychologią, a po części także z socjologią, jest praca Henryka Rowida „Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły”<sup>13</sup>. Ma ona charakter głęboko pedagogiczny i zawiera dość szczegółowy wykład na temat dydaktycznych aspektów i przebiegu szkolnego uczenia się. Jednak opiera się na szerokim wprowadzeniu podstaw socjologicznych i psychologicznych proponowanego modelu kształcenia, a przede wszystkim na pogłębionej analizie zagadnień psychologicznych zasadniczych dla uczenia się. Podstawy Rowidowskiej dydaktyki zawierają się w problematyce funkcjonowania zmysłów, dziecięcych instynktów, w tym popędu do działania, zabawy i zadawania pytań, by przejść do rozwoju zainteresowań i analizy klasy jako przestrzeni spotkania uczniowskich indywidualności i wytwarzania nowych jakości wspólnotowych<sup>14</sup>.

Silny wpływ psychologii i socjologii na polską teorię wychowania i nauczania w okresie międzywojennym podkreślają historycy<sup>15</sup>. Nieustanne współbrzmienie argumentacji dydaktycznej z uzasadniającym wywodem

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 98.

<sup>12</sup> J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1892, s. 59.

<sup>13</sup> H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Oświatowe” 2019 nr 9(1), s. 22.

filozoficznym, psychologicznym czy socjologicznym budowały pogłębiając tożsamość dydaktyki i dobrą jakością nauczycielskiego rozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej, co na to wpływa i jakie są tego skutki. Warsztat nauczania stanowił wyraz myślenia nauczyciela, a nie proste narzędzie wykonawcze. Było to efektem nie zestawiania ze sobą w zasadzie obcych tematycznie przedmiotów, jak to się dzieje, gdy odrębnie zajmujemy się „czystą” pedagogiką i na przykład „czystą” psychologią, lecz przeciwnie – rezultatem ścisłego zespolenia zawartego w podręcznikach dla przyszłych nauczycieli wykładu dydaktyki z teorią innych, ważnych dla niej nauk. Dochodziło tu zatem do tego rodzaju interdyscyplinarności, o jaki wiele lat później upomniała się w pedagogice Maria Dudzikowa<sup>16</sup>.

### **Holizm**

Interdyscyplinarność współwystępowała z pokrewnym jej kolejnym kluczowym zasobem dydaktyki tego okresu, jakim był jej charakter holistyczny względem myśli ogólnopedagogicznej. Dostrzegam go w ścisłym łączeniu zagadnienia przedmiotów i metod nauczania z refleksją nad formowaniem osobowości, charakteru, systemu wartości uczniów, a więc problematyki powszechnie porzucanej dziś przez dydaktyków i traktowanej jako obszar analiz teorii wychowania. Warto przywołać tu koncepcje Bogdana Nawroczyńskiego, który pisząc o wieloznaczności terminu wychowanie zauważył, że używamy go

„raz w szerszym, to znowu w węższym znaczeniu. W pierwszym wypadku rozumiemy przez wychowanie wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości w wychowanku. W drugim zawężamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem”<sup>17</sup>.

Postulat holistycznego podejścia jako uwzględniania wszystkich sfer rozwoju dziecka w edukacji jest ważny i podejmowany w pracach pedagogicznych i projektach badawczo-dydaktycznych. Przykładem może być międzynarodowy projekt *Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education (THRIECE)*, w którym polski zespół wypracowywał

---

<sup>16</sup> M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności: między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

<sup>17</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Warszawa–Wrocław 1946, s. 8.

materiały dla upowszechniania holizmu w podejściu do dziecka we wczesnej edukacji w Europie<sup>18</sup>. Jednak takie ujęcie nie wyczerpuje rozumienia holizmu<sup>19</sup>. W niniejszym artykule, poświęconym analizie kondycji dydaktyki jako nauki, nie chodzi mi o wątek postulowania holistycznego podejścia do dzieci / uczniów, ale o holistyczny rodzaj wywodu, który nadaje dyscyplinie naukowej charakter szeroko kontekstowy teoretycznie. Nie idzie więc też o przywoływaną przez wielu dydaktyków ideę nauczania wychowującego, rozwijaną już znacznie wcześniej choćby przez Johanna Friedricha Herbart, bo tak jak jego koncepcja stopni formalnych, tak i ta kategoria, choć niewątpliwie bardzo znacząca pedagogicznie, potencjalnie dobrze lokuje się w planie dydaktycznej logiki instrumentalnej. Dla potrzeb prowadzonej tu analizy nie zabiegam o poszerzenie normatywnego czy opisowego ujmowania procesu dydaktycznego o aspekty holistyczne, ale wskazuję na teoretyczną kondycję samej dydaktyki, jej usytuowanie dyscyplinarne i relacje z innymi obszarami pedagogiki.

Tak więc zasób, na który chcę tu zwrócić uwagę, to nie fakt, że w tradycji polskiej dydaktyki obecne jest nawoływanie do nauczania wychowującego jako uwzględniającego także pozapoznawcze sfery rozwoju ucznia (co samo w sobie jest, rzecz jasna, wartościowe), ale kwestia, że dydaktycy pierwszej połowy XX w. nierzadko widzieli sens w głębokim zakorzenieniu dydaktyki w teorii „pozadydaktycznej” i w ogólnej refleksji pedagogicznej, a nie w wyodrębnianiu „czystej” subdyscypliny skupionej na transmisji treści i czynnościach nauczania lub nauczania wychowującego. W zasadzie niemal wszystkie prace tego okresu poświęcone nauczaniu szkolnemu zawierały wywód o charakterze głęboko humanistycznym i intelektualnym, a nie instrumentalno-wdrożeniowym, który zdominował późniejszą dydaktykę polską.

Do tego wątku trzeba dodać jeszcze jeden aspekt, a mianowicie widoczną w polskiej dydaktyce tego okresu żywą dyskusję ze zdobyczami pedagogiki ogólnej rozwijanej na świecie. Debaty podejmowane w wielu krajach w celu odnajdywania nowych dróg dla pedagogiki i edukacji, pogłębione redefinicje podstawowych pojęć, oryginalne koncepcje wiedzy i rozwoju

---

<sup>18</sup> Projekt był realizowany w latach 2017–2020 we współpracy badaczy i nauczycieli-praktyków z Irlandii, Portugalii i Polski. Ze strony polskiej partnerem był Uniwersytet Gdański, ekspertami były Agnieszka Nowak-Łojewska i Dorota Klus-Stańska. Całość prac projektowych dostępna jest na stronie: [https://www.mie.ie/en/research/teaching\\_for\\_holistic\\_relational\\_and\\_inclusive\\_early\\_childhood\\_education\\_thrice/](https://www.mie.ie/en/research/teaching_for_holistic_relational_and_inclusive_early_childhood_education_thrice/)

<sup>19</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020 nr 2.

– wszystko to stawało się dla polskich dydaktyków głównym punktem odniesienia w ich pracach.

### **Otwarcie na nowe prądy**

I tu dochodzimy do kolejnego zasobu polskiej dydaktyki, który daje się zauważyć w bardzo licznych międzywojennych pracach polskich pedagogów, ale też był eksponowany przez pewien czas po zakończeniu II wojny światowej, a mianowicie do wskazywania na wyzwalamie samodzielności poznawczej uczniów i rezygnację z kierowania ich czynnościami przez nauczyciela jako na najbardziej obiecujące strategie nauczania i uczenia się. Widoczne wówczas było powszechne zainteresowanie rozwijanymi na świecie koncepcjami, w których kładziono nacisk na rozwiązywanie problemów przez uczniów, ich działanie praktyczne, eksperymentowanie, redukcję przekazu nauczyciela i akcentowano konieczność ostudzenia nacisku na nauczanie na rzecz eksponowania samodzielnego uczenia się uczniów. Dawaly tu o sobie znać silne wpływy Nowego Wychowania i założeń progresywizmu. Popularność zyskały zwłaszcza poglądy Johna Deweya, któremu Józef Pieter nadał miano „Kanta w dziedzinie kultury wychowania”<sup>20</sup>. Jedni dydaktycy sięgali po inspiracje myśli Deweyowskiej i rozwijali model rozwiązywania problemów na lekcjach, jak przykładowo Bogdan Nawroczyński<sup>21</sup>. Jeszcze inni podkreślali kluczowe dla pedagogiki Nowego Wychowania idee wolności i swobody, samodzielność ucznia i odkrycie jego indywidualności. Warto tu wskazać między innymi wybitnego samouka Stanisława Karpowicza<sup>22</sup> czy H. Rowida<sup>23</sup>. Popularnością cieszyła się seria wydawnicza „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych” opublikowana przez oficynę wydawniczą „Nasza Księgarnia”, obejmująca liczne prace czołowych przedstawicieli Nowego Wychowania, a szczególną rolę w upowszechnianiu tych idei odegrało czasopismo „Ruch Pedagogiczny” redagowane przez H. Rowida<sup>24</sup>.

Trzeba jednak pamiętać, że pewną przeciwwagą dla tych trendów był nurt teorii i praktyk skoncentrowanych na procesach nauczania bardziej niż uczenia się, z uwydatnionym elementem wymaganych kolejnych kroków

---

<sup>20</sup> Za: Ł. Kabzińska, *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000 nr 11-12, s. 27.

<sup>21</sup> B. Nawroczyński, *Zasady ...*, dz. cyt. Książka po raz pierwszy ukazała się w 1930 r. we Lwowie.

<sup>22</sup> S. Karpowicz., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965.

<sup>23</sup> H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, dz. cyt.

<sup>24</sup> Za: K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo...*, s. 22.

jako etapów procesu dydaktycznego, oraz pogładowości, a więc elementowi, który ułatwia przekaz, ale nie aktywizuje uczniów. Dawała się tu odczuć siła ustaleń J. F. Herbarta i jego koncepcji stopni formalnych. W Polsce rozwijali ją i przekształcali między innymi J. W. Dawid<sup>25</sup> czy Antoni Danysz<sup>26</sup>.

Ogólnie jednak można stwierdzić, że polska dydaktyka międzywojenna, otwarta na nurty światowe i konstruktywną dyskusję z nimi, znajdowała swoją drogę dynamicznego rozwoju biorąc to, co wartościowe z tradycji, ale też doceniając i żywo reagując na najnowsze zdobycze nauki, w tym znakomite rozwiązania eksperymentalne realizowane w wielu krajach. Natomiast wieloletnie wyhamowanie tego rozwoju było niewątpliwie, podobnie jak w całej polskiej pedagogice, spowodowane powojenną sytuacją polityczną, panowaniem „jedynie słusznej teorii” i dążeniem władz do określonego kształtowania młodych pokoleń w szkole. Cóż jednak się stało, że zmiana transformacyjna i burzliwe otwarcie teoretyczne, jakie miało miejsce w pedagogice od początku lat 90. nie objęło dydaktyki? Gdzie mogą tkwić główne inhibitory procesu zmiany i rozwoju?

Możliwych odpowiedzi jest wiele. Niektóre z ważniejszych odnajdziemy w bardziej ogólnych przeszkodach rozwoju pedagogiki w okresie transformacji ustrojowej<sup>27</sup>. Na inne, dotyczące bezpośrednio dydaktyki, wskazuje B. Śliwerski<sup>28</sup>. Dołączając się do tej dyskusji, chcę zwrócić uwagę na te, które stanowią rodzaj anty-odbicia dobrej międzywojennej tradycji dydaktycznej, stanowiąc wobec niej wyraźną opozycję.

## Stare pułapki

Sposobów identyfikowania pułapek rozwojowych dydaktyki odczuwanych współcześnie, ale tkwiących przede wszystkim w okresie powojennym, jest wiele. Tutaj odniosę się do tych, które stanowią niejako odwrócenie wskazanych powyżej zasobów. Dostrzegam je bowiem w trzech głównych zjawiskach, do których zaliczam:

---

<sup>25</sup> J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> Za: A. Śródka, *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, w: (red.) K. Bartnicka, *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Pułtusk-Warszawa 2004.

<sup>27</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993

<sup>28</sup> B. Śliwerski, *Różne wymiary...*, dz. cyt.

1. monizm dyscyplinarny, polegający na radykalnym osłabieniu pogłębionej recepcji zdobyczy innych nauk i rezygnacji z wiązania ich z analizami dydaktycznymi,

2. zawężenie przedmiotu badań dydaktyki, co wyrażało się w dążeniu do wyodrębnienia „czystej” subdyscypliny z wąsko ujętym i właściwym tylko dla niej obszarem zainteresowań;

3. zamknięcie na nowe badania i teorie i pozostawanie w kulcie kierowniczej roli nauczyciela ze wszystkimi jego uwarunkowaniami i konsekwencjami.

Podobnie jak w przypadku identyfikowanych w wcześniej zasobów, składających się na dobre tradycje dydaktyczne, tak i tu wskazywane pułapki nie są od siebie niezależne. Stanowią raczej przejawy pewnego bardziej uogólnionego zjawiska, które można określić jako **ortodoksję teoretyczną**.

### **Monizm dyscyplinarny**

Dzięki wyodrębnianiu się poszczególnych nauk zapewniane jest doskonalenie ich kultury badawczej i teoretycznej. Naturalne jest więc, że każda nauka dąży do wykryształizowania swojej tożsamości. W obrębie tego fenomenu rozwoju nauk dają się jednak zauważyć dwie przeciwstawne tendencje. Jedni badacze stoją na stanowisku, że konieczne jest wyodrębnienie dyscypliny wyraźnie odizolowanej od innych, z właściwymi tylko dla niej teoriami, warsztatem badawczym, zasobem pojęć, stylem narracji itd. Inni, przy pełnym uznaniu wagi osadzenia się poszczególnych badaczy w macierzystych dyscyplinach, postulują badawczą orientację interdyscyplinarną, pluralistyczną, dostrzegając ważną szansę rozwojową w otwarciu się dyscypliny na wielość konceptualizacji przedmiotu badań, metod badawczych, źródeł argumentacyjnych itd.

Wydaje się, że w dydaktyce polskiej doszło do skrajnej dominacji tej pierwszej drogi, co wyraża się nie tylko w bardzo słabym nasyceniu wywo-  
du dydaktycznego inspiracjami z obszaru filozofii, psychologii, socjologii, antropologii czy innych nauk, ale wręcz w przyjęciu jednego paradygmatu dydaktycznego za jedyną sensowną teorię. Interdyscyplinarność – tak dynamiczna w okresie międzywojennym – uległa znacznemu osłabieniu, a myśl, że inne nauki mogą stanowić dla dydaktyki wartościowe źródło nowych teorii i rekomendacji praktycznych, została zarzucona. Nawet jeśli deklaruje się ich znaczenie, to rzeczywiście podejmowana argumentacja dydaktyczna jest niemal wysterylizowana z pojęć, badań i teorii wywodzących się z innych nauk, mogących zmieniać rozumienie uczenia się i nauczania.

Stało się to możliwe, gdyż dydaktyka wpadła w pułapkę jedynie słusznej filozofii i psychologii, które przestały być poddawane analizie krytycznej, a ich status był sztucznie tak umocniony, nie było nawet konieczne przywoływanie *explicite* ich założeń. W miejsce takich określeń, jak marksizm, leninowska teoria odbicia, behawioryzm<sup>29</sup> wprowadzono terminy naukowy i współczesny, tworząc pozór jednogłosowości współczesnej myśli dydaktycznej. Wszystko, co przynależało do odmiennych nurtów czy teorii, było zatem po prostu „nienaukowe” i „wsteczne” albo co najwyżej „marginalne” lub „uzupełniające”. Innymi słowy, interdyscyplinarność została ograniczona pod względem różnorodności dostępnych teorii i koncepcji. „Jedynie słuszna” filozofia marksistowska i wyprowadzana z niej socjologia oraz jedynie przydatna psychologia behawiorystyczna wygasiły potencjał rozwojowy, jaki daje dyskusja naukowa. Jak grzyby po deszczu zaczęły pojawiać się prace dydaktyczne i metodyczne pozbawione uzasadnień teoretycznych. Te przecież były „oczywiste”.

Bezpośrednim, modelowym (choć z reguły nieujawnianym) źródłem koncepcji dydaktycznych była przetłumaczona na język polski „Pedagogika” zredagowana przez Iwana Kairowa<sup>30</sup>. Pochodzący z niej język, definicje, instrumentalno-normatywna racjonalność dydaktyki do dziś z nieprawdopodobną siłą przenikają polską logikę i narrację dydaktyczną. Mamy tu do czynienia z – jak pisze Michał Paluch – z odrzuceniem dorobku intelektualnego dydaktyków przedwojennych, „miękkim” transferem teorii wyrosłych na gruncie humanizmu socjalistycznego, bezkrytycznymi – a ja dodałabym: często wręcz nieświadomymi – adaptacjami prac wyrosłych na gruncie epistemologii marksistowsko-leninowskiej<sup>31</sup>.

Przykładowo, zgodnie z definicją przedmiotu badań dydaktyki zawartą w pracy I. Kairowa zajmuje się ona „zagadnieniami dotyczącymi istoty procesu nauczania, zasad, na podstawie których prowadzona jest nauka, oraz treścią, metodami i formami organizacyjnymi nauczania<sup>32</sup>, a nauczanie to „wyposażanie uczniów w system wiadomości, umiejętności

---

<sup>29</sup> Sytuację dodatkowo utrudniał fakt, że behawioryzm był i do dzisiaj jest traktowany w upraktycznionej dydaktyce w sposób naiwny i uproszczony, o czym szerzej piszę w innym miejscu (Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu ...*, dz. cyt., s. 253–262).

<sup>30</sup> I. A. Kairow, (red.), *Pedagogika*. T. I., Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.

<sup>31</sup> M. Paluch, *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń*, niedrukowana praca doktorska, napisana pod opieką promotorską B. Śliwerskiego i pomocniczą A. Szplit, Warszawa 2020, s. 32.

<sup>32</sup> I. A. Kairow, *Pedagogika ...*, dz. cyt., s. 65

i nawyków realizowany przez nauczyciela przy świadomym i aktywnym udziale uczniów<sup>33</sup>. Trudno nie dostrzec, że dokładnie ta sama konceptualizacja dydaktyki i literalnie ten sam język znajdujemy we współczesnych akademickich podręcznikach dydaktyki i rekonstrukcjach metodycznych.

Przemilczanie faktu marksistowsko-leninowskiego pochodzenia tego paradygmatu dydaktyki<sup>34</sup> nieuchronnie doprowadziło do sytuacji, którą Sławomir Sztobryn opisuje w nieco szerszym odniesieniu do nauk pedagogicznych:

„Pedagogika, jak każda dziedzina działalności praktycznej jest zagrożona skostnieniem w ustalonych formach pracy. Począwszy od Sokratesa, filozofia swoimi pytaniami czy tezami burzy tradycyjną, a w pewnym stopniu także bezrefleksyjnie przyjmowaną postawę pedagogiki wobec swojego przedmiotu. Filozofia jest niepokojem pedagogiki. Ucieczka przed refleksją filozoficzną grozi pułapką narcystycznej pewności siebie<sup>35</sup>.”

Doszło zatem do niebezpiecznego utożsamienia subdyscypliny (dydaktyki) z jedną tylko teorią (postkairowską pragmatyką nauczania). Dziwi jedynie, że ta ślepa uliczka dotyczy właśnie dydaktyki, podczas, gdy pedagogika ogólna i inne jej subdyscypliny nie zaniedbały refleksji filozoficznej, tworząc na przykład silne nurty humanistyczne, personalistyczne czy krytyczne.

### **Zawężenie przedmiotu badań**

Zawężenie przedmiotu badań pedagogicznych właściwe dla współczesnej polskiej dydaktyki *mainstreamowej* polega na wyznaczeniu ostrych granic oddzielających „myślenie dydaktyczne” nie tylko od argumentacji właściwej dla innych subdyscyplin, ale i samej pedagogiki ogólnej. Jest to wyrazem swoistej tendencji separacyjnej dydaktyki ogólnej. Za swój ekskluzywnie wskazany przedmiot badań dydaktycy przyjęli proces nauczania, wiążąc z nim swoiste jego rozumienie jako kierowanie uczeniem się przez nauczyciela za pomocą wyjaśnień, instrukcji, poleceń, a także nieustannej

---

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Ścisły związek *mainstreamowego* modelu dydaktycznego z pedagogiką I. Kairowa omawiam bardziej szczegółowo rekonstruując paradygmat normatywny dydaktyki (D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa 2018, PWN).

<sup>35</sup> S. Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 34.

kontroli i oceny. Widzą w tym warunek zaistnienia uczenia się, które ma być zawsze reakcją na działania nauczyciela. Chociaż dydaktycy mówią również o kształtowaniu postaw, światopoglądu, a także nawiązują do idei nauczania wychowującego, jednak analiza procesu dydaktycznego, wskazywanie regulujących go zasad i metod pracy z uczniem ma ewidentnie bezpośredni związek z czynnościami, które potocznie utożsamiane są z opanowywaniem wiadomości i umiejętności przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Mamy tu zatem do czynienia z atomizacją, podziałem i separacją przedmiotu badań pedagogiki, jakim jest człowiek, jego funkcjonowanie i rozwój w złożonych kontekstach psychospołecznych i „wycięciem” fragmentu związanego z instruowaniem i kontrolowaniem wykonania jako zajmującego dydaktykę.

Teoretyczne osadzenie takiego konceptu dydaktyki w narracji prakseologicznej<sup>36</sup> i nadanie jej dominującego charakteru normatywno-instrumentalnego doprowadziło do sytuacji, w której złożone, wieloaspektowe zjawisko uczenia się i rozwoju w warunkach zbiorowych zostało sprowadzone do procesu podlegającego prostemu normatywnemu zarządzaniu dla celów pochodzących z jednego źródła. Trudno o większe uproszczenie.

Oderwanie dydaktyki od refleksji nad istotą i przebiegiem zjawisk umysłowych, wpływem relacji społecznych i komunikacji na uczenie się, zależności programu kształcenia i jego organizacji od priorytetów politycznych i ekonomicznych itd. usytuowało dydaktykę niejako poza racjonalnością pedagogiki ogólnej. Doprowadziło to do paradoksalnej ogólności dydaktyki, która swoją ogólność zamieniła na ogólnikowość odwracając się od badania, *jak jest*, i poprzestając na instruowaniu, że *tak powinno być*, a oderwanie od pedagogiki ogólnej ma swoje wyraźne i niepokojące skutki w obszarze teorii, języka, praktyki i kształcenia nauczycieli<sup>37</sup>. Natychmiastowe (by nie rzec: odruchowe) paradygmatyczne wykluczanie wszystkiego, co nie pasuje do tak rozumianej dydaktyki i traktowanie go jako „niedydaktycznego”, czyli dysfunkcyjna dbałość o „czystość” subdyscypliny, doprowadziły do jałowości teoretycznej i badawczej głównego nurtu dydaktyki ogólnej.

### **Zamknięcie na nowe prądy**

W okresie powojennym dydaktyka polska przeżywała wiele napięć i ambiwalencji. Z jednej strony żywe w niej były dotychczasowe osiągnięcia i impulsy płynące z rozwijanej na całym świecie myśli pedagogicznej, z drugiej pojawiały się coraz silniejsze naciski polityczno-ideologiczne, będące

---

<sup>36</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt., s. 64-66.

<sup>37</sup> D. Klus-Stańska, *Oderwanie dydaktyki...*, dz. cyt.

źródłem wsparcia dla istniejącego w kraju ustroju i sowieckich wpływów. W rezultacie tych kilka dziesięcioleci okazało się dla polskiej dydaktyki czasem застоju, gdyż władze ograniczały rozwój zróżnicowanej myśli naukowej o edukacji. Treść ideologiczna wspierająca ustrój była źródłem pedagogiki zorientowanej na ukształtowanie podporządkowanego, wdrożonego do kontroli i homogenicznego światopoglądowo społeczeństwa. Progresywizm ukazywano jako produkt kapitalistycznego wyzysku. Postulat swobody uczniów i ich samodzielnego myślenia budził zaniepokojenie. Pojawiały się co prawda głosy kwestionujące taki stan rzeczy, jak np. pytania postawione przez Bogdana Suchodolskiego, takie jak:

„Czy rzeczywiście pedagogika socjalistyczna może nawiązywać do Herbarta<sup>38</sup>, ale musi się przeciwstawiać Deweyowi?”<sup>39</sup>, „Czyż nie jest nieporozumieniem twierdzić, iż szkoła socjalistyczna jest tylko tam, gdzie nauczyciel stawia wiele stopni (...), a nie tam, gdzie przeprowadza twórczą pracę umysłową dzieci? (...), gdzie wszyscy muszą się uczyć tego samego i w tym samym tempie, a nie może być tam, gdzie indywidualizuje się ten proces?”<sup>40</sup>.

Dowodzono też eksperymentalnie wyższej efektywności nauczania opartego na samodzielności uczniów niż na ciągłych objaśnieniach nauczyciela<sup>41</sup>. Jednak ogólnie nie był to w naszym kraju dobry czas dla dydaktyki inspirowanej Nowym Wychowaniem.

Wydawać by się więc mogło, że zmiana ustrojowa lat 90. spowoduje żywy powrót do wcześniejszych dążeń, by nauczanie szkolne dostosować do nowych aksjologicznych rekomendacji oraz nowej wiedzy na temat uczenia się, które stanowiły dobre uzasadnienie teoretyczne dla tradycji Nowego Wychowania, potwierdzając zasadność rozwijanych wówczas wielu idei pedagogicznych. Otwarcie się polskiej pedagogiki na naukę światową było zaproszeniem do spotkania z odmienną myślą dydaktyczną. I rzeczywiście postulaty stosowania metod aktywnych, twórczego myślenia, pracy

---

<sup>38</sup> Warto przy okazji zwrócić uwagę, że prace J. F. Herbarta zostały w powszechnej dydaktycznej recepcji wyraźnie spłycone, przez co występujące w nich silne związki z filozofią, psychologią, a także nacisk na rolę zainteresowań uczniów i powiązanie nauczania w kształtowaniem osobowości bywają zupełnie przemilczane.

<sup>39</sup> B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 603

<sup>40</sup> Tamże, s. 604.

<sup>41</sup> J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

uczniów w małych zespołach, indywidualizacji uczenia się pojawiły się z dużą intensywnością. A jednak, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, w których zwłaszcza konstruktywizm edukacyjny zdobywał nieustannie rosnącą popularność<sup>42</sup>, owo otwarcie nie doprowadziło ani do zmiany modelu nauczania powszechnego w naszych szkołach, ani do zmiany statusu normatywno-instrumentalnej dydaktyki *mainstreamowej*. Przyczyną stały się przede wszystkim nieświadomie kontynuowane, a przez to niepoddawane krytycznej refleksji, tradycje myśli Kairowskiej, a zwłaszcza eksponowanie kierowniczej roli nauczyciela oraz towarzyszące temu sztywne planowanie wraz z narzucaniem zewnętrznie uporządkowanego układu treści. Ukryte wpływy pedagogiki radzieckiej i upowszechnienie się określenia „nauczyciel tablicowy” nieuchronnie doprowadziły do pozorowania aktywizacji uczniów i ich usamodzielnienia. Uczeń ma być aktywny, ale zgodnie z instrukcją nauczyciela; powinien być twórczy, lecz jedynie w sposób, jaki nauczyciel akceptuje; ma pracować w małym zespole, aby dojść do rezultatów przewidzianych, a indywidualizacja ma zapewnić nie różnorodność, lecz wyrównanie i unifikację efektów.

Co interesujące, taka rezygnacja z możliwości otwarcia się na rozwijane na świecie odmienne paradygmaty dydaktyczne, doprowadziła też do w hermetyzacji zasobów pojęciowych dydaktyki. Niektóre terminy „obcego pochodzenia” dydaktycznego były bądź trywializowane, bądź w żaden sposób nie włączane do głównej myśli dydaktycznej. Na przykład „konstruowanie wiedzy” w umyśle ucznia, mające swoje złożone i bogate konceptualizacje psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, jest z reguły traktowane co najwyżej jako nowomoda lub nieco żargonowe nazywanie samodzielnej aktywności ucznia. Określenia „przekazywanie wiedzy” i „przyswajanie wiedzy” mają bowiem w rodzimej dydaktyce ogólnej status niekwestionowanego związku frazeologicznego. Podobnie pojęcie mowy eksploracyjnej<sup>43</sup>, należące do kluczowych w dydaktykach konstruktywistycznych, ale za to zupełnie niekompatybilne z kierowniczą rolą nauczyciela, zawitało do Polski jedynie jako ciekawostka. Spersonalizowany program nauczania, właściwy

---

<sup>42</sup> Duffy T. M., Jonassen D. H. (red.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1992; Fosnot C. T. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press 2005; Larochelle M., Bednarz M., Garrison J. (red.), *Constructivism and Education*. Cambridge University Press 1998; Steffe L. P., Gale J. (red.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1995.

<sup>43</sup> D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

dla dydaktyk humanistycznych i wolnościowych, nie ma zastosowania w polskich koncepcjach poza przypadkami opracowań poszerzonych programów i strategii przyspieszonego kształcenia uczniów wybitnie zdolnych<sup>44</sup>. To tylko wybrane przykłady, obrazujące zjawisko paradygmatycznego wykluczania pojęć.

### **Nowe perspektywy**

Podsumowując można stwierdzić, że kondycja polskiej dydaktyki ogólnej daleko odbiega od niezwykle dynamicznie rozwijających się teorii kształcenia na świecie. Utknęła teoretycznie: oderwana od refleksji filozoficznej, od badań w ważnych dla niej dyscyplinach naukowych (między innymi psychologii, socjologii, antropologii), a nawet od zdobyczy pedagogiki ogólnej. W swoich propozycjach pozostaje jednokierunkowa, zbudowana na kulcie kierowniczej roli nauczyciela i logice zewnętrznego porządku zuniifikowanych treści nauczania. Fasadowe dekorowanie starych teorii modną terminologią, powierzchowne zapożyczenia, ucieczka w normatywność i instrumentalizm pomiarowy podporządkowany oczekiwaniom administracji oświatowej – wszystko to doprowadziło do zmian pozornych. Jak opisywał jeden z modeli reagowania na zmianę ustrojową Zbigniew Kwieciński polega to na „rzeczywistym kontynuowaniu dotychczasowych wzorów myślenia, badań i nauczania akademickiego, przy jednoczesnym wprowadzaniu elementów >nowoczesności< i >mody< oraz nowych rytów językowych”<sup>45</sup>.

Ten przygnębiający obraz pozostawia jednak pewien obszar, który może inicjować perspektywę teoretycznego uaktualnienia dydaktyki ogólnej i jej dalszego rozwoju adekwatnego wobec rozwoju innych nauk społeczno-humanistycznych. Mam tu na myśli zdarzające się kontynuacje najlepszych dydaktycznych tradycji w zakresie interdyscyplinarności i osadzania założeń w pedagogice ogólnej oraz próby podejmowania nowych ustaleń dydaktycznych, nawet jeśli pojawiają się one wyspowo. Oznacza to włączanie się do debaty naukowej odmiennych, a czasem wręcz opozycyjnych koncepcji badawczych, teoretycznych i praktycznych. Wyraźne nawiązania do najbardziej wartościowych zasobów polskiej dydaktyki odnajdujemy w pracach tych dydaktyków ogólnych, którzy model nauczania i uczenia się budują

---

<sup>44</sup> W. Limont, *Czy zdolni uczniowie mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?* w: (red.) B. Śliwowski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, s. 151-189. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Kraków-Rzeszów 2018.

<sup>45</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra ... dz. cyt.*, s. 8.

w perspektywie interdyscyplinarnej, jako efekt współpracy z filozofią<sup>46</sup> i naukami takimi jak neurologia czy psychologia<sup>47</sup>. Szczególną uwagę kieruje się w stronę konstruktywizmu psychologicznego, z kluczowymi teoriami Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego i Jerome Brunera. Zaliczają się tu pogłębione teoretyczne rekonstrukcje wybranych konstruktywistycznych teorii uczenia się i wiązanie ich z praktykami dydaktycznymi nauczycieli<sup>48</sup>, a także próby eksperymentalnego ich przekładu i badania w warunkach szkoły autorskiej<sup>49</sup>. Pomocne okazują się też prace badaczy nie będących dydaktykami ogólnymi, ale wnoszących istotne argumenty do analizy różnorodnych elementów zjawisk dydaktycznych. Że wspomnę tu chociażby wykorzystanie przez zespół pod kierownictwem M. Dudzikowej teorii Jerome Brunera dla rozpoznania dydaktycznych doświadczeń pierwszego rocznika reformy<sup>50</sup>. Do obszaru potencjału zmiany należą też prace dydaktyków ogólnych wiążących swoje analizy systemów dydaktycznych lub ich elementów z teoretycznymi nurtami pedagogiki ogólnej<sup>51</sup>.

Większość tych (nielicznych, niestety) prób wyjścia poza dominującą, utrwalony kanon dydaktyczny jest związana z konstruktywizmem psychologicznym. Z jednej strony, dało to szanse na rekomendację redukcji kierowniczej roli nauczyciela i pozostawiania uczniom pola wolności poznawczej w obliczu samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Współpraca z nauczycielami i dobra odpowiedź na konstruktywizm ze strony niektórych przedstawicieli metodyk przedmiotowych pozwala wytwarzać warunki, w których badania dydaktyczne prowadzone są niejako w innej rzeczywistości edukacyjnej, prowadząc do nowych wyników i wniosków. Zauważmy, że na przykład w opracowaniach konstruktywizmu, jakie licznie publikowane są na świecie, analizom założeń teoretycznych towarzyszą rozbudowane przykłady praktyk dostosowanych do różnych

---

<sup>46</sup> J. Kruk, *Doświadczenie...* dz. cyt.

<sup>47</sup> S. Dylak, *Architektura ...* dz. cyt. i inne prace tego autora.

<sup>48</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie ...* dz. cyt.

<sup>49</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie ...* dz. cyt.

<sup>50</sup> M. Dudzikowa, M. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

<sup>51</sup> J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmiany myślenia o edukacji, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995; G. Szyling, *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, w: (red.) B. Niemierko, M. K. Szmige, *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018.

poziomów nauczania, przedmiotów i treści kształcenia, odmiennych kontekstów. Jacqueline G. Brooks i Martin G. Brooks, warunek pogłębionego rozumienia konstruktywizmu widzą w jego doświadczaniu i ta teza przenika całą ich książkę<sup>52</sup>.

Z drugiej strony, wciąż w Polsce zbyt słaba i rzadka jest świadomość, że nie mamy już obecnie do czynienia co najwyżej z uzupełniającymi ciekawostkami dydaktycznymi, ale z głębokimi wpływami wywołującymi debaty paradygmatyczne w dydaktyce ogólnej, na co zwraca się uwagę na świecie<sup>53</sup>. Dający się zauważyć brak zainteresowania dydaktyków ogólnych innymi opcjami teoretyczno-metodologicznymi, które stanowią alternatywę dla *mainstreamu* tej subdyscypliny, przyczynia się do zawężenia perspektywy potencjalnej zmiany. Takiej, w której tworzy się niezbędne warunki do zarzucenia liniowego, pionowego myślenia o rozwoju systemów dydaktycznych, gdy reprezentowany przez siebie uważa się za jedynie słuszny, na rzecz rekonstruowania mapy współistniejących, ważnych, a przecież głęboko odmiennych teorii i nurtów dydaktyki. O taką rekonstrukcję zabiegał na gruncie pedagogiki Z. Kwieciński<sup>54</sup>.

Pewne rekonstrukcje paradygmatów dydaktycznych miały miejsce w naszym kraju. Warto jednak zauważyć, że nie podejmowali ich dydaktycy ogólni. Najczęściej wyróżniano dwa paradygmaty: didaskalocentryzm, polegający na skupieniu uwagi na programie nauczania, i pajdocentryzm, gdy uwaga zwrócona jest przede wszystkim na ucznia. Ponieważ takie binarne rozróżnienie okazuje się zbyt jednostronne, zgrubne i gubi liczne wewnętrzne zróżnicowania, sięgano również po dodatkowe identyfikacje. Z. Kwieciński wymienia: didaskalocentryzm, pajdocentryzm i progresywizm – obecnie określany jako konstruktywizm<sup>55</sup>, co wydaje się wyraźnym nawiązaniem do typologii ideologii edukacyjnych, jaką przyjęli Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer<sup>56</sup>. Na gruncie andragogiki Mieczysław Malewski wyróżnił dydaktykę

---

<sup>52</sup> J. G. Brooks, M. G. Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2001.

<sup>53</sup> Por. E. Terhart, *Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?* "Journal of Curriculum Studies" 2003 vol. 35 nr 1, s. 25-44.

<sup>54</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra...*, dz. cyt.

<sup>55</sup> Z. Kwieciński, *Polifonia...*, dz. cyt.

<sup>56</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

technologiczną, humanistyczną i krytyczną<sup>57</sup>, wprowadzając do konceptualizacji dydaktyki jako subdyscypliny kontekst socjologiczno-polityczny. Jeszcze bardziej uszczegółowioną próbę identyfikacji paradygmatów dydaktycznych – już na gruncie dydaktyki ogólnej – oparto na poszukiwaniu ich cech kryterialnych wspólnych dla poszczególnych paradygmatów i wewnętrznie je różnicujących<sup>58</sup>. Wszystkie te próby, choć ważne, jednak wciąż wydają się niewystarczające. Konieczne jest dalsze ich rozwijanie, wzbogacanie przez dodatkowe identyfikacje oparte na bogatych kryteriach, odnoszenie do istotnych zjawisk dydaktycznych, tworzenie w nich nowych zasobów pojęciowych. Próby pogłębionej rekonstrukcji założeń leżących u podstaw odmiennych paradygmatów, nurtów, teorii dydaktycznych, ukazywanie ich źródeł, przejawów, odmian jest nie tylko ukłonem w stronę pluralizmu właściwego dla nauk pedagogicznych, ale szansą na odnowę teoretyczną dydaktyki jako subdyscypliny naukowej.

### **Bibliografia:**

- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Bartecki J., Chabior E., *O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
- Brooks J. G., Brooks M. G., *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2001.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Dawid J. W., *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1892, dostępna: <https://www.pbc.rzeszow.pl/dlibra/publication/8467/edition/7812/content?ref=desc>
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności: między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 15-37.

---

<sup>57</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

<sup>58</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. PWN, Warszawa 2018.

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda M. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Duffy T.M., Jonassen D.H. (red.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1992.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Fosnot C. T. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.
- Jakubiak K., Jamrózek W., *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Oświatowe” 2019 nr 9(1), s. 17-31.
- Kabzińska Ł., *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego* „Biuletyn Historii Wychowania” 2000 nr 11-12, s. 23-31.
- Kairow I. A., (red.), *Pedagogika*. T. I., Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
- Kalinowska A., *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Karpowicz S., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*, w: (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 139-158.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (red.) L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62-73.

- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 51-95.
- Kruk J., *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Kubinowski D., Chutorański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 7-24.
- Kwieciński Z., *Polifonia – chaos czy nowy porządek?* w: (red.) Z. Kwieciński, M. Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 83-87.
- Larochelle M., Bednarz M., Garrisson J. (red.), *Constructivism and Education*. Cambridge University Press 1998.
- Limont W., *Czy zdolni uczniowie mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*, w: (red.) B. Śliwerski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, s. 151-189. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Kraków-Rzeszów 2018, s. 151-189.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*. Książnica Atlas, Warszawa – Wrocław 1947.
- Paluch M., *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń*, niedrukowana praca doktorska, napisana pod opieką promotorską B. Śliwerskiego i pomocniczą A. Szplit. Warszawa 2020.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmiany myślenia o edukacji*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995, s. 16-24.
- Sadoń-Osowiecka T., *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

- Sośnicki K., *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: (red.) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998, s. 97-103.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Steffe L. P., Gale J. (red.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1995.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 25-39.
- Szyling G., *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, w: (red.) B. Niemierko, M. K. Szmige, *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018, s. 49-62. Dostępny: [http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod\\_page/content/13/PTDE\\_2018\\_49.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/13/PTDE_2018_49.pdf) (15. 08. 2020).
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020 nr 2, s. 7-20.
- Śliwerski B., *Różne wymiary teorii kształcenia raz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: (pr. zbior.) K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyn Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 113 – 178.
- Śródka A., *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, w: (red.) K. Bartnicka, *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора, Instytut Historii Nauki Polskie Akademii Nauk, Pułtusk-Warszawa 2004.
- Terhart E., *Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?* “Journal of Curriculum Studies” 2003 vol. 35 nr 1, s. 25-44.

Inne źródła internetowe:

[https://www.mie.ie/en/research/teaching\\_for\\_holistic\\_relational\\_and\\_inclusive\\_early\\_childhood\\_education\\_thrice/](https://www.mie.ie/en/research/teaching_for_holistic_relational_and_inclusive_early_childhood_education_thrice/)

## **Theory of teaching: good traditions, old traps, new perspectives**

The article is an attempt to diagnose the theoretical condition of Polish theory of teaching in a temporal perspective. The starting point is the identification of three main strengths of interwar didactics: interdisciplinarity of analyzes, theoretical holism, consisting in strong connections between didactics and theory of teaching, and openness to the latest trends and scientific theories at the time. These resources are indicated as a potential development inspiration for the discipline, neglected in the post-war years in order to subordinate to politically propagated theories, especially the pedagogy of Ivan Kairow, which led to a specific stagnation of Polish theory teaching. It can be observed today in the form of theoretical monism, narrowing the subject of research and ignoring theories dynamically developed in the world. At the end of the article, the existing possibilities and island manifestations of counteracting the stagnation and reversing the behavioral tendencies in teaching were indicated.

**Keywords:** theory of teaching, development of science, interdyscyplinarność, holizm, theoretical monism.

## **Dydaktyka ogólna: Dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy**

Artykuł jest dokonaną w perspektywie temporalnej próbą diagnozy kondycji teoretycznej polskiej dydaktyki ogólnej. Punktem wyjścia jest identyfikacja trzech zasadniczych mocnych stron dydaktyki międzywojennej: interdyscyplinarności analiz, holizmu teoretycznego, polegającego na mocnych związkach dydaktyki z pedagogiką ogólną oraz otwartości na najnowsze wówczas prądy i teorie naukowe. Zasoby te są wskazane jako potencjalna inspiracja rozwojowa dla dyscypliny, zaniedbana w latach powojennych na rzecz podporządkowania teoriom politycznie propagowanym, zwłaszcza pedagogice Iwana Kairowa, co doprowadziło do swoistego zastoju polskiej dydaktyki ogólnej, jaki daje się współcześnie obserwować w postaci monizmu teoretycznego, zawężaniu przedmiotu badań i ignorowaniu teorii dynamicznie rozwijanych na świecie. W zakończeniu artykułu wskazane zostały istniejące możliwości i wyspowe przejawy przeciwdziałania zastojowi i odwrócenia tendencji zachowawczych w dydaktyce.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka ogólna, rozwój nauki, interdyscyplinarność, holizm, monizm teoretyczny.

## **Jolanta Andrzejewska**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-1914-5387

## **Ewa Lewandowska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-2087-2415

# **Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki**

## **Wprowadzenie**

„Pedagogika przedszkolna wyrosła z pedagogiki jako jej subdyscyplina pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku. Podporządkowana jest więc jej historii, twierdzeniom i prawom oraz ich ewolucji, którym podlega pedagogika ogólna. Stanowi jej rozwinięcie i uszczegółowienie zarazem, uwzględniające problemy edukacji dziecka<sup>1</sup>. Pedagogika przedszkolna jest jedną z subdyscyplin pedagogiki i zajmuje się „gromadzeniem wiedzy dotyczącej rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i jego wspomagania w warunkach instytucjonalnych”<sup>2</sup>.

Jest subdyscypliną, której osiągnięcia są wynikiem współpracy z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi i innymi dyscyplinami naukowymi. Jej istotą jest ukazywanie filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych podstaw do interpretacji zjawisk wiążących się z edukacją dzieci a z drugiej strony kierowanie inspiracji praktycznych do nauczycieli i rodziców.

---

<sup>1</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 64.

<sup>2</sup> M. Kwaśniewska, *Pedagogika przedszkolna*, w: (red.) J. Karbowniczek, *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 201.

Podstawą do formułowania twierdzeń są poszukiwania empiryczne prowadzone w obrębie praktyki edukacyjnej, a wyprowadzane w toku badań uogólnienia stanowią teorię, z której korzystają nauczyciele. Dlatego pedagogika przedszkolna jest nauką teoretycznie i praktycznie zorientowaną.

„Pedagogika przedszkolna jako nauka o warunkach edukacji w dzieciństwie wyrosła na przemianach historycznych wobec dziecka i jego obecności w historii społeczeństw.”<sup>3</sup>

Do zadań pedagogiki przedszkolnej można m.in. zaliczyć: definiowanie podstawowych dla subdyscypliny pojęć, prowadzenie badań teoretycznych i empirycznych (w paradygmacie ilościowym i jakościowym), formułowanie teorii i koncepcji, wyjaśnianie znaczenia dzieciństwa w całościowym rozwoju człowieka, wykrywanie uwarunkowań funkcjonowania i rozwoju dzieci o zróżnicowanych potrzebach, dostosowywanie warunków funkcjonowania placówek przedszkolnych do potrzeb dziecka, przeobrażeń paradygmatycznych i wiedzy naukowej oraz potrzeb społeczno-kulturowych, modyfikowanie i doskonalenie celów, treści, metod i środków dydaktycznych, określanie roli i zadań nauczycieli przedszkoli a także integrowanie środowisk społecznych na rzecz edukacji dzieci.

### **Pola badawcze polskiej pedagogiki przedszkolnej XXI wieku**

Pedagogika przedszkolna podlega ciągłym zmianom, których uwarunkowania zakotwiczone są w różnych obszarach. Analizując zmiany w obszarach empirycznych i poszukiwaniach teoretycznych dostrzeżono następujące uwarunkowania:

- holistycznie podejście do analiz naukowych i współpraca pedagogiki przedszkolnej z wieloma subdyscyplinami pedagogicznymi i innymi dyscyplinami naukowymi,
- konsolidacja nauk przez tworzenie międzynarodowych i krajowych zespołów badawczych, instytutów naukowo-badawczych co wyzwała zjawisko "Doliny Krzemowej", czyli ukierunkowane na wspólne cele i zadania działania specjalistów, innowatorów, inwestorów z różnych dziedzin,
- większa dostępność wyników badań naukowych z różnych dziedzin w czasopiśmie naukowych co poszerza horyzonty badawcze, zmianę pól badawczych, umożliwia przyjmowanie różnych

---

<sup>3</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 54.

perspektyw teoretycznych, eksperymentalnych i interpretacyjnych,

- poszerzenie wiedzy metodologicznej, podejść badawczych i rozpowszechnienie badań jakościowych,
- zwiększenie liczby znaczących raportów badań naukowych, analiz organizacji pozarządowych o funkcjonowaniu dziecka i organizacji edukacji przedszkolnej<sup>4</sup>,
- renesans i współczesne egzemplifikacje znanych systemów pedagogicznych i rozwiązań edukacyjnych m.in M. Montessori, F. Froebela, J. Deweya, H. Parkhurst, L. Malaguzziego, J. Korczaka,
- opisanie i interpretacja współczesnych paradygmatów w dydaktyce (obiektywistycznych, interpretatywno–konstruktywistycznych, transformatywnych)<sup>5</sup> i dyskursów w pedagogice wczesnoszkolnej<sup>6</sup>,
- zamiany społeczno–kulturowe np. upowszechnienie przedszkoli w miastach i na wsi, migracja ludzi, wyzwania międzykulturowe, poszerzanie się defaworyzowanych środowisk, zmiany demograficzne, przemiany rodziny i zagrożenia związane z pandemią, wprowadzeniem przestrzeni medialnej w codzienność dziecka i zdalnej edukacji,
- poszukiwanie nowych modeli edukacji przedszkolnej i kontekstów edukacyjnych,
- metamorfoza definiowania dziecka, statutu dzieciństwa<sup>7</sup>, idei wychowania dziecka, zmiana języka pedagogiki przedszkolnej,

---

<sup>4</sup> T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. PFDiM, Warszawa 2000

<sup>5</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018, s. 59-187.

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25-68.

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122.

- rekomendacje Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych przez całe życie (2018)<sup>8</sup> i wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji opieki nad dzieckiem (2019)<sup>9</sup>,
- dokonujące się zmiany w oświacie na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej np. pluralizm w wychowaniu przedszkolnym (różne typy edukacji przedszkolnej), obowiązek edukacyjny, wcześniejszy start szkolny, zmiany w podstawach programowych, zmiany w organizacji nauczania-uczenia się m.in. w czasie pandemii oraz oczekiwań społecznych,
- poszukiwanie metod wykorzystujących i wzbudzających potencjał rozwojowy dzieci,
- pojawienie się nowatorskich i innowacyjnych rozwiązań w praktyce edukacyjnej,

Analizując zebrane rozważania teoretyczne i obszary empiryczne naukowców na przestrzeni dwudziestu lat z zakresu subdyscypliny pedagogiki przedszkolnej, nauk pedagogiki i nauk pokrewny wyodrębniły się trzy obszary dociekań naukowych i rozwiązań praktycznych:

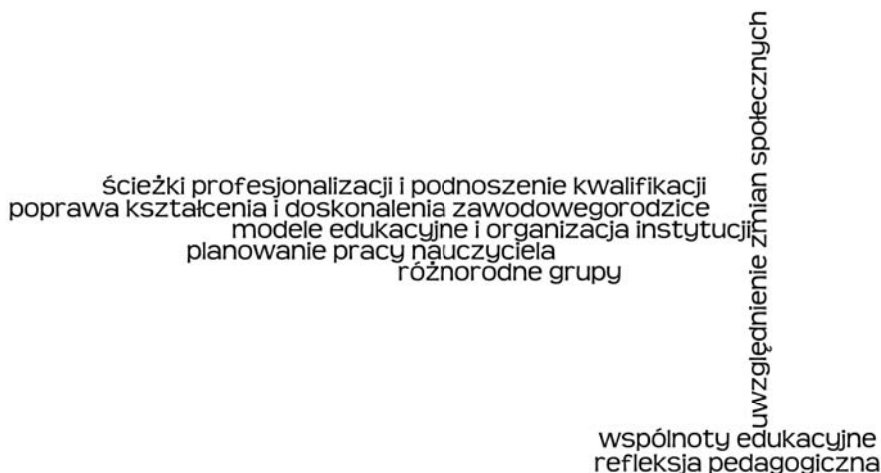
- profesjonalizm nauczyciela przedszkola połączony z wysokimi standardami zawodowymi,
- kompetentne dziecko i status dziecka, dzieciństwa,
- podążanie ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom zakotwiczonym najczęściej w dyskursie krytyczno-emancypacyjnym.

Pierwszy obszar, zarysowany na Schemacie 1., powiązany jest z prawami dzieci, ich potrzebami, dobrostanem i najważniejszymi elementami w przygotowaniu i pracy zawodowej refleksyjnego, profesjonalnego nauczyciela przedszkola zakotwiczonego w środowisku lokalnym i rodzinnym dziecka.

---

<sup>8</sup> Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 22 maja 2018 r. (Tekst mający znaczenie dla OEG) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en), data dostępu 10.10.2020.

<sup>9</sup> Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z dnia 22 maja 2019 r. (2019/C 189/02), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN), dostęp 10.10.2020.



Schemat 1. Profesjonalizm zawodowy nauczyciela przedszkola

Idea pracy nauczyciela, jego kompetencji, obszarów doskonalenia oraz kierunków profesjonalizacji stale się zmienia. Kierunki zmian określają: zmiany w upowszechnieniu obowiązujących paradygmatów, modele edukacyjne przyjęte w praktyce edukacyjnej, zakotwiczenie pracy nauczycieli i funkcjonowania przedszkoli w zmianach społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych i gospodarczych, ścieżki profesjonalizacji w zawodzie.

W ostatnich dwudziestu latach otwarcie na nowe obszary pracy nauczycieli można upatrywać w dominacji paradygmatu humanistycznego, konstruktywistycznego i krytyczno- emancypacyjnego w myśleniu pedagogicznym i rozwiązaniach praktycznych pracy nauczyciela. Inspiracje płynące z dydaktyki humanistycznej i personalizmu dotyczą m.in:

- poszukiwania rozwiązań indywidualnego podejścia do dziecka uwzględniającego jego potrzeby<sup>10</sup>, jego dążeń do samodzielności, zróżnicowanych aspiracji a w końcu osobistego dobrostanu,
- konieczności prowadzenia wielowymiarowej diagnozy w celu rozumienia indywidualnych ścieżek rozwojowych dzieci,
- stałe monitorowanie procesu rozwoju w pracy nauczyciela, której celem jest wsparcie dziecka, jego rodziców i konieczności pełnego

<sup>10</sup> M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z Zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

zindywidualizowania pracy z dzieckiem o szczególnych potrzebach edukacyjnych (dziecka z niepełnosprawnością, zdolnego, choreg<sup>11</sup>),

- konstruowanie programów wsparcia i terapii<sup>12</sup>,
- opracowania sposobów pracy w środowisku wielokulturowym<sup>13</sup>, z grupami różnowiekowymi i zróżnicowanymi<sup>14</sup> ze względu na pochodzenie narodowe, wyznanie<sup>15</sup>, etniczne,
- opracowywania i popularyzowania programów autorskich<sup>16</sup>,
- skuteczniejszych metod aktywizowania i wspierania wychowanka<sup>17</sup>, uwzględniania różnic indywidualnych między dziećmi w procesie uczenia się<sup>18</sup>, rozwijanie twórczości<sup>19</sup> i kreatywności<sup>20</sup>.

Inspiracje płynące z modelu konstruktywistycznego obejmują m.in.: nowy wzorzec dziecka i świata, wzorzec aktywności dziecka w przedszkolu, zmianę roli i zadań nauczyciela, zamianę organizacji przestrzeni edukacyjnej materialnej i osobowej, innowacyjne metody pracy oparte na dziecku

---

<sup>11</sup> T. Parczewska, *Doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

<sup>12</sup> K. Stachyra, *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

A. Olechowska, *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, w: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz, *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, OMEP Warszawa 2013, s. 166-190.

<sup>13</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

<sup>14</sup> E. Żmijewska, *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, w: (red.) E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł, *Tożsamość – reminiscencje*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008, s. 451-457.

<sup>15</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2011 nr 2 (54), s. 73-83.

<sup>16</sup> K. Gawlicz, J. Zwiernik., *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

<sup>17</sup> B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba, L. Smółka, *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.

<sup>18</sup> M. Cywińska *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2019.

<sup>19</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, Trans Humana, Białystok 2003.

<sup>20</sup> I. Zwierzchowska, T. Parczewska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: (red.) J. Bałachowicz, I. Adamek, *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 18-40.

badającym i doświadczającym siebie i świat<sup>21</sup>, dostrzeżenie i akcentowanie pracy dziecka w zespołach z rówieśnikiem, uczenia się współpracy i współdziałania. Dyskurs emancypacyjny<sup>22</sup> stawia przed nauczycielem konieczność pomocy dziecku w procesie poznawania siebie i przekształcaniu środowiska, w którym rozgrywa się jego codzienność. Zakotwicza pracę wychowawcy w sensowności i celowości działań dziecka, krytykowaniu zastanego stanu, dyskusowaniu, prowokowaniu do zamian<sup>23</sup>, projektowania nowej rzeczywistości, zaangażowaniu społecznemu.

Rozpatrując modele edukacji małych dzieci, przyjęto, iż są to paradygmaty, warianty, tendencje, konteksty możliwych podejść społeczno-edukacyjnych, które występują na rynku edukacyjnym. Opisanie modeli pozwala skonstruować fragmenty mapy teoretycznej, ukazującej źródła, cele i nieobecne podejścia. Na strukturę modeli edukacji przedszkolnej m.in. składają się: filozoficzne podstawy edukacji (przyjmujące i wykorzystujące m.in. filozofię pozytywistyczną, fenomenologię, personalizm, filozofię teorii krytycznej); koncepcje doświadczania świata (paradygmat racjonalności adaptacyjnej lub emancypacyjnej); konteksty psychologiczne (np. behawioryzm, psychologia humanistyczna, poznawcza, konstruktywizm poznawczy i społeczno-kulturowy); konteksty kulturowe (podmiot: podążający za kulturą obowiązującą, działający w kulturze, tworzący) i społeczne rozwoju dziecka, cele nadrzędne, ogólne i szczegółowe, mechanizmy zmiany rozwojowej, strategie edukacji (opartej na aktywności dziecka lub nauczyciela, edukacji monologicznej lub dialogowej) i przykłady praktyk edukacyjnych. W literaturze można spotkać podziały m.in.: dyskurs funkcjonalno-behawioralny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny – D. Klus-Stańska<sup>24</sup>; edukację adaptacyjną organizowaną przez nauczyciela, etnocentryczną organizowaną z udziałem dzieci, na podłożu celów kulturowych, edukację

---

<sup>21</sup> J. Uszyńska-Jarmoc A., Cichocki (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Trans Humana, Białystok 2012; B. Grzeszkiewicz (red.) *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Uniwersytet Szczeciński, i Szczecin 2010; J. Andrzejewska, E. Lewandowska, *Responsible adults in a child's space*, OMEP, Warszawa 2013.

<sup>22</sup> M. Falkiewicz-Szult, *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, „Ruch Pedagogiczny” 2010 nr 1-2 rok LXXXI, s. 45-59.

<sup>23</sup> M. Karwowska-Struczyk *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.

<sup>24</sup> D. Klus- Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 46-77.

ku emancypacji z dominującą pozycją dziecka – D. Waloszek<sup>25</sup>; modele oparte na wolnym rynku i społeczno-obywatelskie – M. Karwowska-Struczyk<sup>26</sup>; modele tradycyjne i holistyczne – J. Andrzejewska<sup>27</sup>; podejście standardowe i modele edukacji alternatywnej<sup>28 29</sup>. Celem badań empirycznych w obrębie pedagogiki przedszkolnej jest m.in. uchwycenie związku między modelami edukacyjnymi opartymi na odmiennych założeniach, alternatywnymi systemami a funkcjonowaniem psychospołecznym dziecka oraz wyjaśnienie czynników, które determinują aktywność dzieci. Aplikacyjny wymiar prowadzonych badań polega na opracowaniu wniosków, uogólnień skierowanych do nauczycieli przedszkoli i klas I – III, autorów programów, twórców pomocy dydaktycznych i władz oświatowych.

Odrębnym rozważaniem na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela przedszkola jest jego misyjność. To zagadnienie zgłębia Kinga Kuszak pisząc:

„W powszechnej opinii misyjność tego zawodu polega na otwartości drugiego człowieka i gotowości służenia mu. Wymaga wysokiego poziomu gotowości, by odpowiadać na potrzeby innych i dużej motywacji. Misyjność tej profesji można dostrzec od samego początku istnienia zawodu: najpierw ochroniarki, następnie wychowawczynie, w końcu nauczycielki/nauczyciela przedszkola”<sup>30</sup>.

Ze względu na długą nieobecność na polskiej scenie edukacyjnej pedagogik alternatywnych wiele ośrodków akademickich zainteresowało się poznaniem różnych mikrosystemów edukacyjnych i skonfrontowaniem opinii nauczycieli praktyków z pomiarami bezpośrednimi dotyczącymi znaczenia dla rozwoju dziecka tych rozwiązań edukacyjnych. Celem

---

<sup>25</sup> D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 222-226.

<sup>26</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.

<sup>27</sup> J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

<sup>28</sup> J. Ziwniak, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996.

<sup>29</sup> J. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

<sup>30</sup> K. Kuszak, *Paradoks: nauczycielka/nauczyciel przedszkola- profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, „Czas Kultury – kwartalnik społeczno-kulturalny” 2020 nr 1. s. 57.

pracy ekspertów z zakresu pedagogiki M. Montessori<sup>31</sup>, F. Froebela<sup>32</sup>, J. Deweya, H. Parkhurst<sup>33</sup>, L. Malaguzziego<sup>34</sup> było wyprowadzenie z wykonywanych badań i analiz teoretycznych wniosków dla optymalizacji procesu stymulowania rozwoju dziecka w zakresie edukacji językowej<sup>35</sup>, matematycznej<sup>36</sup>, geometrycznej<sup>37,38</sup>, przyrodniczej, społecznej, religijnej<sup>39</sup>, zwiększenie jego praw w systemie oświatowym, upowszechnienia wiedzy wśród nauczycieli i rodziców na temat alternatywnych rozwiązań, możliwości wprowadzenia indywidualizacji w procesie uczenia się dziecka, długofalowych skutków w funkcjonowaniu wychowanków<sup>40</sup>, przeobrażenie aranżacji środowiska materialnego i osobowego przedszkola, edukacja do wartości, roli rodziców, możliwości aplikacji rozwiązań do polskich warunków, doskonalenia pracy nauczycieli a w efekcie podniesienia dobrostanu wychowanków.

Do znaczących teoretyczno-empirycznych studiów nad edukacją alternatywną w zakresie M. Montessori należą:

---

<sup>31</sup> I. Zwierzchowska, M. Centner-Guz, *Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków 2009, s. 149-164; I. Zwierzchowska, *(Nie)świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 1, s. 75-94.

<sup>32</sup> B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

<sup>33</sup> E. Lewandowska, *Pedagogika planu daltońskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011 nr 5, s.62-63.

<sup>34</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejsce rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015 nr 4.

<sup>35</sup> M. Miksza, *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Palatum, Łódź 2015; B. Surma, *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum-. Ignatianum, Łódź – Kraków, 2009.

<sup>36</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, J. Kozieł, *Zastosowanie darów Froebela w Dziecięcej matematyce*, Froebel.pl Sp. z o.o., Lublin 2017.

<sup>37</sup> B. Bilewicz-Kuźnia, *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2018; B. Bilewicz-Kuźnia, *Edukacja geometryczna dzieci*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 260.

<sup>38</sup> S. Guz, *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

<sup>39</sup> B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Genez, założenia teoretyczne i recepcja*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017.

<sup>40</sup> B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, OW Impuls, Kraków 2016.

- B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – teoria*, Łódź – Kraków 1995.
- S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Tom 1 i 2., Lublin 1998.
- S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształtowanie osiągnięć dzieci*, Lublin 2006.
- S. Guz, *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*. Tom 1 i 2, Lublin 2015.
- M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2020.

W miarę postępu w badaniach różnych subdyscyplin w zakresie funkcjonowania dzieci w wieku żłobkowym<sup>41</sup> i przedszkolnym w instytucjach, upowszechnienia przedszkoli w miastach i na wsi, chęci wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z zagrożonych środowisk, chęci zapewnienia wychowankom co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, dostosowania metod i organizacji procesów uczenia się do potrzeb każdego dziecka, wzrosło zainteresowanie jakością<sup>42</sup> wspierającego środowiska przedszkolnego i efektywniejszymi rozwiązaniami organizacyjnymi oraz skuteczniejszymi rozwiązaniami metodycznymi. Na tym polu powstały publikacje autorstwa Sabiny Guz, Danuty Waloszek, Jolanty Karbowniczek, Anny Klim – Klimaszewskiej<sup>43</sup> typu metodyki wychowania przedszkolnego oferujące nauczycielom przedszkoli podstawy prawne funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego, uwarunkowania społeczne i historyczne

---

<sup>41</sup> H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji Źródła wsparcia i zagrożenia*, Wydawnictwo UAM, Poznań, 2016; K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, UAM, Poznań 2018; A. Ratajczak, *Wspomaganie rozwoju małych dzieci*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.

<sup>42</sup> R. Piwowarski (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007; I. Adamek, B. Mucharka, *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010; I. Adamek, *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Suźciak, A., Minczanowska, *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 27-42; A. Nowak-Łojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka, czy zmarnowane szanse?*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015.

<sup>43</sup> S. Guz, *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Sytuacje wspierające dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006; A. Klim-Klimaszewska *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Erica, Warszawa 2010; J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

edukacji przedszkolnej, rozwiązania w zakresie podstawowych aktywności dzieci, sposoby organizowania sytuacji edukacyjnych, zabaw i zajęć w przedszkolu, aranżacji sal przedszkolnych i otoczenia placówki oraz innowacyjnych sposobów pracy z dzieckiem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Wiedza metodyczna oferowana nauczycielom pozwoliła zmodyfikować sposoby projektowania środowiska wychowawczego pomagającego dzieciom doświadczać i poznawać świat oraz wzbudziła innowacyjność nauczycielską, która jest widoczna w treściach powstałych w ostatnich latach blogach, nauczycielskich grupach dyskusyjnych, tematach konferencji metodycznych, webinarium i publikowanych przez praktyków edukacyjnych programach autorskich i rozwiązaniach edukacyjnych.

Z perspektywy czasu można wyodrębnić wiele ścieżek profesjonalizacji w zawodzie, do ciekawszych zaliczono analizę przestrzeni edukacyjnej, pedagogikę miejsca opisaną przez Marię Mendel, Aleksandra Nalaskowskiego<sup>44</sup>. Nową perspektywę przed badaczami m.in. Jolantą Zwiernik<sup>45</sup> i Justyną Nowotniak<sup>46</sup> otworzyła zmiana paradygmatyczna, w efekcie której, przestrzeń jako obiekt zainteresowań badawczych, zaczęła zyskiwać na znaczeniu wśród przedstawicieli nauk społecznych.

Publikacje inspirowały do analizy aranżacji warunków materialnych przedszkola, sposobów tworzenia przez nauczyciela warunków do wspomagania szans rozwojowych dzieci, współdziałania w grupie rówieśników oraz krytycznej analizy organizacji przestrzeni instytucjonalnej, w której organizatorzy, zdaniem Elżbiety Siarkiewicz<sup>47</sup>, zawłaszczają aktywność dziecka.

Nową ścieżką pojawiającą się w szkoleniach dla nauczycieli jest coaching pedagogiczny i tutoring powiązany z pracą zespołów pedagogicznych, współpracą z rodzicami i pracą z dziećmi w grupie rówieśniczej.

Ryszard Łukasiewicz w swoich innowacyjnych poszukiwaniach, podkreślając wagę okazji edukacyjnych, rozpoczął poszukiwania

---

<sup>44</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2002; M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wyd. Adam Marszałek, Wrocław 2006.

<sup>45</sup> J. Zwiernik, *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*, w: (red.) T. Sadoń -Osowiecka, *Miejsca, przestrzenie, krajobraz: edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 18.

<sup>46</sup> J. Nowotniak, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group, Szczecin 2006.

<sup>47</sup> E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

alternatywnych rozwiązań praktyki opartej na pracy z dzieckiem z wykorzystaniem działania, badania, zabawy, wyobraźni, budzenia uczuć, wspierania kreatywności. Krystyna Lubomirska, Małgorzata Żytka i Małgorzata Karwowska-Struczyk opisały w książce pod redakcją M. Sieńczewskiej „*Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*”<sup>48</sup> refleksje z aplikacji na teren Polski i innowacyjnego zastosowania metody projektów we wczesnej edukacji.

Dorośli decydują o kontekstach rozwojowych dzieci. Jakość mikrosystemów edukacyjnych jakie tworzą pracownicy przedszkola razem z rodzicami mają bezpośredni wpływ na rozwój dzieci. Wsparcie rodziny przez przedszkole może przejawiać się w: dostarczaniu rodzicom niezbędnych informacji na temat edukacji dziecka, weryfikowaniu ich uprzedzeń i wyobrażeń, pokazywaniu rodzicom sposobów postępowania w różnych sytuacjach wychowawczych, mobilizowaniu i motywowaniu rodziców do rozwoju umiejętności wychowawczych, pomaganiu w diagnozie dziecka i korygowaniu jego deficytów, pomaganiu w autodiagnozie rodziny, budzeniu satysfakcji z faktu bycia rodzicem, ćwiczeniu umiejętności pedagogicznych, pomocy rodzinie dysfunkcyjnej i pomocy dziecku zaniedbanemu. Współpraca nauczycieli z rodzicami pozwala lepiej poznać dziecko, dostosować / zmodyfikować działania edukacyjne np. tempo pracy i tematykę zajęć do jego indywidualnych możliwości i zainteresowań oraz wykorzystać wiedzę i umiejętności wychowanków zdobyte w środowisku domowym. Rodzic może być dobrym źródłem wiedzy o aktualnych zainteresowaniach dziecka. Partnerstwo w działaniach nauczycieli i rodziców może koncentrować się wokół modyfikacji działań dydaktycznych, wychowawczych lub polepszenia funkcjonowania instytucji w społeczności lokalnej. Coraz częściej rodzice są zaangażowani w edukację dziecka i pragną pełnić rolę partycypacyjną w stosunku do pracy przedszkola. Wsparcie rodziny, współdziałanie instytucji, współpraca i partnerstwo domu i przedszkola może przybierać różne formy i zasięg. Przykłady polskich badań w tej tematyce można odnaleźć

---

<sup>48</sup> M. Sieńczewska, *Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*, Warszawa Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.

w publikacjach Ewy Lewandowskiej i Jolanty Andrzejewskiej<sup>49</sup>, Marii Bulery i Krystyny Żuchelkowskiej<sup>50</sup>.



Schemat 2. Kompetentne dziecko i status dziecka, i dzieciństwa

<sup>49</sup> E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Changing the balance of power: parents and professionals 2020*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-160 – zawierająca trzy rozdziały.

E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Policy context: pre-school education in Poland*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-132.

E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Practice in Poland – a new dimension of professionalization: the teacher cooperating with families*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 133-144.

<sup>50</sup> E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Insights from research – kindergarten in Poland: parental responsibility versus teacher responsibility*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 145-160.

<sup>50</sup> M. Bulera i K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006, s. 135.

Drugi obszar, zarysowany na Schemacie 2., powiązany jest z prawami dzieci, ich potrzebami i dobrostanem, aktywnością dzieci, kompetencjami nabywanymi przez wychowanków w przedszkolu<sup>51</sup>.

Dyskusja nad dzieciństwem i wizją dziecka stanowi od początku pedagogiki przedszkolnej główne zainteresowanie refleksji teoretycznych i empirycznych. Główne rozważania kierowane są na istotę dziecka i dzieciństwa, na miejsce dziecka w systemie społecznym, relacje dziecka z dorosłymi, nauczycielami i rodzicami, zakres jego samodzielności, rozwoju oraz kompetencje kluczowe. Silnymi głosami w rozważaniach nad dzieckiem i dzieciństwem są publikacje: Bogusława Śliwerskiego, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Hanny Krauze-Sikorskiej, Michała Klichowskiego (red). *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli*, Prawa dziecka, Kingi Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Małgorzaty Cywińskiej *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*<sup>52</sup>. Barbara Smolińska-Theiss<sup>53</sup> w rozważaniach naukowych podkreśla, że „w dzisiejszych naukach społecznych ugruntował się pogląd, że dzieciństwo jest kategorią społeczno-kulturową, jest ono procesem kreowania przez dziecko swojego dziecięcego świata, nadawania mu określonych dziecięcych znaczeń i wartości”

Nie ulega wątpliwości, że dalsze sposoby interpretacji dzieciństwa pojawią się po uwzględnieniu przez badaczy czasu pandemii, przededefiniowania dziecka w edukacji zdalnej, nowych odkryć neuronauk, poszerzeniu wiedzy na temat możliwości rozwojowych wychowanków, czy docenieniu swobodnej aktywności dzieci, spontanicznego uczenia się lub twórczości dziecięcej.

Nowe myślenie łączy się nierozzerwalnie z prowadzeniem badań empirycznych i poszerzenie badań jakościowych o badania w działaniu, analizę

---

<sup>51</sup> Kategorie w prezentowanych schematach autorki opracowały po analizie około 1200 publikacji z zakresu pedagogiki przedszkolnej, nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych wydanych w przedziale czasowym ostatnich dwudziestu lat i opierały się na metodzie sędziów kompetentnych.

<sup>52</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Sopot 2007, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2020; M. Szczepka-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli*, *Prawa dziecka*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122; K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006; M. Cywińska, *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.

<sup>53</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014, s. 11.

dział i wytworów dzieci, badania przez sztukę, techniki projekcyjne, etnograficzne, fenomenologiczne o podejście mozaikowe opisane m.in. w publikacji pod redakcją M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska „*Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*”<sup>54</sup>.

Badania w obrębie pedagogiki przedszkolnej pokazują ubożenie dzieciństwa z powodu zawłaszczania czasu dziecka przez codzienny kontakt z komputerem, telefonem komórkowym, internetem, propozycjami różnorodnych gier. Jolanta Karbowniczek, Klaudia Nowakiewicz<sup>55</sup> alarmują, iż dziecko ma coraz mniej czasu wolego i ogromną ilość codziennych zajęć dodatkowych organizowanych przez rodziców oraz różne instytucje edukacyjne. Uczestniczą w zajęciach z nauki języków obcych, sportów walki, tańca towarzyskiego, baletu, gotowania, zabaw dydaktycznych opartych na doświadczeniu i badaniu zjawisk fizycznych. Nadmierne obciążanie dziecka powoduje, że nie potrafią poradzić sobie z prostymi problemami codzienności.

Małgorzata Karwowska Struczyk<sup>56</sup> zwraca uwagę na rangę doświadczeń dziecięcych i formułuje tezę, że „działania w sferze rozwoju dziecka muszą zmierzyć się z wyzwaniem dostarczenia zintegrowanych i zindywidualizowanych doświadczeń, dzięki którym rozstrzygnięcia dotyczące indywidualnej osobowości, umysłowości i duchowości dziecka pozostawione byłoby działaniu jego twórczości i wolnej woli, tej niezagospodarowanej przez środowisko części niepowtarzalnej indywidualności”.

Problematykę potrzeb dzieci / uczniów związaną z przejściem z jednej instytucji do drugiej podejmują Jadwiga Lubowiecka<sup>57</sup>, Sabina Guz, Iwona Zwierzchowska<sup>58</sup>, Anna Kienig<sup>59</sup>. Adaptacja jest ważnym wymiarem edukacji i obszarem wielu badań związanych z diagnozą dojrzałości szkolnej / gotowości dziecka do szkoły. A samej diagnozie przedszkolnej badacze

---

<sup>54</sup> M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.) *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

<sup>55</sup> J. Karbowniczek, K. Nowakiewicz, *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 1.

<sup>56</sup> M. Karwowska-Struczyk *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 38.

<sup>57</sup> J. Lubowiecka, *Przystosowanie do przedszkola zadaniem rozwojowym dla dziecka*, w: (red.) R. Michalak, *Adaptacja w biegu życia jednostki*, WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu, Poznań 2010.

<sup>58</sup> S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa 2010.

<sup>59</sup> K. Margetts K., A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013.

poświęcają wiele uwagi<sup>60</sup>. Na tym tle wyróżnia się inne rozumienie zjawiska i perspektywa-przejścia (*transition*) z jednej placówki do drugiej prezentowane przez Annę Kienig<sup>61</sup>.

Zmiany myślenia o dzieciństwie wpływają na przywrócenie rangi podstawowej aktywności dziecka, czyli zabawy. Każda definicja zabawy w znacznym stopniu jest zdeterminowana mentalnością, kulturą, osiągnięciami cywilizacyjnymi kolejnych społeczności. Obecnie obserwuje się zmiany w podejściu do zabawy dzieci w rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych prowadzonych przez Barbarę Bilewicz-Kuźnię, Iwonę Czaję-Chudybę i Małgorzatę Muchacką<sup>62</sup>. Zmienia się istota i sposób definiowania zabawy i odchodzi się od zabaw dydaktycznych a akcentuje się znaczenie rozwojowe zabaw samorzutnych, swobodnych oraz zabaw heurystycznych. Analizie poddaje się aranżację przestrzeni do zabaw w przedszkolu i w terenie (ogrodzie przedszkolnym, środowisku przyrodniczym) oraz znaczenie zabaw proponowanych dzieciom i wykorzystywanych podczas tej aktywności.

Głównym centrum zainteresowań pedagogiki przedszkolnej i praktyki oświatowej jest nabywanie kompetencji przez dzieci w instytucjach wychowania przedszkolnego. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój pedagogiki przedszkolnej w ostatnich dwóch dziesięcioleciach, można wskazać działy badań i rozwiązania metodyczne odpowiadające szczegółowym kompetencjom dziecka. Kompetencje mają charakter dynamiczny zmieniają się na przestrzeni linii rozwojowej dziecka i są przez podmiot doskonalone. Współcześnie, w dydaktyce, kompetencje nie są celem, ale narzędziem uczenia się i podstawą do dalszego kształcenia oraz wychowania, czyli są ważnym elementem kultury uczenia się. Obszary kompetencji dzieci wiążą się z przyjętymi edukacyjnymi aspektami badań i są bezpośrednio wskazówkami do praktyki pracy z dzieckiem, i stanowią wsparcie metodyczne dla nauczycieli, rodziców

---

<sup>60</sup> A. Kopik (red.), *Sześcioletki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007; A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzynska, *Skala Gotowości Szkolnej*, CMPPP, Warszawa 2006; A. Kopik, *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej*, APS, Warszawa 2019; E. Marek, K. Nadrowska, *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkolnej*, WSIP, Warszawa 2010.

<sup>61</sup> A. Kienig, *Children's transition from kindergarten to primary school*, w: K. Margetts, A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013, s. 22-33.

<sup>62</sup> B. Bilewicz-Kuźnia, *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017; I. Czaja-Chudyba, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006; M. Muchacka, *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.

i terapeutów. Edukacja staje zatem przed wyzwaniem jakie kompetencje kluczowe<sup>63</sup> będą potrzebne dziecku w złożonych kontekstach kulturowych i cywilizacyjnych. W dyskursie nad współczesnością podkreśla się, że wiedza i umiejętności są prawdopodobnie najcenniejszym zasobem poszczególnych społeczeństw i ludzkości. Listy kompetencji są modyfikowane w zależności od czasów i pomysłów oświatowych. W pedagogice przedszkolnej najczęściej w ostatnich latach pojawiają się kompetencje matematyczne, językowe, komunikacyjne, emocjonalne i społeczne, z zakresu nauki czytania i pisanie oraz dwujęzyczności.

„Koncepcja poznawcza człowieka, rozpatruje dziecko jako samodzielną jednostkę, której istotną cechą jest dążenie do poznawania otaczającego świata. To potrzeba poznawania jest główną motywacją aktywności człowieka. W trakcie zaspokajania potrzeby poznawania jednostka gromadzi doświadczenia. Każda jednostka inaczej porządkuje swoje doświadczenia i dlatego centralnym pojęciem jest pojęcie struktury poznawczej. Kompetencje w tym ujęciu są wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także efektem systematycznego procesu poznawania własnych właściwości jako podmiotu poznającego. Unikalność cech podmiotu, w połączeniu z неповtarzalnością ludzkiego doświadczenia rzeczywistości sprawia, że kompetencje mają także podmiotowy charakter. Z trudem poddają się one pomiarowi. Jedyna droga to ocena wyników działań ludzkich”<sup>64</sup>.

Kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne i odpowiednia sprawność motoryczna są dla dziecka w wieku przedszkolnym niezbędne, ponieważ umożliwiają: aktywne poznawanie i rozumienie świata, wchodzenie w interakcje i funkcjonowanie w otaczającej dziecko codzienności, powstrzymanie się od zachowań agresywnych<sup>65</sup>, radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych, stanowią podstawę rozwoju i pełnienia wielu ról. Poziom kompetencji stanowi wyznacznik pozwalający przewidzieć wyniki w uczeniu się, trudności w uczeniu się, strukturalizację wiedzy o czym pisze Bożena

<sup>63</sup> J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadchewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

<sup>64</sup> J. Andrzejewska, *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 321.

<sup>65</sup> M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Muchacka<sup>66</sup>, rozwiązywanie problemów – Ewa Filipiak<sup>67</sup>, rozumienie pojęć<sup>68</sup> a także rozwój umiejętności intelektualnych np. czytanie, pisanie, matematyka. Najnowsze ogólnopolskie, szeroko zakrojone badania z zakresu poziomu i uwarunkowań kompetencji społecznych, poznawczych, emocjonalnych i poziomu sprawności motorycznej dzieci pięcioletnich zostały opisane przez Jolantę Andrzejewską, Bożenę Grzeszkiewicz, Ewę Lewandowską, Jadwigę Lubowiecką w publikacji pod redakcją Haliny Sowińskiej „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*”<sup>69</sup>.

Autorki koncepcji edukacji matematycznej „*Dziecięca matematyka*” Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska zaproponowały środowisku nauczycieli i rodziców program i rozwiązania metodyczne do wszystkich obszarów wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci z edukacją matematyczną<sup>70</sup>. W kolejnych dekadach pojawiły się metody i strategie skutecznej edukacji matematycznej opartej na: zestawie zadań wczesnej edukacji geometrycznej realizowanej czynnościowo B. Bilewicz-Kuźnia „*Edukacja geometryczna dzieci*”, kooperatywnym uczeniu się matematyki, nauczaniu / uczeniu się matematyki w nurcie teorii autodeterminacji (SDT) opracowanej przez Urszulę Oszwę. Pojawiały się zagadnienia gotowości dzieci do uczenia się matematyki, tematy związane z trudnościami w uczeniu się matematyki i sposobami likwidowania barier oraz przykłady innowacyjnych rozwiązań praktycznych z wykorzystaniem np. klocków lego, programowania z wykorzystaniem pomocy multimedialnych.

Kompetencje językowe i komunikacyjne od dawna stanowią obszar interdyscyplinarnych dyskusji. Maria Kielar–Turska opracowała możliwości stymulowania mowy i języka podkreślając znaczenie twórczej aktywności dziecka. Zainspirowało to badania Grażyny Krasowicz-Kupis w zakresie

---

<sup>66</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WN AP, Kraków 2000; B. Muchacka, *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

<sup>67</sup> E. Filipiak, *Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne*, w: (red.) M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń: granice – rozpoznania – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

<sup>68</sup> M. Wiśniewska-Kin, *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

<sup>69</sup> H. Sowińska, *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2011.

<sup>70</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczyciel starszych przedszkolaków*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych Dziecięca matematyka*.

świadomości językowej dzieci<sup>71</sup>, Jolanty Andrzejewskiej, Małgorzaty Grochowalskiej i Kingi Kuszak<sup>72</sup> w zakresie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci, świadomości dzieci związków frazeologicznych<sup>73</sup> oraz dwujęzycznością<sup>74</sup> przedszkolaków.

Elementem przygotowania dziecka do szkoły jest opanowanie przez nie podstawowych umiejętności niezbędnych w procesie czytania i pisania. Odpowiednie sposoby wdrażania dzieci w świat znaków są ważne, ponieważ dostarczą podstawowych kompetencji, zachęca je do samodoskonalenia, będą źródłem nowych doświadczeń i przyniosą oczekiwane rezultaty kształcenia. Właściwie przygotowanie dzieci do sztuki pisania i czytania jest głównym motywem działania edukacyjnego nauczycieli przedszkolnych. Ponieważ bez umiejętności biegłego czytania i pisania dziecko nie może uczyć się na kolejnych etapach edukacji, dlatego badaczy podjęto dyskusję jak pomóc dziecku w opanowaniu trudnej sztuki czytania i pisania, jakie działania przedsięwziąć na wczesnych etapach edukacji, by przygotować je do komunikowania się za pomocą pisma, wykorzystując naturalną aktywność dziecka. Bronisław Raclawski zainspirował środowisko do poszukiwania alternatywnych metod do uczenia dzieci czytania. Kontynuatkami dyskusji stały się m. in. Anna Jakubowicz-Bryx „Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich”, A. Jakubowicz-Bryx, (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Elżbieta Jaszczyszyn, *Modele*

---

<sup>71</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

<sup>72</sup> J. Andrzejewska (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009; M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2009; K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011; K. Kuszak (red), *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne. Wybrane perspektywy praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 2018.

<sup>73</sup> K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka – Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Poznań 2014.

<sup>74</sup> B. Grzeszkiewicz, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oeszleger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, tom II.; M. Kotarba-Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2014; M. Kotarba-Kańczugowska, *Edukacja otwarta na języki. Różnorodność w teorii i praktyce*, Kraków 2015.

edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatek<sup>75</sup>.

Dynamiczny postęp technologiczny, otwarcie się przedszkola i szkoły oraz dzieci na nowe technologie spowodowało cykl spotkań naukowych pod kierunkiem Marzenny Nowickiej wokół tematu „Środowisko cyfrowe w edukacji” i serii tomów Marzenny Nowickiej i Joanny Dziekońskiej „Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia” oraz wzrost badań na temat związanym z rozumieniem przez dzieci cyberprzestrzeni, potencjału środowiska cyfrowego STEM, roli audiobooków.

Coraz ważniejszym głosem w pedagogice przedszkolnej i praktyce edukacyjnej jest stanowisko badaczy zajmujących się twórczością dziecka, samorealizacją artystyczną dziecka, rozwijaniem zdolności dziecka, kształtowaniem postawy twórczej<sup>76</sup>, potencjałem edukacyjnym książek obrazkowych<sup>77</sup>, ilustracją dla dzieci i uczniów potencjałem literatury dziecięcej<sup>78</sup>, sztuką wizualizacji i percepcją dotykową<sup>79</sup>, muzykoterapią, biblioterapią,

---

<sup>75</sup> A. Jakubowicz-Bryx, „Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich”, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.

<sup>A</sup> Jakubowicz-Bryx, (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011; E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatek*, Trans Humana, Białystok 2010.

<sup>76</sup> J. Uszyńska-Jamroc, *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Białystok 2003.

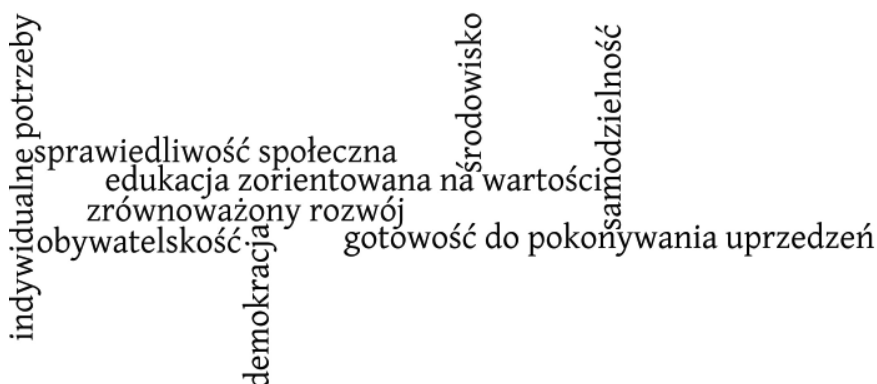
<sup>77</sup> A. Boguszewska, *Książka dla dzieci w kulturze wizualnej*, w: (red.) A. Sajdak, *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005.

<sup>78</sup> Z. Olek-Redlarska, *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016; A. Boguszewska, *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989*, Lublin 2013. A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2012; A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik Wyd. SBP, Warszawa 2011; M. Centner-Guz, *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześciolatek w ujęciu temporalnym*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

<sup>79</sup> E. Niestorowicz, *Dotyk Sztuki. Sztuka wizualna a percepcja dotykowa*, w: (red.) E. Głazewska, M. Grabias, *Wizualność w kulturze. Sztuka, kultura popularna i media cyfrowe*, t. 1., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

arteterapią, edukacją plastyczną dzieci<sup>80</sup>, ekspresją twórczą<sup>81</sup> wychowaniem estetycznym, edukacją muzyczną<sup>82</sup>, umuzykalnieniem dzieci<sup>83</sup>.

Zarysowanie horyzontów badań i rozważań teoretycznych na tle już pojawiających się zwiastunów jest zadaniem trudnym. Obecnie zarysowują się przedstawione w Schemacie 3 najbardziej widoczne pola badawcze i poszukiwania pedagogiki przedszkolnej praktycznie zorientowanej.



Schemat 3. Ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom

„Pedagogika przedszkolna powinna odejść od wskazywania różnic między dorosłością i dzieciństwem na rzecz określenia wspólnych cech i właściwości dzieciństwa i dorosłości, pokazywania, asymilowania intuicyjności i empatyczności, jako podstawy zrozumienia

<sup>80</sup> U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006; K. Łapot-Dzierwa, *Przedszkolaka spotkania ze sztuką: wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, Zamkor, Kraków 2008; U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2019; U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo UŚ Katowice 2014.

<sup>81</sup> K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, Librus, Katowice 2004.

<sup>82</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza ZG, Zielona Góra 2010.

<sup>83</sup> M. Suświłło, *Edukacja artystyczna w przedszkolu – założenia, znaczenie, rozwiązania*, w: (red.), M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierajska, M. Szpotowicz, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – badania opinii, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

dziecka, jego cech i właściwości, bez których niemożliwe jest uporzędkowanie dorosłości”<sup>84</sup>.

Zmiany społeczno-polityczne zachodzące w Polsce oraz zmiany polityki edukacyjnej we wczesnej edukacji, jak choćby zmiany podstaw programowych wychowania przedszkolnego, czy obniżenie wieku, w jakim dzieci miały rozpocząć edukację szkolną i sposób wprowadzania zmian w edukacji przedszkolnej wpłynęły na rozwój dyskursu emancypacyjno- krytycznego w pedagogice przedszkolnej. Słyszalność i siła narracji krytycznej w dyskursie pedagogiki przedszkolnej nałożyła się w ostatnim dwudziestoleciu na zauważane jak nigdy dotąd i naglące problemy świata. W podejmowanej problematyce można wyróżnić trzy główne nurty, przenikające i wzajemnie się dopełniające obszary: samodzielność – demokracja, indywidualne potrzeby – sprawiedliwość społeczna, środowisko – zrównoważony rozwój.

### **Samodzielność – demokracja**

Problematyka samodzielności dzieci wyraźnie ewoluuje w kierunku podejmowania inicjatywy. Dostrzeganie emancypacji dzieci, prawa obywatelskie dzieci zmieniają stopniowo postrzeganie dziecka z obiektu oddziaływania na aktywny i autonomiczny podmiot. I choć w przestrzeni dyskursu medialnego nadal słyszalne jest definiowanie dziecka jako np. „skarb”, który trzeba chronić, to w dyskursie naukowym pedagogiki przedszkolnej coraz głośniej wybrzmiewa dziecko jako uczestnik procesu edukacyjnego, jego współkreator. Autonomia i podmiotowość dziecka zagwarantowane z Konwencji o Prawach Dziecka określają dziecko jako sprawcze, decyzyjne, partycypujące – dziecko obywatel<sup>85</sup>. Ten wyrazisty nurt obywatelstwa dzieci<sup>86</sup> w pedagogice przedszkolnej wybrzmiewa głośno wytyczając nowe obszary

---

<sup>84</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 78.

<sup>85</sup> E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017, s. 141-166; E. Jarosz, *Dziecięce obywatelstwo – między prawami dziecka a rzeczywistością*. „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 4, s.183-194.

<sup>86</sup> K. Gawlicz, B. Röhrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014; K. Gawlicz, *Challenges of Practicing Democracy in Polish Preschools*. w: Miller, L., Cameron, C., Dalli, C., & Barbour, N. (red.), *The SAGE handbook of early childhood policy*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne 2018.

zainteresowań teoretyczno-praktycznych i wpływając na demokratyzację proces edukacyjny we wczesnej edukacji. Rozważania badaczy pokazują konieczność doświadczenia i eksperymentowania w przedszkolu, partycypacji oraz rozwijania wszystkich innych umiejętności będących cechami obywatela demokratycznego kraju. Edukacja w demokratycznym środowisku edukacyjnym<sup>87</sup>, będącym przestrzenią treningową do podejmowania decyzji i ponoszenia konsekwencji, do sprawczości i odpowiedzialności pozwala na przygotowanie się do obywatelstwa wtedy gdy, dzieci te będą dysponować prawami wyborczymi<sup>88</sup>.

### Indywidualne potrzeby – sprawiedliwość społeczna

Rosnąca potrzeba dopasowania działań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości wynika z potrzeb i możliwości diagnozowania dzieci oraz z nadania rangi diagnozie przedszkolnej czy monitorowaniu osiągnięć dzieci<sup>89</sup>. Równoległe wraz ze wzrastającą rangą diagnozy pojawiało się szereg pytań wokół diagnozy oraz rozważań teoretyczno-praktycznych dotyczących wspomagania czy specjalistycznych działań z zakresu terapii pedagogicznej<sup>90</sup>. Funkcjonujący w aktach prawnych termin indywidualne

---

<sup>87</sup> J. Bałachowicz, *Szkola jak przestrzeń budowania przyszłości*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017, s. 11-96; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolter Kluwers, Warszawa 2017.

<sup>88</sup> E. Jarosz, *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego* „Pedagogika Społeczna” 2016 2 (60), s. 67-87; M. Falkiewicz-Szult, *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „Inspirato” 2015 nr 1 s. 3-10, [http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator\\_nr1.pdf](http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator_nr1.pdf), dostęp 30.10.2020; B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe. Znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2019 tom 24 nr 3, s. 9–20.

<sup>89</sup> A. I. Brzezińska, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, w: (red.) E. Filipiak, *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Art. Studio, Bydgoszcz 2015, s. 129-140; E. Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska, *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa 2013; G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K. Gruszczyńska, *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; A. Kopik, *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej dzieci: pół wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019; A. I., Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa 2010.

<sup>90</sup> I. Obuchowska, *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. w: (red.) D. Lotz, K. Wenta, W. Zaidler, *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, Agencja Wydawnicza KWADRA.

potrzeby rozwojowe i indywidualne potrzeby edukacyjne zmienił zakres pojęciowy i obecnie jest definiowany jako specjalne potrzeby edukacyjne. I choć kategoria ta obejmuje wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami nie jest z nim tożsama, gdyż nie wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci z niepełnosprawnością. Przykładem nowego namysłu mogą być publikacje nawiązujące do koncepcji wielorakich inteligencji<sup>91</sup>, uzdolnień<sup>92</sup>, czy szerokie teoretyczno-praktyczne analizy odnośnie specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>93</sup>. Równoległe wraz ze wzrostem wiedzy, postępem medycyny oraz zapisami prawnymi, problematyka integracji dzieci zmieniła narrację na włączanie, akcentując konieczność przeciwdziałania dyskryminacji, pokonywania uprzedzeń, szacunek dla różnorodności wynikający ze sprawiedliwości społecznej<sup>94</sup>.

### **Środowisko – zrównoważony rozwój**

Problematyka środowiska przyrodniczego, budowania wiedzy obecna w pedagogice przedszkolnej od samych jej początków, przez ostatnie dwadzieścia lat wyraźnie zmienia kierunek na edukację ekologiczną. Na uwagę zasługują wyniki badań i propozycje metodyczne Elżbiety Jaszczyszyn<sup>95</sup> i Teresy Parczewskiej<sup>96</sup>.

Kontakt dzieci ze środowiskiem i znaczenie przyrody, które było od zawsze obecne w badaniach i praktyce pedagogiki przedszkolnej zaczęło ewoluować w kierunku rozwijania poczucia odpowiedzialności za środowisko

---

Szczecin 2020, s. 40–44; M. Kielar-Turska, *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiem rozwoju*, w. *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja* T. V, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz 2003, s. 11-24; B. Kaja, *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”* w: (red.) B. Kaja, *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Tom II, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz 2000, s. 11-26.

<sup>91</sup> I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

<sup>92</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa 2012.

<sup>93</sup> A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.

<sup>94</sup> E. Jarosz, *Spoleczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań, 2013; A. Mikler-Chwastek, *Inny we wczesnym systemie opieki i wychowania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017 nr 19, s. 39-50.

<sup>95</sup> E. Jaszczyszyn, *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro-Group, Białystok 2003.

<sup>96</sup> T. Parczewska, *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

i odwoływać się do perspektywy o dobrostanie (*wellbeing*) dzieci. Na dobrostan dzieci składa się zarówno ich poczucie satysfakcji z możliwości autonomicznego działania, jak i branie odpowiedzialności za swoje działania, poczucie przynależności do społeczności, rozumienie tego co się wokół niego dzieje i wiara, że razem możemy pokonać przeciwności. To z kolei tworzy grunt do zaangażowania w działania na rzecz zamiany i transformacji świata w kierunku świata zrównoważonego.

Idea zrównoważonego rozwoju (ZR), która wzrastała na arenie międzynarodowej od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku nie miała szansy na ugruntowanie w Polsce w XX wieku. Polska przynależała wtedy do krajów bloku wschodniego a potem była skupiona na wewnętrznych przemianach ustrojowych. Idea ZR zaistniała w Polskim ustawodawstwie po transformacji ustrojowej w 1989 roku w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w której zapisano kierowanie się zasadą zrównoważonego rozwoju (Konstytucja RP, 1997 Art. 5)<sup>97</sup>. Proces zmian transformacyjnych zachodzących w Polsce oraz zachodzące na świecie zmiany myślenia o przyszłości świata i współodpowiedzialności za przyszłe pokolenia zaowocowały pojawieniem konieczności edukowania w zakresie zrównoważonego rozwoju, i ogłoszeniem przez UNESCO Dekady EZR. Kiedy jednak dekada się kończyła, zauważyć można było zaistnienie samego określenia *zrównoważony rozwój* w obszarach ekonomii i polityki. W obszarze pedagogiki pozostało ono nadal nieobecne, niezauważone lub pojawiało się jako synonim *ekologii*.

Wieloletni proces budowania współpracy międzynarodowej i uczestnictwo naukowców wczesnej edukacji (Ewa Lewandowska) w międzynarodowych projektach oraz aktywność w międzynarodowych wspólnotach badaczy wczesnej edukacji doprowadziło do nowego otwarcia pedagogiki przedszkolnej i reorientacji rozumienia roli wczesnej edukacji w budowaniu zrównoważonego świata. W roku 2014 naukowcy z Katedry Wczesnej Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w partnerstwie z University of Agder w Norwegii podjęli projekt, w którym z inicjatywy Ewy Lewandowskiej do nazwy projektu włączono edukację dla zrównoważonego rozwoju. Projekt "Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli" odwoływał się najsilniej do jednej ze strategii

---

<sup>97</sup> „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwa obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz. U. Nr 78, poz. 483 ze zm. Art. 5).

działań na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR) – *outdoor education*, polegającej na uczeniu o przyrodzie w przyrodzie, na reaktywowaniu strategii działań edukacyjnych poza salą placówki edukacyjnej przedszkolnej, która przez lata transformacji systemu ustrojowego w Polsce zanikła lub została zmarginalizowana zarówno w teorii jak praktyce pedagogicznej.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju, zapisana w Projekcie spowodowała otwarcie grupy projektowej, na myślenie o tym czym jest ZR i EZR, odkrycia na nowo Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI i ewolucję filarów edukacji Jacquesa Delorsa:

- uczyć się, aby wiedzieć, tzn., aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej;
- uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim, a jest to uczenie się dla samego siebie.
- i dołączenie filaru:
- uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony.

Działania projektowe zbiegły się w czasie z podpisaniem w 2015 roku przez wszystkie państwa członkowskie ONZ deklaracji *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (Agenda 2030)*, zainicjowaniem szerokiej współpracy środowiska pedagogiki przedszkolnej poprzez włączanie do debat naukowych międzynarodowych i krajowych oraz działań pedagogicznych na rzecz EZR. Działania Ewy Lewandowskiej zyskały międzynarodowy rozgłos, zostały nagrodzone<sup>98</sup> i włączone w działania UNESCO w ramach Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Działania naukowe o charakterze synergii pobudziły środowisko pedagogiki przedszkolnej. Rozważania naukowe będące wynikiem tych inspiracji skupiały się na teoretycznych poszukiwaniach rodzenia się idei zrównoważonego rozwoju w teoriach pedagogicznych (Józefa Bałachowicz), analizie naukowej idei zrównoważonego rozwoju i edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz interpretacji koncepcji edukacji dla zrównoważonego rozwoju w odniesieniu do Agendy 2030 i jej implikacje we wczesnej edukacji (Ewa Lewandowska). Ponad to do programu kształcenia studentów wczesnej edukacji na APS włączono strategię *outdoor education* oraz powstał Zakład Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Działania na polu naukowym zyskały dodatkowe wzmocnienie poprzez zapisanie w Prawie Oświatowym

---

<sup>98</sup> Education for Sustainable Development Award from World OMEP 2017 za project: *How to begin Change – Campaign for ESD in early education in Poland.*

(Dz. U. z 2017 r. poz. 59) zobowiązania do działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju<sup>99</sup>.

Idea edukacji dla zrównoważonego rozwoju zawędrowała do wczesnej edukacji w momencie potrzeby zmiany. Połączyła obszary działań, stworzyła łącze i pozwoliła znaleźć sens w postulowaniu naukowców o edukację, która musi odejść od rozumienia rozwoju i nauczania, jako przekazywania wiedzy. W jednym z jej celów zapisane zostały wartości, takie jak: sprawiedliwość, równość, respektowanie praw i pokojowe strategie rozwiązywania problemów, które są spoiwem łączącym demokrację i zrównoważony rozwój. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju to edukacja obywatelska, demokratyczna<sup>100</sup>.

### **Międzyuczelniane zespoły badawcze**

W zakresie subdyscypliny pedagogiki przedszkolnej powstało w ostatnich dwudziestu latach wiele uczelnianych zespołów badawczy, których celem było prowadzenie nowatorskich badań z obszaru szeroko rozumianych kompetencji dziecka, dzieciństwa, zabawy dziecka, pracy i profesjonalizacji zawodowej nauczyciela wychowania przedszkolnego, edukacji z zakresu kreatywności i sztuki, innowacyjnych rozwiązań.

W latach 2005 – 2011 z. inicjatywy Haliny Sowińskiej powstało Akademickie Seminarium Edukacji Dziecka ASED, które skupiało badaczy wczesnej edukacji. Ogólnopolskie badania prowadzone przez naukowców zajmujących się pedagogiką przedszkolną w centrum badań stawały dziecko pięcioletnie, które w świetle zapowiedzi zmian strukturalnych miało kończyć edukację przedszkolną. Pionierskie badania przeprowadzono w większości za pomocą autorskich metod badawczych będących wynikiem działań zespołowych. Badaniami objęto 1800 dzieci i 255 nauczycieli wychowania przedszkolnego.

---

<sup>99</sup> System oświaty zapewnia w szczególności: upowszechnienie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej”. Ustawa Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59, rozdz. 1, art. 1.pkt.15.

<sup>100</sup> Cel 4.7. „do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabędą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym, między innymi, poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój”. ONZ (2015) Przekształćmy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. A/RES/70/1. [http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf), data dostępu 25.10.2020

Prowadzone przez zespół badania pokazywały przygotowanie dziecka pięcioletniego do przekroczenia progu szkolnego poprzez ukazanie jego kompetencji w zakresie: sprawności motorycznych jako dyspozycji umożliwiającej m.in. naukę czytania i pisanie – autorka Ewa Lewandowska, kompetencji poznawczych (Jolanta Andrzejewska), emocjonalnych (Bożena Grzeszkiewicz), społecznych (Jadwiga Lubowiecka) oraz strategii działań nauczycieli edukacji przedszkolnej (Teresa Parczewska). Dobre przygotowanie dziecka do przejścia do szkoły jest warunkiem kariery szkolnej i realizacji wszystkich procesów rozwojowych. Raport z badań został opublikowany w pracy zbiorowej „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*”. Wyniki badań pozwoliły m.in. określić w jaki sposób posiadane kompetencje dzieci zależą od czynników związanych z rodzajem przedszkola (publiczne, prywatne, stowarzyszeniowe, filie, oddziały przy szkołach), czasu pobytu dziecka w instytucji, lokalizacją placówki i sposobu pracy nauczyciela oraz uformować wnioski dla praktyki edukacyjnej.

Kolejne zespołowe badania z zakresu pedagogiki przedszkolnej prowadzone były w eksperckim Zespole Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2014-2019) pod kierownictwem Józefy Bałachowicz. Zespół badaczy pedagogiki przedszkolnej w składzie: Jolanta Andrzejewska, Bożena Grzeszkiewicz, Aldona Kopik, Ewa Lewandowska, Iwona Samborska, Urszula Szuścik, Janina Uszyńska-Jarmoc podjął problematykę kreatywności dzieci pięcioletnich, porównując wyniki badań testowych z nominacjami nauczycieli. W ogólnopolskich badaniach udział wzięło 385 dzieci i 23 nauczycieli wychowania przedszkolnego – nauczycieli badanych pięcioletków. Kreatywność badano za pomocą wystandaryzowanych narzędzi takich jak: Test Kółek, Test TCT-DP oraz stworzonych na potrzeby badań narzędzi do badania twórczych uzdolnień: plastycznych, językowych (werbalnych), muzycznych i ruchowych. Nauczyciele wypełniali kwestionariusze dotyczące ich przekonań i oceny zachowań twórczych dzieci oraz inteligencji wielorakich.

Ważny projekt badawczy z zakresu edukacji czytelnicy i umiejętności czytania prowadziła Elżbieta Jaszczyszyn. Natomiast w latach 2012-2015 zespół J. Uszyńska-Jarmoc, M. Głowska, B. Dudel opracował narzędzia do badania kluczowych dzieci rodziców i nauczycieli Skala Samooceny Kompetencji Kluczowych SSOK- U, SSOK – R, SSOK – N i przeprowadził badania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kolejne badania kompetencji kluczowych nauczycieli (2015- 2019) prowadził zespół kierowany przez J. Uszyńską-Jarmoc. Wyniki zaprezentowane w publikacjach książkowych pozwoliły praktyce edukacyjnej przemyśleć rozwiązania edukacyjne.

Wszystkie zespoły zajmujące się pedagogiką przedszkolną przyczyniły się do rozwoju procedur badawczych i metod badań dziecka w wieku przedszkolnym. Zaprezentowane wnioski z badań miały znaczenie dla teorii i praktyki. Pokazały nieznanne i ważne dla pedagogiki obszary badawcze. Projekty zintegrowały środowisko badawczy, co pozwoliło w ostatnich dwóch latach na tworzenie uczelnianych zespołów naukowych zajmujących się m.in. badaniami: nad językiem, partnerstwem edukacyjnym i jego dynamiką, badaniami procesu uczenia, porównawczymi dotyczącymi edukacji i funkcjonowania dziecka w Polsce i krajach UE, historią myśli o dziecku, nad dzieckiem i dzieciństwem, dzieciństwem i szkołą, nierównościami społecznymi, z zakresu pedagogii dziecka i kultury wczesnej edukacji obejmującej literaturę, sztukę, wizualną, muzykę, samorealizację artystyczną, zogniskowane wokół nauczyciela i artysty oraz wychowania do wartości.

### **Podsumowanie**

Polska pedagogika przedszkolna w XXI jest subdyscypliną pedagogiczną silnie rozwijająca się w obszarze tworzenia redefiniowania pojęć, prowadzenia badań teoretycznych i empirycznych i wyjaśnianiu znaczeń formułowania nowych modeli edukacyjnych i promowania koncepcji. Ponieważ pedagogika przedszkolna jest nauką praktycznie i teoretycznie zorientowaną podejmuje trud wykrywania uwarunkowań wpływających na rozwój dzieci i proponuje praktyce edukacyjnej modyfikację warunków organizacji placówek wychowania przedszkolnego i procesów uczenia, kształcenia i wychowania do współczesnych potrzeb i możliwości dzieci o zróżnicowanych potencjałach rozwojowych.

Pedagogika przedszkolna w XXI wieku włącza się w proces badania obejmujący trzy pola empiryczne:

- profesjonalizm nauczyciela przedszkola połączonego z doskonaleniem zawodowym,
- kompetentne dziecko w wieku przedszkolnym o różnych potrzebach i możliwościach rozwojowych, redefiniowanie statusu dziecka i dzieciństwa,
- podążanie ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom zakotwiczonym najczęściej w dyskursie krytyczno- emancypacyjnym.

W obrębie pedagogiki przedszkolnej w ostatnich dwóch dekadach badacze skupiali się badacze, w międzyuczelnianych zespołach naukowo – badawczych, których zadaniem było opracowywanie nowych metod i narzędzi badawczych i prowadzenie szeroko zakrojonych badań.

Nowa dekada rozpoczyna poważne zmiany w tworzeniu teorii pedagogicznych i rozwiązań metodycznych. Konieczne i nieuniknione wydaje się redefiniowanie podstawowych pojęć. Nadal można zaobserwować w stworzonych rozwiązaniach metodycznych wiele nawiązań do behawioryzmu, do „dyskursu jakości”, do dydaktyki technologicznej i instrumentalnej. Ale coraz głośniej akcentowany jest „dyskurs nadawania znaczeń”<sup>101</sup>, który na pierwszym miejscu stawia rozumienie pracy pedagogicznej i innych przedsięwzięć podejmowanych w różnych instytucjach przez wiele podmiotów m.in. rodziców, nauczycieli, dzieci, władze, urzędników. „Dyskurs nadawania znaczeń nie tylko przyjmuje perspektywę społecznego konstruktivismu, ale odnosi się do rozumienia uczenia jako procesu współkonstruowania, w toku którego wraz z innymi osobami próbujemy nadać znaczenie światu”<sup>102</sup>. Przyjęcie innej perspektywy, kontekstowe interpretowanie rzeczywistości pedagogicznej, dopuszczenie odmiennych punktów widzenia, docenienie spotkania i dialogu społecznego zachęcają badaczy i praktyków do przyjęcia hipotezy, że może być wiele różnych znaczeń i sposobów rozumienia wczesnej edukacji dzieci.

Jak pisze Bogusław Śliwerski „Kluczowym z holistycznego punktu widzenia jest spojrzenie na pedagogikę współczesną jako naukę, która podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne nie wytwarza jednego obowiązującego paradygmatu kształcenia wraz z praktykami go normalizującymi”<sup>103</sup>. W tym duchu zmiany w pedagogice przedszkolnej zamierzają do holistycznego, złożonego ujmowania wczesnej edukacji, która całościowo łączy wszystkie obszary, zachęca do interaktywnego rozwoju, otwiera nowe przestrzenie badawcze oparte szczególnie na paradygmatach krytyczno – emancypacyjnych oraz metodologii badań jakościowych i ilościowych.

Niezbędne jest redefiniowanie dziecka, które partycypuje w edukacji. A rozwój jest procesem, który zmienia nie tylko jednostkę, ale także społeczeństwo i świat. Tożsamość dziecka, człowieka doby globalizacji jest zmienna, określa ją m.in. przynależność do różnych grup społecznych, kulturowych. Podlega nieustającym wyborom i negocjacom<sup>104</sup>. Dlatego rede-

---

<sup>101</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 152.

<sup>102</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 176.

<sup>103</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, s. 234.

<sup>104</sup> Z. Bauman, *Wynaganiac. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*, Wielka Litera, Warszawa 2021.

finiowanie musi też dotyczyć pedagogiki przedszkolnej, która chcąc być emancypacyjną nauką społeczną powinna przemyśleć zasady, wartości na których będzie je przebudowywać.

Peter Moss, Erik Olin Wright, Michael Hardt, Antonio Negri oraz Martin Buber<sup>105</sup> proponują następujący zestaw wartości, który może pomóc w redefiniowaniu pedagogiki przedszkolnej:

- *Równość* rozumiana, jako zasadniczo równy dostęp do materialnych i społecznych zasobów niezbędnych do życia w rozwoju.
- *Zrównoważony rozwój* rozumiany jako dostęp obecnych i przyszłych pokoleń dzieci w wieku przedszkolnym do społecznych i materialnych zasobów do życia w rozwoju przynajmniej na takim poziomie jak ma do nich dostęp obecne pokolenie dorosłych.
- *Demokracja* rozumiana jako zasadniczo równy dostęp do niezbędnych zasobów umożliwiających uczestniczenie dzieciom w sposób znaczący w podejmowaniu decyzji w sprawach dotyczących ich życia.
- *Solidarność* rozumiana jako wzajemne wsparcie, które wynika z relacji i współzależności międzypokoleniowej.
- *Różnorodność* rozumiana jako wyjątkowość i solidarną wspólnotę różnorodności wyjątkowości, która wzbogaca i nie może być sprowadzona do jednakowości.
- *Niepewność i subiektywność* wynikające z istnienia innych perspektyw i wiedzy oraz innych sposobów myślenia i działania. Skutkiem jest nieokreśloność, czyli otwarta dyskusja dotycząca np. nadawanym znaczeniom. Jej przeciwieństwem jest zamknięcie, pewność sądów i przekonanie o prawdziwości i jednoznaczności odpowiedzi. Niepewność i subiektywność, oznacza też podejmowanie decyzji wzięcie za nie odpowiedzialności.
- *Zaskoczenie*, które wynika z autentyczności przestrzeni relacji, interakcji między podmiotami procesu edukacyjnego, tworzenia przestrzeni i procesu edukacji.

Wyzwaniem dla pedagogiki przedszkolnej są „zmiany w dzisiejszym, wzajemnie połączonym i współzależnym świecie, które przynoszą nowe

---

<sup>105</sup> P. Moss, *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story about democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge 2014; E. O. Wright, *Envisioning real utopias*, London, Verso 2010; M. Hardt, A. Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, London, Penguin Books 2005; M. Buber, *Between Man and Man*, London, Routledge 1947/2002

poziomy złożoności, napięć i paradoksów, a także nowe horyzonty wiedzy, które musimy wziąć pod uwagę<sup>106</sup>.

### **Bibliografia:**

- Adamek I., Muchacka B., *Dziecko- uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Adamek I., *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: (red.) E. Ogrodzka- Mazur, U. Szuścik, A., Minczanowska, *Edukacja małego dziecka. Przedszkole- przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Andrzejewska J. (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Andrzejewska J., *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Andrzejewska J., Lewandowska E., *Responsible adults in a child's space*, OMEP, Warszawa 2013.
- Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS Lublin 2013.
- Bałachowicz J., *Szkoła jak przestrzeń budowania przyszłości*, w: Bałachowicz J., Korwin Szymanowska A, Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017.
- Bauman Z., *Wygnaniec. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*, Wielka Litera, Warszawa 2021.
- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Edukacja geometryczna dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

---

<sup>106</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Rethinking education. Towards a global common good?*, Paris, UNESCO 2015, s. 21.

- Boguszewska A., *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Boguszewska A., *Książka dla dzieci w kulturze wizualnej*, w: (red.) A. Sajdak, *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Bonar J., Maj A., *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejsce rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015 nr 4.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Smoczyńska K., *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Brzezińska A. I., *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, w: (red.) E. Filipiak, *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Art. Studio, Bydgoszcz 2015.
- Buber M., *Between Man and Man*, London, Routledge 1947/2002
- Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006.
- Centner-Guz M., *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześciolletnich w ujęciu temporalnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
- Cywińska M. (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Cywińska M., *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2019.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Falkiewicz-Szult M., *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2010 nr 1, s. 45-59.
- Falkiewicz-Szult M., *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „Inspirato”

- 2015 nr 1 s. 3-10, [http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator\\_nr1.pdf](http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator_nr1.pdf), dostęp 30.10.2020;
- Filipiak E., *Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne*, w: (red.) M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń: granice – rozpoznania – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., *Skala Gotowości Szkolnej*, CMPPP, Warszawa 2006;
- Gawlicz K., *Challenges of Practicing Democracy in Polish Preschools*. w: Miller, L., Cameron, C., Dalli, C., & Barbour, N. (red.), *The SAGE handbook of early childhood policy*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne 2018.
- Gawlicz K., Röhrborn B., *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014.
- Gawlicz K., Zwiernik J., *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.
- Grochowalska M., *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2009;
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., J. Kozieł, *Zastosowanie darów Froebela w Dziecięcej matematyce*, Froebel.pl Sp. z o.o., Lublin 2017.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczyciel starszych przedszkolaków*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych Dziecięca matematyka*.
- Grzeszkiewicz B. (red.) *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2010.
- Grzeszkiewicz B., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka*.

- tom 11. *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Grzeszkiewicz B., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oeszleger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, tom 11.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
- Guz S., *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Guz S., Zwierzchowska I. (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa 2010.
- Hardt i Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Books, London 2005.
- Jakubowicz-Bryx A., (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
- Jakubowicz-Bryx A., *Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.
- Jarosz E., *Dziecięce obywatelstwo - między prawami dziecka a rzeczywistością*, „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 4, s.183-194.
- Jarosz E., *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna” 2016 2 (60), s. 67-87.
- Jarosz E., *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013.
- Jaszczyszyn E., *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro-Group, Białystok 2003.
- Jaszczyszyn E., *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”* w: (red.) B. Kaja, *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Tom II, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Karbowniczek J., Nowakiewicz K., *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 1.

- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.
- Katarynczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza ZG, Zielona Góra 2010.
- Kielar-Turska M., *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju*, w: *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja* T. V, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2003.
- Kienig A., *Children's transition from kindergarten to primary school*, w: K. Margetts, A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013, s. 22-33.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Erica, Warszawa 2010.
- Klus -Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus- Stańska, M. Szczepka- Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007.
- Kopik A., *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2011 nr 2 (54), 73-83.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczyciela*, ORE, Warszawa 2014.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, Librus, Katowice 2004.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K., *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., Rura G., Sadowska K., *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji Źródła wsparcia i zagrożeń*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2016.
- Krauze-Sikorskiej H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2020.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe. Znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2019 tom 24 nr 3, s. 9–20.
- Kuszak K. (red.), *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne. Wybrane perspektywy praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2006.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Paradoks: nauczycielka/nauczyciel przedszkola- profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, Czas Kultury-Kwartalnik Społeczno Kulturalny 2020 nr 1 s. 57.
- Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka – Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kwaśniewska M., *Pedagogika przedszkolna*, w: (red.) J. Karbowiczek, *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Changing the balance of power: parents and professionals 2020*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Insights from research – kindergarten in Poland: parental responsibility versus teacher responsibility”* w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s.145-160.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Policy context: pre-school education in Poland*, w: L. Hryniewicz, P. Luff (red.), *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-132.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Practice in Poland – a new dimension of professionalisation: the teacher cooperating with families*, w: (red.)

- L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 133-144.
- Lewandowska E., *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017.
- Lewandowska E., *Pedagogika planu daltońskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011 nr 5, s. 62-63.
- Lubowiecka J., *Przystosowanie do przedszkola zadaniem rozwojowym dla dziecka*, w: (red.) R. Michałak, *Adaptacja w biegu życia jednostki*, WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu, Poznań 2010.
- Łapot-Dzierwa K., *Przedszkolaka spotkania ze sztuką: wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, Zamkor, Kraków 2008;
- Magda-Adamowicz M., Kowalska E. (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Marek E., Nadrowska K., *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkolnej*, WSIP, Warszawa 2010.
- Margetts K., Kienig A. (red.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń 2001.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca*, Wyd. Adam Marszałek, Wrocław 2006.
- Mikler-Chwastek A., *Inny we wczesnym systemie opieki i wychowania interdyscyplinarne*, „Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017 nr 19, s. 39-50.
- Mikler-Chwastek A., *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*, „Kultura i Wychowanie” 2020 nr 1 (17), s. 199-126.
- Mikler-Chwastek A., *Trudności w uczeniu się i zaburzenia zachowania występujące u małych dzieci*, Difin, Warszawa 2017.
- Miksza M., *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Palatum, Łódź 2015.
- Moss P., *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story about democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge 2014.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I., Smółka L., *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.

- Muchacka B., *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WN AP Kraków 2000.
- Muchacka B., *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2002,
- Niestorowicz E., *Dotyk Sztuki. Sztuka wizualna a percepcja dotykowa*, w: (red.) E. Głażewska, M. Grabias, *Wizualność w kulturze. Sztuka, kultura popularna i media cyfrowe*, t. 1., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowak-Łojewska A., Olczak A. (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2015.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group, Szczecin 2006.
- Obuchowska A., *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. w: (red.) D. Lotz, K. Wenta, W. Zaidler, *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, Agencja Wydawnicza KWADRA, Szczecin 2020, s. 40–44.
- Ogrodzińska T. (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. PFDiM, Warszawa 2000.
- Olechowska A., *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, w: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz, *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, OMEP, Warszawa 2013.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.
- Olek-Redlarska Z., *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016;
- Parczewska T., *Doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Parczewska T., *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Piowowski R. (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Raszka R., *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej T. II, Refleksje pedagogiczne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

- Ratajczak A., *Wspomaganie rozwoju małych dzieci*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.
- Stachyra K., *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
- Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2018.
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Sieńczewska M., *Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*, Warszawa 2014.
- Sikorska J., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014.
- Sowińska H., „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2011.
- Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Genez, założenia teoretyczne i recepcja*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017.
- Surma B., *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum -Ignatianum, Łódź – Kraków, 2009.
- Suswiłło M., *Edukacja artystyczna w przedszkolu – założenia, znaczenie, rozwiązania*, w: (red.), M. Karwowska- Struczyk, D. Sobierajska, Szpotowicz M., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna- badania opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli, Prawa dziecka*, w: (red.) D. Klus- Stańska, M. Szczepska- Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122, 157-123.
- Szuścik U., *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2019.
- Szuścik U., Linkiewicz E. (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Śliwerski B. *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolter Kluwers, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka: studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk, 2007.

- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, s. 234.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2012.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik Wyd. SBP, Warszawa 2011.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Rethinking education. Towards a global common good?*, Paris, UNESCO 2015.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jamroc J., Nadchewicz K. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Uszyńska-Jamroc J., *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., Cichoński A. (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Trans Humana, Białystok 2012.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 222-226.
- Wiśniewska-Kin M., *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Wright E. O., *Envisioning real utopias*, Verso, London 2010.
- Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996.
- Zwiernik J., *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*, w: (red.) T. Sadoń-Osowiecka, *Miejsca, przestrzenie, krajobraz: edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 18.
- Zwierzchowska I., *(Nie)świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 1, s. 75-94.
- Zwierzchowska I., Centner-Guz M., *Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków, 2009, s. 149-164.
- Zwierzchowska I., Parczewska T., *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: (red.) J. Bałachowicz, I. Adamek, *Kreatywność jako wymiar*

*profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 18-40.

Żmijewska E., *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, w: (red.) E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł, *Tożsamość – reminiscencje*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008, s. 451-457.

---

### **Polish Preschool Pedagogy in 21st century. Research Quest and implications for practice**

The general aim of review is to research areas and directions of development of Polish pre-school pedagogy in XXI century. Literature review of last twenty years of early education field allowed to distinct three areas of scientific research around which theoretical and practical discussion is concentrated: professional – teacher, competent child and status of childhood and new perspectives and fields of research. Apart from theoretical and empirical studies the article presented the most important achievements of intercollegiate scientific teams of pre-school pedagogy were presented.

**Keywords:** professionalization of pre-school teachers, child at pre-school age, childhood status, new early pedagogy perspectives, fields of pre-school pedagogy research.

### **Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki**

Głównym celem systematycznego przeglądu jest zbadanie obszarów i kierunków rozwoju polskiej pedagogiki przedszkolnej w XXI wieku. Przegląd literatury z ostatnich dwudziestu lat z obszaru wczesnej edukacji pozwolił na wyodrębnienie trzech obszarów dociekań naukowych wokół których skupiają się rozważania teoretyczno-praktyczne: profesjonalista – nauczyciel, kompetentne dziecko i status dzieciństwa oraz nowe perspektywy i obszary badawcze. Oprócz studiów teoretyczno-empirycznych zaprezentowano najważniejsze osiągnięcia międzyuczelnianych zespołów naukowych pedagogiki przedszkolnej.

**Słowa kluczowe:** profesjonalizacja nauczycieli przedszkolnych, dziecko w wieku przedszkolnym, status dzieciństwa, nowe perspektywy pedagogiki wczesnej edukacji, obszary badań pedagogiki przedszkolnej.

**Józefa Bałachowicz**

ORCID 0000-0001-6208-8042

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Zuzanna Zbróg**

ORCID 0000-0002-4088-626X

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono– do polidyskursywności**

### **Wprowadzenie**

W artykule przedstawiamy najważniejsze tendencje i kierunki rozwoju polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej. Pokrótce omawiamy podstawowe konteksty, które bezpośrednio oddziaływały na kształt tej subdyscypliny pedagogiki.

Na podstawie obszernej kwerendy uznajemy, że kategorie teoretyczne dziecka i dzieciństwa mają zasadnicze znaczenie dla epistemologii i metodologii badań prowadzonych w ramach pedagogiki wczesnej edukacji. Sądzimy, że prześledzenie znaczeń nadawanych tym kluczowym kategoriom najlepiej pokaże kierunki zmian w myśleniu o dziecku jako podmiocie empirycznym/przedmiocie badań pedagogiki wczesnoszkolnej oraz dzieciństwie konstruowanym w instytucji edukacyjnej<sup>1</sup>.

Pragniemy zaznaczyć, że zarysowane w artykule analizy są pewnym wyborem i nie oddają całości stanu pedagogiki wczesnoszkolnej. Nie rościmy sobie zresztą do tego prawa. Mamy świadomość, że wiele wątków

---

<sup>1</sup> Zwracamy uwagę, że pojęcie „przedmiot” odnosimy do kategorii epistemologiczno-metodologicznej: przedmiotu badań. Nie należy kojarzyć go z „uprzedmiotowieniem” dziecka.

wymagałoby dokładniejszych analiz, tym bardziej, że polityka oświatowa nie ułatwiała rozwoju również tej subdyscypliny pedagogiki<sup>2</sup>. Próbuje się jednak zrealizować dwa podstawowe cele. Zależało nam na analizie głównych perspektyw badawczych w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej z uwzględnieniem kilkudziesięcioletniego dziedzictwa tej subdyscypliny oraz określeniu znaczących trendów teoretycznych i empirycznych w badaniach prowadzonych nad dzieckiem i nauczycielem klas I-III.

### **Dziedzictwo pedagogiki wczesnoszkolnej i kształtowanie się jej pola problemowego**

Pedagogika wczesnoszkolna należy do jednej z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki, ponieważ zaczęła stopniowo wyodrębniać się w latach 70. i 80. XX wieku, co nie znaczy, że nie zajmowano się wcześniej teorią i praktyką edukacji początkowej<sup>3</sup>. Formowała się ona przez wskazanie dziecka w młodszym wieku szkolnym jako specyficznego podopiecznego instytucji oświatowych i usytuowanie go w obszarze badań i projektów edukacyjnych<sup>4</sup>. Wraz z rozwojem psychologii poznawczej zwracano wówczas uwagę na możliwości uczenia się dzieci 7-10-letnich i konieczność lepszego wykorzystania pierwszego etapu edukacji jako fundamentu kształcenia na wyższych szczeblach edukacji oraz jako podstawowy czynnik startu do kształcenia ustawicznego<sup>5</sup>. W Polsce również wskazywano na wzrost możliwości dzieci w uczeniu się, poparty badaniami rozwijającej się psychologii poznawczej, co starano się wykorzystać do uzasadnienia i projektowania nowych ram systemowych i programowych edukacji dziecka. Tadeusz Wróbel ujął to w następujący sposób: „całokształt współczesnych warunków sprawia, że rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym jest szybszy, ich możliwości znacznie większe. Tak jak szkoła aktywna w pierwszej połowie XX wieku

---

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.

<sup>3</sup> Por. T. Wróbel, *Współczesne nauczanie początkowe*, w: (red.) M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. WSiP, Warszawa 1990; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. GWP, Gdańsk 2007; J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji*, Żak, Warszawa 2011.

<sup>4</sup> T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.

<sup>5</sup> L. S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L. S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa: PWN 1971; J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974; J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1979.

opierała się na «pierwszym odkryciu dziecka», tak my jesteśmy świadkami ponownego odkrycia dziecka ze względu na zwiększone jego możliwości umysłowe i fizyczne. [...] Dzieci właściwie prowadzone, oczywiście przy znacznej własnej aktywności, szybko postępują naprzód; uczą się więcej i szybciej»<sup>6</sup>.

Włączenie do badań teorii Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego oraz podstaw teorii kształcenia Jerome'a Brunera i jego śmiałych tez dydaktycznych o uczeniu się dzieci było podstawą konstruowania nowatorskich projektów dydaktycznych w zakresie elementarnej nauki matematyki, kształtowania umiejętności czytania i pisania, zasad doboru treści kształcenia, uczenia się przez działanie i teorii nauczania czynnościowego<sup>7</sup>. Odrzucono tradycyjny pogląd dotyczący koncentracji edukacji elementarnej na nauce czytania, pisania i rachowania jako zanadto przykuwający dzieci do tekstów podręcznikowych, z reguły abstrakcyjnych, często oderwanych od kontekstu życia konkretnych dzieci, co prowadziło do werbalizmu w nauczaniu<sup>8</sup>. Wprowadzono nowe treści kształcenia z zakresu środowiska społeczno-przyrodniczego, które miało pełnić funkcję integrującą i stanowić treściową podstawę dla działalności dzieci.

W latach 70. XX wieku poza modernizacją dydaktycznych wymiarów edukacji dziecka, podjęto problematykę nierówności edukacyjnych, dojrzałości szkolnej, uwarunkowań startu szkolnego, różnic indywidualnych i indywidualizacji w nauczaniu, dysharmonii rozwojowych i możliwości systemowych działań korekcyjnych i wyrównawczych. Było to generalnie pole badawcze krystalizującej się pedagogiki wczesnoszkolnej nakierowanej na potrzeby instytucjonalnego kształcenia dzieci. W tym czasie, uznając wychowanie przedszkolne za ogniwo przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole, opracowano szkolny program do pracy z dzieckiem sześciolatkiem. Kształtująca się pedagogika wczesnoszkolna wprawdzie poszerzyła swój zakres przedmiotowy, ale w warstwie teoretycznej nawiązywała do podejścia strukturalistyczno – funkcjonalistycznego, marginalizując indywidualną perspektywę na rzecz podporządkowania jednostki wymogom ogólnospołecznym i dążeniom do podtrzymywania obowiązującego ładu społecznego. Dziecko traktowano jako jednostkę, którą można łatwo nauczyć tego, co

---

<sup>6</sup> T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, dz. cyt., s. 241–243.

<sup>7</sup> B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym*, w: (red.) B. Wilgocka-Okoń, *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985, s. 24.

politycznie programują i czego oczekują dorośli<sup>9</sup>. Centrum badań stanowiły niemal wyłącznie relacje nauczyciel-dziecko i ich efektywność.

Na początku lat 90. XX wieku Ryszard Więckowski, porządkując zakres znaczeniowy pedagogiki wczesnoszkolnej, stwierdził, iż rozwinęła się ona jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, która zajmuje się pracą pedagogiczną z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, wyjaśnianiem zjawisk związanych z wychowaniem i nauczaniem w klasach początkowych<sup>10</sup>. W podręczniku *Pedagogika wczesnoszkolna* R. Więckowski zawężał zakres problemowy subdyscypliny do sfery działalności nauczycieli i uczniów, wychowania i nauczania początkowego, koncentrując strukturę subdyscypliny na celach, treści, metodach, środkach dydaktycznych, kontroli i ocenie, a także psychologicznych uwarunkowaniach procesu uczenia się dzieci.

Szersze teoretyczne ujęcie *pedagogiki wczesnoszkolnej* przedstawił Władysław Puślecki, traktując tę subdyscyplinę jako uporządkowany i syntetycznie ujęty zbiór wiedzy o wychowaniu, opiece i kształceniu uczniów w młodszym wieku szkolnym, „(...) stanowiący konkretyzację pedagogiki ogólnej jako dyscypliny nadrzędnej do uwarunkowań wieku wczesnoszkolnego; stąd określone konsekwencje metodologiczne. Owe konsekwencje przejawiają się w podobnych celach, zadaniach i funkcjach, korzystaniu z tych samych nauk pomocniczych czy analogicznych metod badawczych, ukierunkowanych jednak swoim przedmiotem zainteresowań. Posługuje się [pedagogika wczesnoszkolna – przyp. autorki] również siecią podstawowych pojęć zaczerpniętych z pedagogiki ogólnej. Nie powiela wszak ich ogólności, lecz nadaje im konotacje związane z wychowaniem w wieku wczesnoszkolnym. W zależności od zaistniałej potrzeby wprowadza własne nazwy. Przede wszystkim jest nauką, a więc wiedzą teoretyczną z zakresu wychowania, opieki i kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym. (...) Uwzględnia uwarunkowania związane z wszechstronnym rozwijaniem fizycznym, zdrowotnym, psychomotorycznym, poznawczym, emocjonalnym, społecznym, aksjologicznym, pełnomocnościowym, samorządowym i autonomicznym dzieci w młodszym wieku szkolnym”. *Pedagogika wczesnoszkolna* „zajmuje się nauką analizą szeroko pojmowanego wychowania szkolnego tej grupy wiekowej uczniów zarówno od strony intelektualno-sprawnościowej, jak i uczuciowo-wolicjonalnej-wartościującej. Ukazuje uwarunkowania

---

<sup>9</sup> W. Okoń, *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym...* dz. cyt.

<sup>10</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993, s. 32.

rozwojowe oraz główne podejścia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, wspierające w nich pożądaną zmiany psychofizyczne<sup>11</sup>.

Na podstawie krótkiej charakterystyki kształtowania się pola problemowego pedagogiki wczesnoszkolnej, należy zatem zgodzić się z tezą Doroty Klus-Stańskiej, przedstawioną w książce pt. *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*<sup>12</sup>, że jest to bardziej pedagogika edukacji instytucjonalnej niż pedagogika dziecka. Dyskurs dziecka został historycznie wpisany w procesy socjalizacyjne, wychowawcze i dydaktyczne za pomocą języka określającego miejsce dziecka w systemie społecznym i adaptacyjne funkcje dzieciństwa do zastanej rzeczywistości społecznej. Wyrażał on dominujący w dyskursie społecznym, nie tylko w Polsce, obraz dziecka rozumianego jako kategoria niekompletna, niedojrzała, raczej w drodze do uzyskania dojrzałości/dorosłości. Rzeczywistą pozycję dziecka w świecie społecznym w tym ujęciu można opisać jako własność dorosłego, podmiot marginalizowany, ontologiczny inny, epistemicznie niekompletny, czyli istota ludzka posiadająca potencjał, by stać się kompletną „osobą dorosłą”<sup>13</sup>. W tej perspektywie w pedagogice wczesnoszkolnej dominowała narracja o funkcjach adaptacyjnych szkoły, normalizacyjnych, „życzliwym kierowaniu” zachowaniem dzieci, zarządzaniu umysłem dziecka i jego aktywnością. Opisywane z tego punktu widzenia tradycyjne modele edukacyjne wymuszają koncentrację na nauczycielu jako uprzywilejowanym „wiedzącym”, który „objaśnia” dziecku świat<sup>14</sup>. Dziecko zaś ma być – jak interpretował Michel Foucault – ciałem uległym, które można sobie podporządkować, przekształcić i ulepszyć<sup>15</sup>. Wymiana między nauczycielem (dorosłym) a dzieckiem opierała się na założeniu, że uczniowie są biernymi uczestnikami kształconymi przez nauczycieli.

Tradycyjny dyskurs dziecka kształtował teorię i praktykę edukacyjną i miał zasadnicze znaczenie dla epistemologii i metodologii badań prowadzonych w ramach najpierw teorii wychowania i nauczania początkowego, później pedagogiki wczesnoszkolnej.

---

<sup>11</sup> W. Puślecki, *Pedagogika wczesnoszkolna końca XX i początku XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004 t. 27, s. 146–147.

<sup>12</sup> D. Klus-Stańska, *(Anty)rozwojowa tożsamość wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011.

<sup>13</sup> K. Murris, K. Smaley, *Postdevelopmental Conceptions of Child and Childhood in Education*; Oxford Research Encyclopedia, Education (Oxfordre.Com/Education); (C) Oxford University Press USA, 2020; DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1425 z dn. 24.01.2020.

<sup>14</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

<sup>15</sup> M. Foucault *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 2009.

## Kontekst przemian społeczno-kulturowych i politycznych w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej

Na początku przemian ustrojowych w latach 90. XX wieku pedagodzy wczesnoszkolni włączyli się w tok dyskusji nad rozumieniem procesu wychowania i nowych wyzwań edukacji dziecka. Był to okres krytyki tradycyjnych paradygmatów, w pedagogice akademickiej następował powrót do podstaw antropologicznych, do koncepcji podmiotu, do orientacji humanistycznych, personalistycznych, uznających prymat osoby, jej twórczy rozwój ku wartościom. Przedstawiane modele edukacji kreatywnej<sup>16</sup>, emancypacyjnej<sup>17</sup>, różne nurty wychowania<sup>18</sup>, postmodernistyczne analizy edukacji<sup>19</sup> przebudowały naszą refleksję o edukacji, wzbogacając ją o nowe punkty orientacyjne w rozumieniu kwestii różnorodności, mechanizmów tworzenia społecznego świata, odstąpienia od roszczeń uniwersalnych rozstrzygnięć. Dla praktyki pedagogiki proponowała modele związane z demokratyzacją życia społecznego, nawiązujące do ideologii liberalnej, postępowej, oparte na paradygmatach: personalistycznym i konstruktywistycznym – emancypacyjnym<sup>20</sup>.

Maria Cackowska<sup>21</sup> zaprojektowała nowy model edukacji wczesnoszkolnej jako podstawę teoretyczną zmian edukacji dziecka w ramach przygotowywanych reform oświaty. Jej zdaniem, podstawą przebudowy pedagogiki wczesnoszkolnej powinny stanowić idee progresywizmu, ponieważ koncepcje progresywistyczne dostarczały idealnych wzorców organizacji kształcenia i wychowania na pierwszym szczeblu szkoły<sup>22</sup>. Maria Jakowicka, odnosząc się do personalistycznych podstaw rozumienia edukacji dziecka, zaproponowała koncepcję „kształcenia dla rozwoju”<sup>23</sup>. Jej zdaniem powinno ono prowadzić

---

<sup>16</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Żak, Warszawa 1994.

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994.

<sup>18</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

<sup>19</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń-Poznań 1995.

<sup>20</sup> J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995; H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Edytor, Toruń 1996.

<sup>21</sup> M. Cackowska, *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) A. Bogaj, *Rola i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997.

<sup>22</sup> M. Cackowska, *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji dziecka*, w: (red.) G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000.

<sup>23</sup> M. Jakowicka, *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne*

do wielokierunkowych zmian, nowego odczytania istoty i celu kształcenia, aby przejść „od wychowania rozumianego jako urabianie jednostki według szczegółowo sprecyzowanych celów do wyzwania, dialogu, dyskusji, skierowanych ku sobie i światu na podłożu wyboru wartości ujmowanych jako ciągu zadań – wartości – możliwości – efektów”<sup>24</sup>. Podobnie Władysław Puślecki<sup>25</sup> zaproponował tzw. koncepcję kształcenia wyzwajającego, opartą na podmiotowym paradygmacie edukacji. „Ujawnianie się” podmiotowości ucznia autor wiązał z wolnością jednostki i jej prawem do samookreślenia się oraz odpowiedzialnością za siebie, swoje postępowanie i innych. Problematykę demokratyzacji edukacji dziecka podejmował także Bogusław Śliwerski, pokazując różne podejścia teoretyczne, projekty autorskie, dylematy ich twórców i trudności związane z oporem rodziców czy władz samorządowych<sup>26</sup>.

Koncepcjom teoretyczno-empirycznym zmian systemu edukacji opracowanych przez pedagogów akademickich towarzyszyły zmiany oddolne, inicjatywy środowiskowe i autorskie propozycje. Działania te były podejmowane przez twórczych nauczycieli, dotyczyły raczej metod i form pracy, a nie generalnych zmian kultury szkoły. Miały charakter fragmentaryczny i przejściowy, i nie zakorzeniły się na dłużej w szkole końca lat 90., w znacznej mierze z powodów administracyjnych. Trafnie ten etap otwarcia systemowych przemian edukacji wczesnoszkolnej opisał Tadeusz Lewowicki, stwierdzając, że „w tym aktualnym obrazie typowe i najczęstsze wydają się być przykłady osobliwego łączenia elementów herbartowskiego i progresywnego modelu edukacji”<sup>27</sup>. Jego zdaniem, słaby rozwój teorii wychowania dzieci, powierzchowny odbiór zmian następujących w filozofii pedagogicznej i edukacyjnej teleologii, prowadził w efekcie do pozorowanych zmian w edukacji początkowej, do fragmentaryczności stosowania starych koncepcji czy przenoszenia koncepcji niezgodnych z duchem czasu, co nazwał barierą teoretyczności<sup>28</sup>. Nie była to jedyna bariera rozwojowa

---

rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej, Śląsk, Katowice 1994, s. 31.

<sup>24</sup> Tamże, s. 32.

<sup>25</sup> W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996.

<sup>26</sup> B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.

<sup>27</sup> T. Lewowicki, *Odmiany współczesnej (poprogresywistycznej) edukacji – siła tradycji, konteksty społeczne i cywilizacyjne, kształtujące modele perspektywne*, w: (red.) E. Smak, S. Włoch, *Edukacja poprogresywistyczna*, Wydawnictwo UO, Opole 2004, s. 38.

<sup>28</sup> T. Lewowicki, *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994.

pedagogiki wczesnoszkolnej. Ograniczeń było znacznie więcej. Można je opisać metaforycznie jako „bariery czasu przeszłego”, „bariery instrumentalizmu”, „bariery ahistoryczności”, „bariery metodologiczne”, „bariery świata ponowoczesnego”<sup>29</sup>.

Pierwsza kompleksowa reforma ustroju szkolnego w 1999 roku była przeprowadzona bez podstawy aksjonormatywnej, bez koncepcji w zakresie demokratyzacji kultury szkoły i konstruktywistycznych podstaw praktyki edukacyjnej, bez udziału pedagogów. Propozycje pedagogiki akademickiej przebudowy edukacji dziecka nie znalazły odbicia w projektach edukacyjnych. Podejmowane przez elity biurokratyczne decyzje o zmianie czerpały raczej z paradygmatu strukturalistyczno-funkcjonalistycznego ubranego w retorykę standardów i mierzalności efektów kształcenia, a konkretne rozwiązania edukacyjne pozostawiono do rozszyfrowania autorom programów, podręczników szkolnych i nauczycielom, co stało się niebezpiecznym eksperymentem<sup>30</sup>. Skutkiem braku uzasadnienia dla zmian był deficyt akceptacji nauczycieli dla narzuconych idei oraz liczne patologiczne praktyki w codzienności szkolnej<sup>31</sup>. Intuicyjność i praktycyzm zaprojektowanego kształcenia zintegrowanego uwypuklały niedosyt założeń teoretycznych i wyjaśnień, co skutkowało całkowitą dowolnością realizacyjną, przypadkowością lub oddolną rezygnacją wobec braku przejrzystości wprowadzonego modelu nauczania<sup>32</sup>. O toksycznych skutkach niedoboru teoretycznych podstaw reformowania edukacji dziecka i przygotowania kadr nauczycielskich do edukacji dzieci świadczą wyniki badań, jakie zostały przeprowadzone pod kierunkiem W. Puśleckiego<sup>33</sup> i M. Cackowskiej<sup>34</sup>. Szybko okazało się, że szkoła mimo zmian nadal nie była przygotowana do kształtowania szans życiowych dzieci, a nauczyciele mieli największe problemy z indywidualizacją

---

<sup>29</sup> J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, dz. cyt., s. 66.

<sup>30</sup> J. Bałachowicz, *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019 nr 8 (583), s. 3-16.

<sup>31</sup> Np. A. Siemak-Tylikiwska, *Reforma z retorty czarnoksiężnika*, w: (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002, s. 455-462.

<sup>32</sup> M. Cackowska, *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.

<sup>33</sup> W. Puślecki, *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*, Impuls, Kraków 2003.

<sup>34</sup> M. Cackowska, *Co dalej z edukacją wczesnoszkolną?*, w: (red.) E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja, Kielce 2005.

procesów edukacyjnych, z rozpoznaniem przyczyn trudności w uczeniu się i motywowaniem uczniów do wysiłku<sup>35</sup>. Rezygnacja przez władze centralne ze wsparcia pedagogiki w reformowaniu systemu edukacji pozostawiła nowe strukturalne i programowe działania „w starych koleinach”, zgodnie z funkcją konserwacji kultury przedstawioną przez Pierre’a Bourdieu i Jean-Clauda Passerona, którzy stwierdzili, że szkoła podporządkowana wymogom konserwacji społecznej normalizuje pracę pedagogiczną do „długotrwałej akcji wdrażania” młodego człowieka „we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania”<sup>36</sup>.

### **Nowe perspektywy teoretyczne i empiryczne**

Okres przemian społeczno-politycznych, naukowych i reform programowych uruchomił naukową krytyczność wobec zaniedbań teoretycznych i praktyki edukacyjnej, aby odsłonić te cechy i mechanizmy edukacji dziecka w instytucji, które – przenoszone z okresu nowoczesności – blokują realizację funkcji socjalizacyjnych i wychowawczych ważnych ze względów indywidualnych i wspólnotowych. Należy podkreślić wagę tego sposobu myślenia, bo pedagogów zajmują przecież idee, ale również procesy dokonujące się w przestrzeni społecznej. Nadal przyjmujemy, że edukacja wczesnoszkolna jest „edukacją fundamentalną”, która ma dawać podwaliny pod całościowy rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych. Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce i warunki socjalizacji i wychowania dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W raporcie dla UNESCO Jacques’a Delorsa edukacji podstawowej przypisuje się doniosłą rolę w rozwoju jednostki i humanizacji świata. „To właśnie w tym okresie każdy z nas zdobywa narzędzia służące rozwijaniu w przyszłości własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i własnego poczucia odpowiedzialności oraz uczy się przejawiania dociekliwości wobec otaczającego świata”<sup>37</sup>.

Pedagodzy wczesnoszkolni zwracają zatem uwagę na potrzebę urzeczywistniania w praktyce celów pozornie sprzecznych, a mianowicie

---

<sup>35</sup> Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy, IBE, Warszawa 2011.

<sup>36</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006, s. 305.

<sup>37</sup> J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998, s. 117.

rozwijania niezależności i autonomicznej osobowości, a jednocześnie zdolności do funkcjonowania we wspólnocie. Okres wczesnoszkolny to przecież okres uspołecznienia, który został na nowo odczytany w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego – to ważny etap budowania poczucia podmiotowości, autonomii i niepowtarzalnego „Ja”, z jednoczesnym kształtowaniem „My”, konstruowania wiedzy i rozwijania społecznych wzorców samokontroli, kształtowania ogólniejszych wzorców działania, wytwarzania sensów i sposobów życia opartych na wartościach oraz tworzenia sieci społecznych bazujących na związkach emocjonalnych i zadaniowych<sup>38</sup>. W związku z tym w dyskusjach na temat funkcji edukacji wczesnoszkolnej, celów i programów pedagogicy postulują zachowanie równowagi między praktyką edukacyjną sprzyjającą harmonijnemu rozwojowi dziecka a podejściem skoncentrowanym na konstruowaniu wiedzy i umiejętnościach poznawczych dzieci. Takie stanowisko było prezentowane przez specjalistów skupionych w Zespole Edukacji Elementarnej afiliowanym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w opiniach wobec działań podejmowanych przez MEN i wielu publikacjach, które są prezentowane w tym artykule.

Pedagodzy wczesnoszkolni podejmują refleksyjno-krytyczną rekonstrukcję założeń i skutków instytucjonalnej edukacji dziecka w I etapie edukacji. Stawiają pytania tworzące pola problemowe wokół edukacji wczesnoszkolnej: Jakich doświadczeń rozwojowych w zakresie poznawczym, społecznym, emocjonalnym i tożsamościowym dziecko nabywa? Jakie są skutki oddziaływań szkolnej edukacji w różnych obszarach funkcjonowania dziecka? Jaki jest nauczyciel dziecka jako profesjonalista? Jaka jest nauczycielska wiedza i prezentowana refleksyjność o konstruowanej praktyce edukacyjnej?

Badania naukowe nad edukacją dziecka w ostatnich dwóch dekadach znajdują teoretyczne umocowanie w personalizmie, konstruktywizmie czy teorii krytycznej i mają często charakter międzydyscyplinarny. Spojrzenie na edukację wczesnoszkolną z punktu widzenia poststrukturalnej wizji konstruowania społeczeństwa, szczególnie społecznego konstruktywizmu, odsłania bogactwo wymiarów edukacji i różnie pokazuje jej skuteczność. Wielość tych wymiarów wyjaśnia Arnold Sameroff w swojej dialektycznej i transakcyjnej koncepcji rozwoju, odwołując się do czterech modeli rozwoju jednostki. Zalicza do nich: model osobistej zmiany, model zmiany uzależnionej od

---

<sup>38</sup> J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

kontekstu, model rozwoju regulacji i model reprezentacji<sup>39</sup>. Połączenie tych modeli, ich integracja, oferuje wszechstronny pogląd na wielość komponentów i procesów, które wpływają na rozwój dziecka. Wobec tego edukacyjne wsparcie rozwoju dziecka, jego zasoby i możliwości musimy widzieć w świetle różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią w poszczególnych wymiarach, ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Każdy wynik oddziaływań edukacyjnych jest wypadkową wielu działań, jest wyrazem relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożonego, dynamicznego środowiska. To generalnie wyjaśnia potencjalność i możliwość indywidualnego rozwoju, osiągnięcia indywidualnej doskonałości w historycznie determinowanym świecie społeczno-kulturowym.

Nowy kształtujący się w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku obraz teoretyczny pedagogiki wczesnoszkolnej został zaprezentowany w książce pt. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, przygotowanej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej i Marii Szczepskiej-Pustkowskiej<sup>40</sup>. Autorki nie kwestionują odrębności teoretyczno-praktycznej pedagogiki wczesnoszkolnej, ale przede wszystkim włączają nową perspektywę teoretyczną i metodologiczną oraz starają się doprowadzić do zmiany języka i myślenia o teorii i praktyce wczesnej edukacji. Jest to przede wszystkim odrzucenie paradygmatu funkcjonalistycznego, uzasadnień pedagogicznych, psychologii rozwojowej i socjologii w zakresie normalizacyjnych podstaw kształtowania dziecka oraz systemu edukacyjnych oddziaływań. Autorki przyjmują jako ramę teoretyczną paradygmat interpretatywno-krytyczny, kwestionując oczywistość znaczeń nadawanych edukacji dziecka, ukazując uwikłanie szkoły w polityczne interesy grup społecznych, demaskując jej często opresyjny charakter, poszukując emancypacyjnych rozwiązań. Dorota Klus-Stańska, sięgając do teorii dyskursu, rekonstruuje klasyczne teorie nauk filozoficznych, psychologicznych czy socjologicznych, przenosząc je na obszar pedagogiki wczesnoszkolnej<sup>41</sup>. Przyjęte podejście dyskursywne uwypukla zmienność myślenia naukowego o dziecku i jego nauczycielu, o procesach socjalizacji i wychowania, narzędziach kulturowego oddziaływania, dziecięcej wiedzy

---

<sup>39</sup> A. Sameroff, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, „Child Development” 2010 no. 81(1), s. 12.

<sup>40</sup> D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.

<sup>41</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 25–78.

i uczenia się. Przestrzenie życia dziecka, warunki socjalne, zjawisko biedy i zaniedbań kulturowych w perspektywie lokalnej i globalnej, prawa dziecka czy kształtowanie dziecięcej tożsamości i płci kulturowej stanowią nowe obszary problemowe wniesione do tradycyjnego pola pedagogiki wczesnoszkolnej.

### **Wybrane pola badawcze współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej**

W badaniach podejmowanych przez badaczy wczesnej edukacji dominuje podejście socjopedagogiczne. Problematyka badawcza jest bardzo zróżnicowana, bowiem dotyczy edukacyjnych, kulturowych, artystycznych i społecznych kontekstów rozwoju dziecka, analizy współczesnych dyskursów edukacji dziecka/ucznia oraz przygotowania do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji w tradycyjnych i alternatywnych modelach edukacji.

Podstawowe pola badawcze dotyczą rekonstrukcji kultury wczesnej edukacji – od konwencjonalnej do innowacyjnej, redefiniowaniu, transformowaniu i poszukiwaniu nowych perspektyw pedagogicznych, w tym różnorodności modeli edukacji wczesnoszkolnej.

Zmiana paradygmatu – od nauczania do uczenia się – od przekazu do konstruowania znaczeń, od instrukcji do doświadczania i interpretacji – jest podstawową i jednocześnie kluczową tendencją w teoretycznych i empirycznych analizach podejmowanych w ramach omawianej subdyscypliny.

Do znaczących **teoretyczno-empirycznych studiów nad edukacją wczesnoszkolną** opublikowanych w latach 2000-2020 należą:

- D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000;
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005;
- D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009;
- A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – o mitach dotyczących myślenia matematycznego*, Warszawa 2010;
- M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Warszawa 2010;
- M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013;
- E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Gdańsk 2013;
- D. Klus-Stańska, (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2014;
- J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*, Warszawa 2015;

- E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015;
- J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017;
- T. Parczewska, R. Michalak, *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Lublin 2019;
- M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Toruń 2020.

Pola problemowe dotyczące **teoretycznych i empirycznych badań nad dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym i dzieciństwem** to analizy dyskursów uczenia się (uczestnicy, relacje, konteksty, miejsca tworzenia znaczeń i dziecięcej aktywności) i funkcjonowania dziecka w instytucji szkoły (komunikacja, socjalizacja, kooperacja, partycypacja). Do tej problematyki można zaliczyć następujące wybrane publikacje:

- M. Nyczaj-Draż, *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Zielona Góra 2001;
- D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2005;
- M. Wiśniewska-Kin, „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków 2007;
- M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*, Toruń 2010;
- K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011;
- H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011;
- Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011;
- T. Parczewska, *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Lublin 2012;
- M. Żytko, B. Morawska, K. Dąbrowski, *Uczeń, szkoła, dom*, Warszawa 2012;
- M. Głowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2015.

Szczególne miejsce w problematyce badań nad dzieckiem i dzieciństwem zajmują **przestrzenie dziecięcej wolności (w tym do myślenia krytycznego), odpowiedzialności, twórczości:**

- J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Białystok 2003;
- K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice, 2005;
- H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006;
- U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006;
- J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007;
- A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010;
- M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011;
- M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012;
- K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu: integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013.

Nieodłącznym wymiarem pedagogiki wczesnoszkolnej jest **pedeutologia wczesnoszkolna**. W tym obszarze można zauważyć wyraźną tendencję do akcentowania znaczenia wiedzy osobistej nauczycieli, rozwijanej w codziennych doświadczeniach w miejscu pracy – także podczas studiowania. Znaczące miejsce w problematyce konstruowania wiedzy pedagogicznej nauczycieli odgrywa kwestia kontekstu społecznego, umiejscowienia pracy nauczyciela w określonym miejscu, czasie i przestrzeni. W nowszych podejściach dominuje przekonanie o znaczącej roli konstruowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w trakcie pierwszych doświadczeń w roli nauczyciela (w miejscu pracy, w tym dzięki negocjacjom w gronie specjalistów) oraz korzystanie z wiedzy dostępnej w sferze publicznej. Pojawiły się koncepcje uczenia się w triadzie (student – nauczyciel akademicki – nauczyciel praktyk) oraz z wykorzystaniem źródeł wiedzy poza szkołą, z odwołaniem do innych środowisk i kontekstów. Profesjonalną wiedzę pedagogiczną konceptualizuje się jako proces i całość – odchodząc od dzielenia ją np. na teoretyczną i praktyczną. Pedagogiczna wiedza profesjonalna jest „żywa”, dynamicznie zmienia się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego<sup>42</sup>. Definiowanie

---

<sup>42</sup> Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, s. 154.

wiedzy według „epistemologii posiadania” przestało być zatem kluczową perspektywą teoretyczną, ustępując miejsca podejściu społeczno-kulturowemu, w którym aspekt poznawczy jest jednym z wielu elementów ważnych w procesie konstruowania wiedzy nauczycieli.

Szczególne znaczenie przypisuje się obecnie badaniom dynamiki wiedzy pedagogicznej, a więc longitudinalnym eksploracjom odpowiadającym na pytania, w jaki sposób wiedza krąży w zawodzie, a także poza nim, zwłaszcza, w jaki sposób nową wiedzę włącza się do zawodu poprzez kształcenie nauczycieli, rozwój zawodowy lub sieci społecznościowe oraz w jaki sposób wiedza jest tworzona wewnątrz zawodu<sup>43</sup>.

Polą badawcze pedeutologii wczesnoszkolnej można zatem opisać jako związane z tworzeniem wiedzy w szerokim kontekście społeczno-kulturowym i z relacjami edukacyjnymi – dziecko i nauczyciel (dorosły) w sytuacji uczenia się. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przedstawiany jest bowiem w literaturze jako refleksyjny, krytyczny praktyk, badacz i współtwórca zmian w swoim środowisku, promujący w szkole intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między uczniami oraz między szkołą, domem i środowiskiem lokalnym. Taka dynamiczna i konstruktywistyczna perspektywa rozumienia nauczycielskiego profesjonalizmu zakłada kształcenie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako podmiotowych i odpowiedzialnych twórców praktyki wychowawczej, badaczy swojej praktyki i inicjatorów kooperatywnego działania na rzecz uczniów. Wpisuje się ona w nurt humanistycznego i personalistycznego myślenia o edukacji, demokratyzacji środowiska kształcenia przyszłych nauczycieli, a przez nich środowiska związanego z edukacją wczesnoszkolną.

Do wybranych publikacji z pierwszych dwóch dekad XX wieku przedstawiających **nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce** można zaliczyć:

- J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009;
- A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011;

---

<sup>43</sup> S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris 2017; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> z dn. 24.09.2020; Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna ...*, dz. cyt.

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013;
- J. Bonar, A. Buła, (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013;
- E. Marek, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Piotrków Trybunalski 2015;
- M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, Toruń 2016;
- J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa 2017;
- E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli wczesnoszkolnych*, Kraków 2018;
- Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Warszawa 2019.

W kontekście analizy działalności badaczy wczesnej edukacji warto wspomnieć o funkcjonowaniu Zespołu Edukacji Elementarnej afiliowanego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół jest formą organizacji społeczności akademickiej, jak i społeczeństwa obywatelskiego i w tej roli zobowiązany jest do podejmowania aktywności w obszarach:

- integracji środowiska akademickiego wczesnej edukacji dziecka
- wspierania w rozwoju młodszej kadry naukowej
- rozwoju pedagogiki wczesnej edukacji
- podejmowania działań na rzecz zmiany edukacji dziecka w kierunku personalizacji i demokratyzacji procesu edukacyjnego oraz prowadzenia badań w tym zakresie
- doskonalenia procesu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji
- prezentowania opinii i stanowisk na temat formalnych działań w obszarze edukacji dziecka, w szczególności przygotowywanie opinii projektów, propozycji MEN i innych instytucji ważnych dla edukacji dziecka i całego systemu szkolnego.

## **Podsumowanie**

Mija już przeszło trzydzieści lat od rozpoczęcia kompleksowych przeobrażeń w naszym kraju, które wpłynęły także na rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i sposób patrzenia na edukację dziecka. Mamy za sobą czas kwestionowania starych reguł i norm funkcjonowania oświaty, intensywnej dyskusji i krytyki tradycyjnych paradygmatów i monolitycznych

modeli dydaktycznych. W ich miejsce pojawiła się wielość perspektyw poznawczych odnoszonych do edukacji, różnorodność orientacji światopoglądowych, filozoficznych, teoretycznych, praktycznych, która wynikała z postępującego rozwoju nauk kognitywnych, wykorzystania w badaniach nad dzieckiem podejść antropologicznych i tradycji interpretatywnej. Założenia filozoficzne i psychologiczne konstruktywizmu dały podstawy do innego rozumienia teorii i praktyki uczenia się i nauczania, ujmując ją w opozycji do transmisyjnego sposobu przekazu wiedzy. Wykorzystanie nowych paradygmatów i sięgnięcie po teorie fenomenologiczne w wyjaśnianiu kształtowania się świadomości jednostki, interakcyjne uczenie się i wątki związane z socjologią wiedzy pozwoliły na nowo opisać procesy kształtowania jednostek, ich podmiotowości i relacji w świecie społecznym z punktu widzenia różnych teorii.

Wielość dyskursów funkcjonujących w przestrzeni publicznej jest naturalna i pożądana dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej. Akceptując tę wielość podejść naukowych dążymy do rozumienia zjawisk społecznych i procesów wychowawczych, do rozumienia dziecka, jego potrzeb i praw do partycypacji w rozwoju. Jednocześnie chcemy zauważyć, że wielość obrazów edukacji dziecka z jednej strony sprzyja dyskusji prowadzącej do rozumienia edukacji dziecka na podstawie założeń humanistycznych, personalistycznych, demokratycznych i konstruktywistycznych, a z drugiej – stawia przed badaczami wczesnej edukacji kolejne pytania o to: Jakie paradygmaty, języki i kategorie pojęciowe służą do opisu, rozumienia i refleksji nad światem edukacji dziecka? Jakie praktyki codzienności edukacyjnej służą – naszym zdaniem – dziecku, wspólnocie i światu? Czym charakteryzuje się obecnie nurt refleksji o wychowaniu dziecka?

Jako pedagodzy wczesnoszkolni dążymy do tego, aby współczesna edukacja dziecka rzeczywiście wykorzystywała kulturowe i społeczno-ekonomiczne możliwości wspierania rozwoju osoby, jej podmiotowości, inspirowania jednostki do rozwijania i budowania swojego potencjału tak, by mogła go wyrażać w sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by przyczyniał się do wspólnego dobra i pielęgnowania wartości w życiu społecznym.

Uznajemy zatem, że różnorodność podejść do pedagogiki wczesnoszkolnej jest pozytywnym zjawiskiem, jest motorem zmian, których rezultaty mogą być widoczne w kolejnych dekadach.

### **Bibliografia:**

- Bałachowicz J., *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji*, Żak, Warszawa 2011, s. 56-67.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Bałachowicz J., *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019 nr 8 (583), s. 3-16.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974.
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Cackowska M., *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) A. Bogaj, *Rola i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997, s. 180-196.
- Cackowska M., *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji dziecka*, w: (red.) G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000, s. 368-374.
- Cackowska M., *Co dalej z edukacją wczesnoszkolną?*, w: (red.) E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja, Kielce 2005, s. 16-25.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 2009.
- Guerriero S. (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris 2017; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> z dn. 24.09.2020.
- Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994, s. 31-39.
- Klus-Stańska D., *(Anty)rozwojowa tożsamość wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk,

- A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011, s. 17-36.
- Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014, s. 24-60.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 25-78.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Edytor, Toruń 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Żak, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994, s. 19-30.
- Lewowicki T., *Odmiany współczesnej (poprogresywistycznej) edukacji – siła tradycji, konteksty społeczne i cywilizacyjne, kształtujące modele perspektywne*, w: (red.) E. Smak, S. Włoch, *Edukacja poprogresywistyczna*, Wydawnictwo UO, Opole 2004, s. 33-40.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń-Poznań 1995.
- Murriss K., Smaley K., *Postdevelopmental Conceptions of Child and Childhood in Education*; Oxford Research Encyclopedia, Education (Oxfordre.Com/Education); (C) Oxford University Press USA, 2020; DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1425 z dn. 24.01.2020.
- Okoń W., *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym*, w: (red.) B. Wilgocka-Okoń, *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985, s. 20-44.
- Puślecki W., *Pedagogika wczesnoszkolna końca XX i początku XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004 t. 27, s. 145-162.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996.
- Puślecki W., *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*, Impuls, Kraków 2003.
- Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, IBE, Warszawa 2011.
- Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
- Sameroff A., *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, „Child Development” 2010 no. 81(1), s. 6-22.

- Siemak-Tylikowska A., *Reforma z retorty czarnoksiężnika*, w: (red.) E. Małewska, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002, s. 455-462.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. GWP, Gdańsk 2007;
- Śliwerski B., *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014, s. 63-101.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wilgocka-Okoń B. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.
- Wróbel T., *Współczesne nauczanie początkowe*, w: M. Lelonek, T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. WSiP, Warszawa 1990, s. 13-33.
- Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa: PWN 1971.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1979.
- Zbróg Z., *Wiedza pedagogiczna przysłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.

---

### **Directions of theoretical and research changes in Polish early school pedagogy – from mono to polydiscoursiveness**

The article presents the specificity of early school pedagogy as one of the sub-fields of pedagogy with its decades-long heritage experience. Particular attention was given to the major directions of changes in the perception of a child as the empirical subject and a childhood being constructed in the educational institution, in the meaning of school. The most important problem areas of early school pedagogy were characterized, including those referring to reconstruction of early education culture, contemporary discourses of child/pupil education and preparation of early school teachers for working professional life, both in traditional and alternative models of education. Significant theoretical and empirical trends in study of children

and early school teachers (1-3 class of primary school) were determined, supported by the illustration of the list of selected monographs published from 2000-2020. The article highlights, the multiplicity of discourses and diversity of approaches to child education typical for contemporary early school pedagogy, which is considered to be the positive indicator of development in the discussed sub-field.

**Keywords:** changes in early school pedagogy, discourses of child education, models of education, areas of early school education research.

**Kierunki przemian teoretycznych i badawczych  
w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej  
– od mono – do polidyskursywności**

W artykule przedstawiono specyfikę pedagogiki wczesnoszkolnej jako jednej z subdyscyplin pedagogiki z uwzględnieniem jej kilkudziesięcioletniego dziedzictwa. Szczególnie zwrócono uwagę na główne kierunki zmian w myśleniu o dziecku jako podmiocie empirycznym oraz dzieciństwie konstruowanym w instytucji edukacyjnej – szkole. Scharakteryzowano najważniejsze pola problemowe pedagogiki wczesnoszkolnej, w tym dotyczące rekonstrukcji kultury wczesnej edukacji, współczesnych dyskursów edukacji dziecka/ucznia oraz przygotowania do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji w tradycyjnych i alternatywnych modelach edukacji. Określono znaczące trendy teoretyczne i empiryczne w badaniach prowadzonych nad dzieckiem i nauczycielem klas I-III, ilustrując je wykazem wybranych monografii opublikowanych w latach 2000-2020. W artykule podkreślono typową dla współczesnej pedagogiki (wczesnoszkolnej) wielość dyskursów i różnorodność podejść do edukacji dziecka, co uznaje się za pozytywny przejaw rozwoju omawianej subdyscypliny.

**Słowa kluczowe:** zmiany pedagogiki wczesnoszkolnej, dyskursy edukacji dziecka, modele edukacji, pole badawcze pedagogiki wczesnoszkolnej.



**Janusz Gajda**

ORCID 0000-0003-1541-5754

## **Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku w Polsce**

### **I. Rys historyczny i zmienne losy do końca XX wieku**

#### **Tradycja, współczesny rodowód, przedmiot i założenia filozoficzne**

Pedagogika kultury ma bogatą tradycję. Zakorzeniona jest w greckiej paidei jako wyższej formie działalności wychowawczej, kształtowania harmonijnej etycznej osobowości na dobrach kultury i jej wartościach: jedności dobra, prawdy i piękna. Odpowiednikiem greckiej paidei było rzymskie humanitas akcentujące konieczność wpajania człowiekowi wartości, uświadomienia mu jego potrzeb, obowiązków i tego wszystkiego, co stanowi o człowieczeństwie. W obu przypadkach chodziło o człowieka jako swoisty wzór osobowy w wychowaniu, a także w poezji, sztuce i nauce.

Owe antyczne grecko-rzymskie idee pedagogiki kultury były równie przyjmowane jako źródła humanizmu europejskiego i filozofii życia od negacji teocentryzmu średniowiecza do pełnej afirmacji homocentryzmu renesansu. W ateistycznym racjonalizmie wieku oświecenia w etyce starano się umacniać przekonanie o uprzywilejowaniu człowieka w świecie, o jego wolności i odpowiedzialności, a w pedagogice celem głównym było osiągnięcie ideały osobowości moralnej.

Współczesny rodowód pedagogiki kultury – już jako określonego kierunku myśli pedagogicznej – związany jest z wielkim przełomem w podejściu do nauk humanistycznych. Zawdzięcza się go głównie trzem niemieckim filozofom kultury – neokantystom: Wilhelmowi Diltheyowi, Wilhelmowi Windelbandowi i Heinrichowi Rickertowi. Przełom ten polegał przede wszystkim na przeciwstawieniu się naturalizmowi i pozytywistycznemu

modelowi poznania oraz na wyodrębnieniu nauk nomotetycznych (przyrodniczych) formułujących prawa od nauk idiograficznych (humanistycznych) opisujących odrębność świata humanistycznego – jego całościowe ujęcie (strukturę), rozumienie sensu, ocenę wartości.

Do najwybitniejszych przedstawicieli tego kierunku, poza wymienionymi myślicielami, należeli: Edward Spranger, Theodor Litt, a w późniejszym okresie Georg Kerschensteiner, a w Polsce Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński Bogdan Suchodolski a także Zygmunt Mysłakowski, Florian Znaniecki, Stefan Szuman, Lucjan Zarzecki i Kazimierz Sośnicki.

Przedmiotem pedagogiki kultury jest proces kształcenia: przygotowanie poszczególnych jednostek do aktywnego twórczego udziału w życiu kulturalnym, wprowadzanie w świat ponadindywidualnych wartości, przyswajanie ich, kształtowanie ideału kultury, wzbogacanie i rozwijanie sił duchowych oraz poczuciu powinności i obowiązku. Opierając się na filozofii kultury i teorii wartości, podejmuje zagadnienie istoty świata i istoty człowieka oraz roli jego w świecie, akcentuje duchową stronę jednostki i właściwe dla niej środowisko – kulturę. Celem filozofii jest prawda, poznanie tego, co jest niezmiennie, „*wieczyste i samo w sobie*”<sup>1</sup>.

### **Pedagogika kultury w Polsce dwudziestolecia międzywojennego**

Polska pedagogika kultury rozwijała się intensywnie w dwudziestoleciu międzywojennym. Stanowiła twórczą kontynuację aksjologicznej pedagogiki neokantystów z W. Diltheyem na czele i wybiórczo z włoską pedagogiką kultury kierunku aktualistycznego, konkretnie z twórczością Benedetto Croce. Jej rysem charakterystycznym było podjęcie problematyki wychowania narodowego, co w dużej mierze wynikało z faktu odzyskania niepodległości po długim okresie niewoli. Stąd też akcentowano zależność rozwoju duchowego jednostki od dziedzictwa kulturowego narodu, a ponadto – jak w całym kierunku – podkreślano rolę wartości w przygotowaniu wychowanka do udziału w kulturze i rozwijaniu harmonijnej, autonomicznej osobowości ludzkiej.

Owa twórcza kontynuacja oznaczała różnice w interpretacji przez wnoszenie nowych znaczących akcentów. Stąd też wychowanie narodowe, państwowe i obywatelskie wolne było od akcentów nacjonalistycznych i szowinistycznych. Naród pojmowano bowiem jako społeczność kulturową wszystkich obywateli kraju różnych nacji a w kształtowaniu harmonijnej

---

<sup>1</sup> F. W. G. Hegel, *Fenomenologia ducha*, tłum. A. Landman, PWN, Warszawa, t. 1, s. 19.

osobowości akcentowano m.in. budowanie płaszczyzny zrozumienia między państwami i narodami. Do takich znaczących osiągnięć można zliczyć przede wszystkim: szerokie ujęcie kultury i jej uspołecznienie B. Suchodolskiego, ideał wykształcenia B. Nawroczyńskiego, wychowanie jako proces warstwowy S. Hessena. W sumie twórczość polskich pedagogów kultury dwudziestolecia międzywojennego uzasadnia traktowanie kierunku tego jako nieprzemijającego o wciąż aktualnych wartościach<sup>2</sup>

### **Pedagogika kultury jako pedagogika humanistyczna po II wojnie światowej w Polsce**

Po II wojnie światowej, głównie ze względów ideologicznych pedagogika kultury, w tym zwłaszcza nurt aktualistyczny, znalazła się na indeksie, co nie oznacza, że przestała istnieć. Ewoluowała ona w kierunku społecznych wartości kultury, animacji kultury, upowszechniania i uczestnictwa w kulturze utożsamianych z humanistycznym rozwojem świata i człowieka i stąd nie bezasadnie określano ją jako pedagogikę humanistyczną, w której znaczącą i inspirującą rolę pełniły raporty ONZ-UNESCO<sup>3</sup>.

W Polsce pedagogika humanistyczna stanowi bardzo bogaty i żywy nurt, skupiony głównie wokół Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, a także licznych ich uczniów. Szczególnie inspirującą i integrującą rolę pełniły organizowane przez Suchodolskiego i kontynuowane przez Wojnar w ramach Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN konferencje i wydawane materiały. Tematyka ich dotyczyła zawsze różnych problemów człowieka uwikłanego w zastaną rzeczywistość, możliwości jego rozwoju i twórczego działania. Dewizą ich był krytyczny stosunek do istniejących trendów cywilizacyjnych, głoszenie ideałów humanizmu – prymatu wartości i jakości życia.

Dla Suchodolskiego świat – to świat człowieka budowany przez ludzi i dla ludzi. Człowiek jest taki, jaki jest ów jego świat. Świat humanistyczny to świat twórczości, znajdującej najpełniejszy wyraz w filozofii, nauce, technice, pracy, w których wyraża się człowiek i jego wola „kształtowania materii wedle ludzkich zamierzeń”, ale także międzyludzkich stosunków wspólnot mających różny charakter. We wspólnocie jest istotne przestrzeganie norm etycznych sankcjonowanych prawem regulującym stosunki między ludźmi.

---

<sup>2</sup> Patrz: J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006: rozdz.: III i IV, s. 43–103 a także: Suchodolski B.: *Uspołecznienie kultury* Rój, Warszawa 1937; Hessen S.: *Filozofia-Kultura-Wychowanie*, Wrocław 1973.

<sup>3</sup> Są to: Faure E.: *Uczyć się aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, UNESCO, Warszawa, 1975; J. Delorsa, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, UNESCO, Warszawa 1998 oraz tzw. *Deklaracja meksykańska*, konferencja w Meksyku, UNESCO.

Pragnieniem człowieka jest „*być w sobie*” i jednocześnie „*być w świecie*” – co oznacza działanie i osiągnięcie sukcesów, stwarzanie dzieł trwałych, na których odciska piętno własnej indywidualności, zyskuje uznanie. Życie w sobie stanowi wielorakie bogactwo wewnętrzne. Można je osiągnąć w samotności, obcując ze sobą samym, ale autentyczne samourzeczywistnienie wymaga sprawdzania siebie w działaniach innych ludzi z ryzykiem poniesienia klęski w drodze do sukcesu. I na tym głównie polega rola człowieka w świecie. Wychowanie jest procesem, w którym chodzi o naczelne wartości życia ludzkiego, o normy postępowania, o bogactwo duchowe, o harmonię psychiczną, o umiejętność współżycia. Jego celem strategicznym jest rekonstrukcja świata i dlatego też nie należy traktować rzeczywistości istniejącej jako jedynej miary społecznego życia, a widzieć ją jako teren możliwego działania zmierzającego do naprawy<sup>4</sup>.

Znaczące miejsce w pedagogice humanistycznej zajmuje problematyka wychowania przez sztukę. Znamionym rysem polskiej koncepcji jest jej ścisły związek z kulturą, podkreślanie jej wymiaru edukacyjnego poparte badaniami dotyczącymi wychowania literackiego, muzycznego, filmowego, plastycznego, teatralnego, a także wychowania przez mass media z telewizją na czele. Sztuka staje się integralną częścią wielostronnego wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego. W wychowaniu do sztuki podkreśla się znaczącą rolę zabiegów uprzystępniania sztuki – wprowadzanie w jej swoisty język aby interpretacja dzieła była świeża, pełna i wzbogacająca odbiorcę. Ma ono od najmłodszych lat przygotowywać człowieka do kontaktów z różnorodną sztuką, nierzadko niejednoznaczną moralnie i hermetyczną artystycznie; wyrabiać postawę otwartości w tych kontaktach przez umiejętność postrzegania i zrozumienia przemian, cech charakterystycznych.

Publikacje bliskie idei pedagogiki humanistycznej uczestnictwo w kulturze, upowszechnianie kultury i animację kulturalną ujmowały w wymiarze szeroko pojmowanej kultury i jej osobowościowotwórczej roli, jako proces służący wychowaniu aktywnego odbiorcy kultury, jej uczestnika. Rozumienie procesu upowszechniania kultury tożsame jest z poglądem Stefana Szumana, które – przypomnijmy – istotę upowszechniania sztuki ujmował jako rezultat zabiegów udostępniania, uprzystępniania, co prowadziło do wyrobienia postawy miłośnictwa. Podobnie też uczestnictwo w kulturze oznacza tu odbiór kultury, ale pojmowany szerzej – jako przyswajanie jej treści i podleganie im, jako proces internalizacji i autokreacji, w wyniku którego człowiek jest gotowy przekształcić siebie i świat w zależności od

---

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Wiedza powszechna, Warszawa 1985, s. 267.

przyjmowanych różnorodnych wartości kultury. Oznacza to ponadto proces tworzenia nowych wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących.

W przypadku animacji wywodzenie jej z idei pedagogiki kultury, zasadne jest wtedy, kiedy akcent postawiony jest mniej na grupę, a bardziej na to, co dzieje się pod wpływem animowanych treści z poszczególnym człowiekiem. W Najogólniej chodzi o ożywienie przez animatora utajonych sił w jednostce dla jej wzbogacenia i rozwoju. W przeciwieństwie do upowszechniania kultury chodzi o ożywienie i utrwalenie tych wartości, które tkwią w jednostce i stanowią o jej tożsamości.

Podsumowując można powiedzieć, że kontynuowane w pedagogice humanistycznej idee pedagogiki kultury są żywe we współczesnej myśli pedagogicznej – nie przesączają się do niej, ale płyną z różną intensywnością i szerokością kilkoma strumieniami. Aspekty humanistyczne są bardzo mocno eksponowane w pedagogice religijnej, antropologicznej, międzykulturowej, medialnej. Nie ma właściwie takiego nurtu, który by w procesie edukacji w mniejszym lub większym stopniu nie pomijałby rolę kultury i wartości w kształtowaniu człowieczeństwa.

## **II. Powrót do pedagogiki kultury w Polsce po 1995 r. i dalsze drogi jej rozwoju**

### **Droga powrotu do pedagogiki kultury i jej humanistyczno-antropologicznego charakteru**

Rok 1995 można uznać za oficjalną datę powrotu terminu pedagogika kultury jako nazwy dla aksjologicznego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej. Stało się to w wyniku ogólnopolskiej konferencji: *O powrót do pedagogiki kultury*, zorganizowanej przez Zakład Teorii Upowszechniania Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS z Wyższą Szkołą Sił Powietrznych w Dęblinie pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Stefan Wołoszyn przekonująco uzasadnił:

*Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa. Jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naukowy klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej konotacji w postaci edukacji kulturalnej. I jest żywa, bo ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których wspiera się pedagogika kultury i współczesna humanistyczna filozofia wychowania<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup> S. Wołoszyn, *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa*, w: Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, Lublin- Dęblin 1996, s. 12.

Druga konferencja tegoż Zakładu, także pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (26-27 czerwca 1997 r. a publikacja w 1998) *Pedagogika kultury – aktualność i perspektywy* była pomyślana jako kontynuacja podjętej wcześniej problematyki.<sup>6</sup>

Obfity plon obu konferencji może być uznany za reprezentatywny przegląd stanowisk dotyczących poruszanych kwestii. Uzyskano niemalże pełną akceptację odnośnie:

- aktualności dorobku klasyków pedagogiki kultury dotyczących kształcenia w wyniku aktywnego
- przyswajania dóbr kultury oraz wypracowanej wówczas metodologii nauk humanistycznych a owocującej współcześnie prymatem metod jakościowych i rozwojem pedagogiki hermeneutycznej;
- kontynuacji głównych założeń pedagogiki kultury w jej współczesnych nurtach, jak pedagogika humanistyczna i pedagogika personalistyczna, czy też nowych subdyscyplin typu pedagogika twórczości, pedagogika wartości, pedagogika zabawy;
- inspirującej roli raportów ONZ i UNESCO dotyczących edukacji oraz publikacji z konferencji ogólnopolskich organizowanych w ramach Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN przez profesora Bogdana Suchodolskiego a następnie Irenę Wojnar.

Natomiast kontrowersje dotyczyły szans wykorzystania w teorii i praktyce edukacyjnej dokonujących się dynamicznie przemian w kulturze i cywilizacji, traktowanie kultury w kategoriach rynku, problem pokoju, ekumenizmu, wzrost w hierarchii wartości rangi wolności, tolerancji i solidarności itp., a z poważniejszych zagrożeń: konflikty lokalne, fanatyzmy, agresja, ludobójstwo, pogłębiające się kontrasty w życiu społecznym, poszerzające się obszary bezrobocia, nędzy. Zjawiska te uznano za krąg problemów szczególnie istotnych, który obliguje do szerokiej debaty w ramach kolejnych kilku konferencji naukowych skupiających teoretyków i praktyków z różnych dyscyplin naukowych. Plan tych konferencji był bogaty i godny uznania. Zdecydowana większość prelegentów i dyskutantów opowiedziały się jednoznacznie za uwzględnieniem w teorii i praktyce edukacyjnej obok wartości absolutnych, transcendentnych i uniwersalnych także wartości utylitarnych i konsumpcyjnych – ich wzajemnego współistnienia. Oznacza to ujmowanie człowieka w kategoriach być i mieć, próbę pogodzenia różnych implikacji pedagogicznych wynikających z dwu megatrendów traktowania kultury – kultury jako paidei i kultury ujmowanej w kategorii rynku; kształtowanie

---

<sup>6</sup> J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury...*, UMCS, Lublin 1988.

osobowości na szeroko rozumianych dobrach kultury tzw. wysokiej i popularnej. Harmonijne łączenie tych różnych grup wartości nazywano neopedagogiką kultury lub zamiennie nowym humanizmem, jako już czwartym po epoce renesansu, po wieku oświecenia i po bogatych, różnie pojmowanych humanizmach końca XIX i całego niemal XX w<sup>7</sup>.

Ostatecznie za pozostaniem przy terminie „pedagogika kultury” – mimo oczywistych zmian i ewolucji, jakie w niej zaszły, przesądziły następujące trzy wydarzenia:

- bezprecedensowe nadanie stopnia naukowego dr hab. Dariuszowi Kubinowskiemu z pedagogiki w zakresie pedagogiki kultury w 2003 r.,
- wprowadzenie w wielu uczelniach pedagogicznych w formie wykładów obowiązkowych czy monograficznych przedmiotu pedagogika kultury i powołanie Katedry Pedagogiki Kultury w UJ w Krakowie i Zakładu Pedagogiki Kultury UMCS w Lublinie,
- znaczące publikacje obejmujące: wznowienie dzieł klasyków pedagogiki kultury i opracowania im poświęcone, materiały pokonferencyjne i publikacje autorskie i zbiorowe poświęcone szeroko ujmowanej pedagogice kultury i aksjologii.

Ukoronowaniem tego było powołanie w maju 2004 r. Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Nazwa nie jest przypadkowa. Na pierwszym miejscu jest pedagogika kultury, ponieważ uznano ją za znaczącą podstawę teoretyczną w edukacji międzykulturowej. Przyjęto jako główne płaszczyzny współdziałania Zespołu szerokie ujmowanie kultury w jej humanistyczno-antropologicznym rozumieniu to jest akcentującej wartości uniwersalne i absolutne, ale także wartości użyteczne i konsumpcyjne jako wzbogacający ogląd rzeczywistości w jej różnorodności kultur lokalnych i odmienności losów ludzkich, a w tym wizji świata. Zaakcentowano mocno komponent etyczny wynikający z poczucia godności i odpowiedzialności ludzkiej. Ustalono, że w ramach zespołu na organizowane konferencje będą zapraszane obie strony, aczkolwiek artykuły z edukacji międzykulturowej będą publikowane w białostockim wydawnictwie *Trans Humana* a z zakresu pedagogiki kultury w roczniku o tym samym tytule wydawanym przez Zakład Pedagogiki Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS. I tak od 2005 roku ukazało się kolejnych 5 tomów *Pedagogiki Kultury* będących cenioną platformą wymiany myśli, zderzenia poglądów dzięki zamieszczonym tekstów z szerokiego

<sup>7</sup> J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Impuls, Kraków 2000.

nurtu pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej, ale także aksjologii, pedagogiki religii oraz otwartego dla autorów różnej orientacji teoretycznej. Bogaty plon obydwu wydawnictw jest trudny do przecenienia. Szeroko ujmowana w nim kultura o orientacji humanistyczno-antropologicznej jest czynnikiem różnicującym, ale i jednocześnie budującym szacunek do odmienności i stanowiącym płaszczyznę porozumienia<sup>8</sup>.

### **Znaczące publikacje zwarte i ośrodki akademickie wyróżniające się w propagowaniu pedagogiki kultury różnie pojmowanej**

Do istotnych publikacji o charakterze dydaktycznym należy wymienić trzy podręczniki akademickie: Janusza Gajdy: *Pedagogika kultury w zarysie* (2006 Kraków – 2 wydania), Dzierżymira Jankowskiego: *Pedagogika kultury Strategie i koncepcje* (Kraków 2006, 2010) i Andrzeja Ciążeli: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku* (Warszawa 2010). Są to różne koncepcje teoretyczne. J. Gajdy tożsamość tego kierunku wywodzi od neokantystów z filozofii ducha i hermeneutycznej metodologii W. Diltheya jako współczesna kontynuacja szeroko rozumianego kształcenia z perspektywy całościowo ujmowanych dóbr kultury. Natomiast D. Jankowski oceniając aktywność klasycznego nurtu pedagogiki kultury sądzi, że współczesne jej kontynuowanie powinno skoncentrować się na obszarze praktyki edukacyjnej nazywanej edukacją kulturalną. Andrzej Ciążela z kolei próbuje dokonać rewizji przyjętych w pedagogice kultury źródeł i stara się uzasadnić polski charakter pedagogiki kultury, do której jako głównych twórców zalicza B. Nawroczyńskiego, S. Hessena, F. Znanieckiego, Z. Mysłakowskiego, W. Radwana i B. Suchodolskiego. Ta oryginalna koncepcja budzi wiele kontrowersji głównie ze względu na krytykę B. Nawroczyńskiego, L. Chmaja i S. Hessena.

Wyżej wymienione podręczniki poprzedzała publikacja zbiorowa: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości* pod red. Bogusława Żurakowskiego (2003). Podkreśla on, że o personalistycznej, humanistycznej i antropologicznej wizji tej dyscypliny decyduje wybór wartości we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka, w tym w działalności artystycznej.

Syntetycznie ujęta pedagogika i jej subdyscypliny, po które najczęściej sięgają zainteresowani znajdują się w encyklopediach pedagogicznych. I tak w Encyklopedii Pedagogicznej pod red. Wojciecha Pomykały (1993)

---

<sup>8</sup> J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 2009; patrz także: J. Gajda J, *Osiągnięcia pedagogiki kultury w minionym stuleciu po powołaniu Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011 t. 34, s. 125–139.

są dwa hasła B. Suchodolskiego: pierwsze dot. pedagogiki ogólnej, a drugie pedagogiki kultury, gdzie omawia twórczość trzech czołowych polskich pedagogów B. Nawroczyńskiego, S. Hessena, B. Suchodolskiego. Przypomina jej krytykę a szerzej natomiast traktuje współczesne propozycje edukacji w oparciu o szerokie globalne rozumienie kultury. Natomiast w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku pod red. Tadeusza Pilcha wśród mnogości subdyscyplin z interesujących tu są następujące subdyscypliny pedagogiczne: alternatywna – B. Śliwerskiego, antropologiczna – K. Ablewicz, chrześcijańska i religii – J. Bagrowicza, ekologiczna – E. Albińskiej, humanistyczna i kultury – J. Gajdy, medialna – W. Strykowskiego.

Analogiczne artykuły do przekrojowo potraktowanych haseł encyklopedycznych są w publikacjach zbiorowych, że wymienimy podręcznik akademicki *Pedagogika* red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego (PWN 2019), w którym wznowione są po uaktualnieniu dwa hasła autorstwa Bogusława Milerskiego: *Pedagogika kultury* i *Pedagogika religii*. Te dwa rodzaje (nurdy, subdyscypliny) łączy przeświadczenie o dominującej roli życia duchowego – kultury w kształtowaniu osobowości człowieka. Różnice dotyczą hierarchii owych wartości. W pedagogikach religii wysuwa się na pierwsze miejsce znaczenie religii i wartości nadprzyrodzonych w całożyciowym wychowaniu człowieka. Sięga się zwłaszcza do teologii i wybiórczo do pedagogiki kultury, a także filozofii Jacquesa Maritaina i Emmanuela Mouniera. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymusza uaktualnienie założeń teoretycznych i praktyk religijnych, co owocuje odwołaniem się do filozoficznych podstaw wychowania personalistycznego Karola Górskiego, który głosił znaczące zbliżenie personalizmu katolickiego z pedagogiką kultury.<sup>9</sup>

Ba, słusznie w XXI wieku Janina Kostkiewicz w obszernej i wnikliwej badawczo monografii: *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939* (Impuls 2013) określa wprost owe zbieżności i różnice jako *katolicki nurt pedagogiki kultury* (patrz rozdział 3, s. 191-327). Analizuje filozoficzne podstawy tego nurtu wyróżniając w nim 6 odmiennych orientacji jego rozwoju. W podsumowaniu tego rozdziału przyznaje, że nurt ten po II wojnie światowej skazany został na zapomnienie i nie został nawet odnotowany w podręcznikach historii wychowania. Kolejne rozdziały traktują o różnych koncepcjach pedagogiki katolickiej a zwłaszcza personalistycznej – bardzo bliskiej pedagogice kultury.

---

<sup>9</sup> Patrz: J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 141-162.

Do nowatorskiej publikacji dotyczącej pedagogiki kultury zaliczam monografię Lecha Witkowskiego: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego z dwoma aneksami: I. O dwóch wymiarach dynamiki edukacji. Sergiusz Hessen i otwarcie na wyzwania dwoistości (ambiwalencji)* (s. 147–197) i II aneks: *Bogdan Suchodolski – Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*. (s. 199–227) VIT – GRAF, Kraków 2001. Dodajmy, że te dwa bieguny (dwoistości) ludzkiej egzystencji znane są od zarania dziejów. Religia, filozofia, sztuka ukazują charakterystyczne dla człowieka głębokie przeciwieństwa wewnętrzne i napięcia w życiu, w społeczeństwach i świecie. Powodują one kształtowanie się postaw krańcowych lub prowadzą do ich integracji. Stąd też nie można odrzucić tezy L. Witkowskiego, że rekonstrukcja i analiza dwoistości jest kategorią przydatną w pedagogice, co znajduje potwierdzenie w twórczości polskich pedagogów kultury a także w jego obszernej monografii *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej...* (Impuls 2013), w której zamieszczona jest w całości z niewielkimi zmianami poprzednia publikacja B. Suchodolskiego.

Kategoria dwoistości pojawia się w eseistycznej publikacji: *Ciemne iskry Problem aktualizacji pedagogiki kultury* Krzysztofa Maliszewskiego (Toruń 2013) jako swoista kontynuacja monografii: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice 2004). Warte także wymienienia tu (z wielu różnorodnych publikacji, które spróbuję umieścić w bibliografii) są trzy różniące się w ocenie rozprawy dotyczące filozofii kultury B. Suchodolskiego – jedna A. Ciążeli: *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego Drugiej Rzeczypospolitej* (Radom 2005), druga Bogumiły Truchlińskiej: *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego* (Lublin 2006) oraz komparatystyczna rozprawa P. Piotrowicza i J. Górniewiczza: *Pedagogika kultury i postkultury...* (Olsztyn 2015)

**Po 1995 r. teoria i praktyka edukacyjna najbliższa podwalinom teoriopoznawczym pedagogiki kultury rozwijała się w kilku ośrodkach akademickich.** Na czołowe miejsce wysunął się Zakład Upowszechniania Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie prowadzony do 2003 r. przez piszącego te słowa – organizatora omawianych wcześniej konferencji, autora i inicjatora zbiorowych publikacji ogólnopolskich, które miały decydujący wpływ na reaktywowanie humanistyczno-antropologicznego nurtu pedagogiki kultury. Do szczególnie twórczych adiunktów tego Zakładu w tym okresie trzeba wymienić wspomnianego Dariusza Kubinowskiego, m. in. redaktora 5 roczników *Pedagogika Kultury* oraz książki pamiątkowej dedykowanej kierownikowi zakładu *Kultura – Wartości – Kształcenie* (dwa wydania Toruń 2003), Barbarę Jedlewską – autorkę wznawianego podręcznika *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych* (Lublin 1997),

Wiesława Żardeckiego jako współredaktora tekstów pokonferencyjnych: *Dylematy animacji kulturalnej*, a z byłych pracowników prof. dr hab. Jana Hudzika podejmującego zagadnienia pedagogiki i filozofii kultury, autora m. in. monografii: *U podstaw estetyki* (Lublin 1996). Po odejściu z UMCS na emeryturę w 2003 r. J. Gajda podjął pełnoetatową pracę do 2015 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, w której kontynuował przy ścisłej współpracy z prof. Tadeuszem Lewowiczem dotychczasową działalność konferencyjną, publikacyjną i współpracę z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Analogiczną działalnością charakteryzował się zarówno przejęty przez D. Kubinowskiego zakład w UMCS, jak także prowadzony przez dr hab. Annę Marię Żukowską po jego odejściu do Uniwersytetu Szczecińskiego.

Ze względu na dominującą rolę B. Suchodolskiego w kształtowaniu ogólnego i polskiego nurtu pedagogiki kultury oraz jej ewolucji jako powojennej pedagogiki humanistycznej można również na pierwsze miejsce wysunąć Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, z którym to swoją karierę naukową na stałe związała prof. Irena Wojnar, twórcza kontynuatorka działalności Profesora. Zasługi profesor Wojnar w rozwoju pedagogiki humanistycznej, a zwłaszcza polskiej koncepcji wychowania estetycznego, a także osiągnięcia naukowe i publikacyjne, aktywny udział w prestiżowych instytucjach i stowarzyszeniach naukowych w Polsce i zagranicą, osiągnięcia w kształceniu kadr naukowych są trudne do przecenienia zarówno w okresie czterdziestolecia prowadzonego Zakładu Wychowania Estetycznego (1967-2007) jak i w organizowaniu w ramach Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus PAN cyklu konferencji naukowych. Przejęty Zakład przez dr hab. Krystynę Pankowską przez 10 lat kontynuował dotychczasową działalność profesor I. Wojnar i dla uczczenia Jej jubileuszu 50- lecia pracy zorganizował ogólnopolską konferencję. Specjalny numer Kwartalnika Pedagogicznego 2011 r. zdecydowaną większość tekstów poświęcił temu wydarzeniu. Natomiast mniejsza objętościowo druga część ma charakter informacyjny o zmianie profilu obecnego zakładu prof. K. Pankowskiej, który jako „Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą” stara się sprostać wyzwaniom współczesności, a w tym także w obszarze edukacji przez sztukę. Zawartość tego numeru kwartalnika jest cenna jako materiał źródłowy istotny w aktualnym nurcie szeroko pojmowanej pedagogiki kultury.

Dalsza próba konstruowania mapy hierarchicznej ośrodków akademickich może być myląca ze względu na fluktuację pracowników propagujących określone orientacje badawcze czy też czasem ich zmianę. Z tego

względu bardziej wiarygodne są konkretne poczynania teoretyków i praktyków edukacji i ich publikacje zamieszczone w bibliografii, choć z pewnością i ta nie będzie pozbawiona luk.

**Rozważania podsumowujące – Racjonalne łączenie teorii i praktyki warunkiem efektywnej edukacji i dalszego rozwoju humanistyczno-antropologicznego nurtu pedagogiki kultury otwartej na zwielokrotniony „świat rzeczywisty” i „świat symboliczny”**

Powyższe sformułowanie traktuję jako podsumowującą tezę. Słuszność bowiem racjonalnego łączenia owych dwu pedagogik (humanistycznej i antropologicznej) ujmowanych jako jedność teorii i praktyki potwierdzają liczne przykłady. Przypomnijmy okres demokracji Peryklesa w Atenach, który zaowocował eksplozją genialnych osiągnięć we wszystkich dziedzinach kultury i sztuki oraz pokojem i dobrobytem obywateli. Natomiast zachwianie owych proporcji i zlekceważenie wartości – jak doświadczamy obecnie – prowadzi do skrajności, fanatyzmu, populizmu i manipulacji, do aktów przemocy, zbrodni i odradzania obłądnych ideologii wykluczających część społeczeństwa. Są liczne formy i metody zniewolenia człowieka – jego istoty, sfery duchowości i sensu życia kształtowanych przez idee i wartości, ale także przez jakość jego istnienia: egzystencję uwarunkowaną ekonomicznie, społecznie i politycznie. Dlatego też należy unikać przeciwstawiania sobie dwoistości ideałów i pedagogiki życia, a także jednostronnego, fanatycznego ich realizowania. Konieczne jest natomiast racjonalne ich łączenie w kształtowaniu coraz pełniejszej ludzkiej istoty. I tak traktowana owa dwoistość (dwubiegunowość) odnotowana wcześniej jest postulowana jako zasadna w analizie ludzkiej egzystencji.

Szybko zmieniający się świat rzeczywisty (pedagogika życia) i świat symboliczny (pedagogika ideałów) w czasach najnowszych wyszły poza ową dwoistość, zostały wzbogacone o nowe kategorie i elementy. Stały się dzięki temu wielorakie w bogatej różnorodności. I ta wielorakość zostaje przyjęta bez większych oporów głównie przez praktyków, którzy koncentrują się na dydaktyce wybierając selektywnie z teorii to, co uważają za przydatne w nauczaniu i kształtowaniu osobowości wychowanków. Cechuje ich swoisty eklektyzm w doborze wartości, idei, środków, form oraz metod ich realizacji. Podobne motywy przyświecają badaczom i teoretykom, którzy jednorodnie teorie wzbogacają o nowe dyscypliny.

Nie bez racji postuluje się interdyscyplinarność badań i tworzenie nowych teorii pedagogicznych a także o łączenie bliskich teorii w jeden nurt, jak np.: pedagogika antyautorytarna, pedagogika humanistyczna, pedagogika

krytyczna, pedagogika ponowoczesna, itp. Dzięki temu unikamy nadmiaru tekstów, nierzadko wtórnych i słabych merytorycznie uzyskując syntezę w miarę istotnych wspólnotowych cech subdyscyplin (teorii).<sup>10</sup>

Szczególnie otwarty na tego typu charakter wielorakiej wspólnotowej edukacji jest humanistyczno-antropologiczny nurt pedagogiki kultury. Poza wieloma omówionymi tu bliskimi mu nurtami wskażemy jeszcze tylko na jeden najnowszy – **pedagogikę sztuki**. Aczkolwiek sztuka od zarania dziejów zajmowała poczesne miejsce w kulturze i edukacji, a w tym w nurcie Nowego Wychowania oraz w pedagogice kultury, rozpatrywana jako wychowanie estetyczne czy też wychowanie przez sztukę i do sztuki, to w połowie 2020 r. została wyodrębniona przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jako odrębna dyscyplina pedagogiczna. Obok dotychczasowej sekcji (poprzednio Zakładu) Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej powołano **Sekcję Pedagogiki Sztuki**, która tworzy dopiero program edukacyjny, stąd pozostaje uzasadnienie jej powołania, wymuszonego w dużym stopniu ambiwalentnym j traktowaniem sztuki i twórczości. Coraz częściej bowiem twórczość jest określana jako kreacja czy nawet innowacja a sztuka utożsamiana z osiąganiem kompetencji, mistrzostwa we wszystkich obszarach aktywności ludzkiej, w tym przede wszystkim w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i technologii, co podkreślono w ogłoszonym przez Unię Europejską 2009 r. Rokiem Kreatywności i Innowacji.

W konsekwencji rozszerzenia pojęcia sztuki nastąpiło obniżenie jej rangi, zapoczątkowane wcześniej przez proroka popartu Andy Warhola do tematyki życia codziennego. Stanowiło to przełom w traktowaniu twórczości artystycznej i swoistą degradację sztuki (np. sztuka uwodzenia, sztuka miłości – rozumiana jako seks ). Dlatego też nie tylko „sztuki piękne” wymagają swoistej obrony – propagowania ich osiągnięć, ale i wyniki badań dotyczące osobowości twórczej oraz idei edukacji do twórczości. Ten ostatni krąg obfituje w różnorodne pomysły, alternatywne koncepcje, treningi uprawniające proces myślenia niedyrektywnego, preferującego wolność.

W obecnym okresie sztuka analogicznie jak kultura oznacza wielorakość charakterystycznych cech, form i poziomów – tak zwanej wysokiej i niskiej- popularnej jako całość w jej różnorodności. Doświadczamy triumfu techniki przy bezkrytycznemu podporządkowanie wszystkich form życia technice i technologii przy jednoczesnym braku świadomości, że są one

---

<sup>10</sup> Patrz: M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012; *PWN Leksykon Pedagogika*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000 i 2019.

dobrodziejstwem, ale i zagrożeniem, czego przykładem są zmiany klimatu. Tu skoncentrujemy się na pozytywach, jak poszerzenie granic ludzkiego poznania i polepszenie jakości życia.

Dzięki najnowszej technologii twórczość artystyczna staje się produkcją – przemysłem kultury obliczonym na masowego odbiorcę, ale i uwzględniającego wymogi poszczególnych nowych mediów elektronicznych. Dawne dzieła sztuki po odpowiedniej obróbce jako przystępne trafiają do masowego konsumenta. I dlatego też Mozarta zmienia się nie tylko tam gdzie byłby za trudny, ale i tam gdzie prościej harmonizuje z melodią<sup>11</sup>.

Technologie służą kształtowaniu innego obrazu cielesności. Literatura, sztuki plastyczne a także audiowizualne dostarczają licznych przykładów dekomponowania i dezintegrowania postaci.

Ewidentny postęp technologiczny wpłynął na podniesienie jakości utworu – zarówno poszczególnych tworzyw: obrazów, słowa, dźwięku, muzyki, jak rodzajów i gatunków twórczości, a także sposobu produkcji – w tym montażu i jego funkcji. Stąd obdarzony inwencją twórczą meloman może stworzyć profesjonalną orkiestrę bez angażowania jakiegokolwiek muzyka. W cyfrowym zapisie, tworzeniu i odtwarzaniu muzyki wykorzystywana jest komputerowa muzyczna inteligencja oceniająca utwory pod kątem przewidywanych przyszłych przebojów. Podobnie jest w innych dziedzinach twórczości. W plastyce znane są komputerowe techniki kopiowania obrazów, projektowania, dobierania barw i nakładania kolorów, itp. Uznaniem cieszy się grafika komputerowa, którą nabywają nierzadko także uznani twórcy<sup>12</sup>.

Sądzę, że jest to już wystarczające uzasadnienie słuszności wyodrębnienia nowej subdyscypliny – pedagogiki sztuki. Zaistniałe bowiem i dokonujące się zmiany w bogatym obszarze sztuk przerastają możliwości badawczego ogarnięcia ich w tradycyjnie pojmowanych wychowaniu estetycznym, a także jako istotnej dziedziny twórczości w ramach pedagogiki kultury i co za tym idzie Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Jednocześnie dotychczasowe pozytywne doświadczenie wspólnotowego działania ze względu na oczywistą przynależność sztuki do kultury i samą metodologię pozwala zakładać dalszą ścisłą synergię pedagogiki sztuki z pedagogiką kultury w dopracowaniu się efektywnych form ich rozwoju przez racjonalne łączenie teorii z praktyką i skuteczne oddziaływanie na odbiorców w ich edukacji i kształtowaniu głęboko humanistycznej pełnej osobowości.

---

<sup>11</sup> M. Horkheimer i T. W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 1994, s. 145.

<sup>12</sup> J. Gajda, *Współczesne pojmowanie twórczości i sztuki*, w: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 83-101.

Człowieka żyjącego w określonych realiach, który realizuje swoje powołanie orientując się na wartości dotyczące istoty i istnienia człowieka, a zatem wartości użytecznych i duchowych, zgodnie z założeniami humanistyczno-antropologicznego nurtu pedagogiki kultury, nurtu otwartego na wyzwania edukacyjne planety Ziemi.

**Bibliografia:**

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1963.
- Ciążela A., *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2005.
- Ciążela A., *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*, Warszawa 2010.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Faure E. (red.): *Raport... Uczyć się aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2006.
- Gajda J., *Humanistyczno-antropologiczna pedagogika kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, „Impuls”, Kraków 2009.
- Gajda J. (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, UMCS, Lublin 2000.
- Gajda J. (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, UMCS, WSOSP, Lublin – Dęblin 1996.
- Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, UMCS, Lublin 1998.
- Gajda J., *Współczesne trwanie i rozwój pedagogiki kultury – rodowód, założenia filozoficzne i metodologiczne, etapy rozwoju, stan aktualny*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 27
- Gajda J., *Współczesne pojmowanie twórczości i sztuki*, w: (red.) K. Pankowska, *Sztuka i wychowanie*, Warszawa 2010 s. 83–101.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936.
- Hegel F. W. G., *Fenomenologia ducha*, tłum. A. Landman, PWN, Warszawa t.1 -1963, t. 2 -1965.
- Hessen S., *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, Wrocław 1973.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Impuls, Kraków 2006.

- Kostkiewicz J, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Impuls, Kraków 2013.
- Kwartalnik Pedagogiczny nr 4(246): *50-lecie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim. Zeszyt tematyczny pod redakcją K. Pankowskiej*, Warszawa 2017
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) *Leksykon Pedagogika*, PWN 2000
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków-Warszawa 1947.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, KUL, Lublin 1999.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, UŚ, Katowice 2000.
- Pankowska K., *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, monografia zbiorowa, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010..
- Suchodolski B., *Pedagogika kultury*, w: (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, „Innowacja”, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, „Rój”, Warszawa 1937.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Suchodolski B. (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, „Elipsa”, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna*, WSiP, Warszawa 1988.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. II, Warszawa 1969.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, „Impuls”, Kraków 1998.
- Truchlińska B., *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, UMCS, Lublin 2006.
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego... „WITGRAF”*, Kraków 2001.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej...* Impuls, Kraków 2013.
- Wojnar I., *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982.
- Wojnar I., *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia*, w: (red.) D. Kubinowski, *Kultura, wartości, kształcenie*, Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984..
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.

Wołoszyn S., *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji*, w: (red.) J. Gajda, *Pedagogika kultury*, Lublin 1998, s. 17-19.

Znaniński F., *Humanizm i poznanie w Pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1991.

---

### **Cultural pedagogy and it's development on the threshold of 3rd decade of 21st century in Poland**

This paper – as stated in the title – covers theory, research and practice of cultural pedagogy in Poland, especially at the beginning of 3rd decade of 21st century. It consists of 2 parts concerning the following issues:

1. History until the end of 20th century
  - Tradition, origin, subject and philosophical assumptions
  - Cultural pedagogy in the interwar period in Poland
  - Cultural pedagogy as a humanistic pedagogy after 2nd World War
2. Return of cultural pedagogy after 1995 and it's further development
  - Cultural pedagogy, it's humanistic-anthropological character
  - Important publications and academic centers which popularize cultural pedagogy
  - Summary

Connecting theory and practice is a requirement for effective education and development of humanistic-anthropological cultural pedagogy which is open to „real world” and „symbolic world”. The last statement, justified in the Summary, is the main thesis of this paper.

**Keywords:** cultural pedagogy, reconstruction of humanities, humanistic and anthropological cultural pedagogy, art pedagogy, open pedagogy.

### **Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku w Polsce**

Artykuł – jak wynika z tytułu i treści – ma charakter przeglądowy teorii, badań i praktyki w obszarze pedagogiki kultury w Polsce, głównie u progu trzeciej dekady XXI wieku. Dla uzasadnienia jej statusu naukowego i ciągłości rozwoju od jej zakorzenienia zdecydowano się na dwuczęściową strukturę, skoncentrowaną na następujących zagadnieniach:

1. Rys historyczny i zmienne losy do końca XX wieku

- Tradycja, współczesny rodowód, przedmiot i założenia filozoficzne
- Pedagogika kultury w Polsce dwudziestolecia międzywojennego
- Pedagogika kultury jako pedagogika humanistyczna po II wojnie światowej w Polsce

2. Powrót do pedagogiki kultury w Polsce po 1995r i dalsze drogi rozwoju

- Pedagogika kultury i jej humanistyczno-antropologiczny charakter
- Znaczące publikacje zwarte i ośrodki akademickie wyróżniające się w propagowaniu pedagogiki kultury różnie pojmowanej
- Rozważania końcowe.

Racjonalne łączenie teorii i praktyki warunkiem efektywnej edukacji i dalszego rozwoju humanistyczno-antropologicznej pedagogiki kultury otwartej na zwielokrotniony „świat rzeczywisty” i „świat symboliczny.

Ten podtytuł, uzasadniony w rozważaniach podsumowujących, należy traktować jako główną tezę artykułu

**Słowa kluczowe:** pedagogika kultury, przebudowa nauk humanistycznych, humanistyczno-antropologiczna pedagogika kultury, pedagogika otwarta, pedagogika sztuki.

**Anna Gawęł**

Uniwersytet Jagielloński

ORCID 0000-0002-1861-2924

## Konceptcje i obszary badań pedagogiki zdrowia

### Wprowadzenie

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że zdrowie człowieka ma charakter egzystencjalny, toteż związana z nim problematyka stanowiła od wieków przedmiot zainteresowania medycyny i nauk humanistycznych. W czasach nam bliższych dołączyły do nich nauki społeczne, w tym przede wszystkim psychologia i socjologia. Oparte na filozofii kartezjańskiej biomedyczne ujmowanie zdrowia jako braku choroby skutkowało jednak przez lata przyznawaniem niszowej pozycji problematyce związanej ze zdrowiem w humanistyce i naukach społecznych. Punktem zwrotnym dla formowania się współczesnych naukowych koncepcji zdrowia stała się definicja zdrowia wpisana w 1946 roku do Preambuły Światowej Organizacji Zdrowia, w której podkreśla się, że zdrowie to nie tylko brak choroby z jednoczesnym położeniem akcentu na ujmowanie go w charakterze fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu<sup>1</sup>. Odwołująca się do idei holizmu koncepcja dobrostanu w powiązaniu z podejściem uznającym zasadę systemowego ujmowania fenomenu zdrowia zaowocowały kształtowaniem się ujęć i definicji ukierunkowanych na pozytywne aspekty zdrowia określane w kategoriach

---

<sup>1</sup> „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity”. World Health Organization, *Summary report on proceedings, minutes and final acts of the International Health Conference held in New York from 19 June to 22 July 1946*. United Nations, World Health Organization, Interim Commission, 1948.

potencjału fizycznego i psychicznego, równowagi, szczęścia, samorealizacji czy jakości życia<sup>2</sup>.

Józef Pieter w 1947 roku pisał, że „Konstytucjonalnie i dziedzicznie wyznaczonych ram zdrowia nie można przekroczyć, atoli można tych ram nie wypełnić i to jest zjawiskiem pospolitym. Miliony ludzi żyją głęboko poniżej zdrowia osiągalnego”<sup>3</sup>. Myśl ta wyprzedza rozwijaną w naukach medycznych i społecznych od lat 70. ubiegłego stulecia ideę promocji zdrowia z wpisaną w nią koncepcją pozabiologicznych uwarunkowań zdrowia, która stała się znaczącym impulsem prowadzącym do dowartościowania problematyki zdrowia w pedagogice.

Zgodnie z mającą już dziś historyczne znaczenie, ogłoszoną u progu formującej się idei promocji zdrowia, koncepcją Marco Lalonde’a<sup>4</sup>, za zasadniczą determinantę zdrowia uznaje się styl życia człowieka, którego konstytutywnym elementem są podejmowane w codziennym życiu zachowania wywierające bezpośredni bądź pośredni wpływ na zdrowie. Z tak określoną determinantą zdrowia wiąże się szereg kwestii, których rozpoznawanie wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Podejmowanie aktywności behawioralnej związanej ze zdrowiem jest bowiem procesem przebiegającym w powiązaniu z endogennie i egzogennie uwarunkowanymi psychologicznymi mechanizmami uczestniczącymi w jej wyzwaniu. Zagadnienie udziału czynników natury egzogennej w podejmowaniu zachowań związanych ze zdrowiem wiąże się z kwestią znaczącej roli środowiska życia człowieka w determinowaniu jego kondycji zdrowotnej we wszystkich jej wymiarach.

W odpowiedzi na przyspieszenie współczesnych przemian cywilizacyjnych i towarzyszące im zmiany społeczne rozwój idei promocji zdrowia postępuje w kierunku rewizji tego klasycznego już dziś modelu pozabiologicznych uwarunkowań zdrowia. Analizowane są powiązania różnych obszarów środowiska codziennego życia człowieka ze zdrowiem, przy czym środowisko fizyczne, psychospołeczne i społeczno-ekonomiczne jest traktowane jako znaczący kontekst stylu życia ludzi oraz jako źródło czynników i warunków ryzyka bądź ochrony ich zdrowia. Stąd proponuje się na przykład, by determinanty zdrowia człowieka w XXI wieku wiązać z niestabilnością ich stylu życia generowaną przez globalne przepływy sposobów życia,

---

<sup>2</sup> B. Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2017, s. 16-18.

<sup>3</sup> Za: M. Demel, *O wychowaniu zdrowotnym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 73.

<sup>4</sup> M. Lalonde, *A New Perspective on the Health of Canadians*, Government of Canada, Ottawa 1974.

idei i produktów; mobilnością ludzi związaną z migracjami czy turystyką oraz z „wirusem pośpiechu”, który generuje obserwowany dziś wzrost natężenia stresu, lęku i depresji<sup>5</sup> niemal we wszystkich przedziałach wiekowych populacji.

Dla pedagogicznego myślenia o zdrowiu ważnym punktem odniesienia są założenia wpisane w opracowaną w końcu lat 70. ubiegłego wieku koncepcję salutogenezy<sup>6</sup>. Przyjmuje się w niej bowiem, że zdrowie może być ujmowane procesualnie, czego konsekwencją jest możliwość jego pozyskiwania w oparciu o dostępne indywidualne/podmiotowe i środowiskowe zasoby. Badania ukierunkowane na rozpoznawanie zasobów poddających się oddziaływaniom edukacyjnym oraz na określanie metod ich diagnozowania i sposobów kształtowania, wpisują się w obszar pedagogiki zdrowia.

Celem artykułu jest przedstawienie procesu kształtowania się w pedagogice polskiej refleksji teoretycznej związanej ze zdrowiem oraz przybliżenie koncepcji, sposobów uprawiania i głównych obszarów badań współczesnej pedagogiki zdrowia.

### **Kształtowanie się teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej ukierunkowanej na cele zdrowotne**

Nie wnikając w wielość występujących w pedagogice polskiej stanowisk dotyczących zakresu treściowo-znaczeniowego pojęć wychowanie i edukacja można zasadnie twierdzić, że pedagogika zdrowia stanowi teoretyczną podstawę praktyki pedagogicznej skupionej wokół problematyki zdrowia człowieka w cyklu życia.

Zagadnienia dotyczące zdrowia, skupione początkowo wokół zdrowia dziecka, zaistniały w piśmiennictwie pedagogicznym z chwilą ukazania się *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego<sup>7</sup>, a w pedagogice polskiej początki refleksji teoretycznej ukierunkowanej na problematykę zdrowotną znajdujemy w spuściźnie Grzegorza Piramowicza i Jędrzeja Śniadeckiego. W traktacie J. Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1805)

---

<sup>5</sup> I. Kickbusch, *21st century determinants of health and wellbeing: a new challenge for health promotion*, „Global Health Promotion” 2012 vol. 19(3).

<sup>6</sup> Za moment ogłoszenia założeń opracowanego przez Aarona Antonovsky'ego modelu salutogenezy przyjmuje się wydaną w roku 1979 książkę *Health, stress and coping*. W kolejnych latach model ten był przez autora doskonalony i dopracowywany; był też poddawany reinterpretacjom z perspektywy ujęć psychologicznych.

<sup>7</sup> *Didactica Magna Universale Omnes Omnia*, czyli uniwersalna sztuka nauczania wszystkich wszystkiego, wydana w 1632 roku w języku czeskim i w 1657 roku w języku łacińskim w Amsterdamie.

odczytać można stwierdzenie, iż zdrowie jest elementarnym warunkiem rozwoju, a tajemnica dobrego wychowania tkwi w podejściu holistycznym, uwzględniającym umysłową, fizyczną i moralną sferę rozwoju dziecka<sup>8</sup>. Nie do przecenienia jest wkład myśli G. Piramowicza, w której zawarł nie tylko rozważania na temat odpowiedzialności nauczyciela za zdrowie uczniów oraz wskazówki dotyczące zdrowego stylu życia ale również stwierdzenie nawiązujące wyraźnie do głoszonej 200 lat później idei promocji zdrowia, w którym mówi o potrzebie podejmowania działań ukierunkowanych nie tylko na utrzymanie zdrowia (czyli w dzisiejszym rozumieniu – działań profilaktycznych) ale również na jego doskonalenie<sup>9</sup>.

W czasach nam bliższych najbardziej twórcze inspiracje dla rozwoju pedagogiki zdrowia wiązane są z Heleną Radlińską. Prekursorka polskiej pedagogiki społecznej podkreślała konieczność uwzględniania w analizach rozwoju i wychowania człowieka biologicznej, psychologicznej i społecznej płaszczyzny jego funkcjonowania wskazując, że zdobycie pełnej wiedzy o człowieku w toku jego rozwoju wymaga sięgania do wiedzy biologicznej, medycznej, psychologicznej i pedagogicznej. W zakres pedagogiki włączała zagadnienia dotyczące profilaktyki zaznaczając przy tym, że „profilaktyka w zakresie zdrowia i profilaktyka społeczna są ze sobą najściślej związane przy zapobieganiu chorobom”<sup>10</sup>. Jej wkład w rozwój teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej w zakresie zdrowia wiąże się jednak przede wszystkim z uwypukleniem potrzeby uwzględniania środowiska życia człowieka jako kontekstu działań ukierunkowanych na pomoc ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu oraz kształtowaniu nawyków i umiejętności w zakresie jego ochrony i doskonalenia.

Z perspektywy historycznej trzeba zauważyć, że refleksja teoretyczna i praktyka pedagogiczna związana ze zdrowiem często podążały oddzielnymi torami. Od czasu pojawienia się na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku ruchu higienicznego, zaznaczają się dwa okresy, które cechuje

---

<sup>8</sup> J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci. Wstęp M. Demel*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 1997, s. 87.

<sup>9</sup> W *Powinnościach nauczyciela* można przeczytać, że „Nie dosyć jest utrzymywać zdrowie dzieci w dobrym stanie. Pieczołowitość około ich dobra rozciągać się powinna do starań, aby siły ich wzmacniały się i hartowały”. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Przedruk wydania I z 1787 roku. Wstęp i oprac. T. Mizia, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 40.

<sup>10</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 324.

znaczące zróżnicowanie w odniesieniu do kwestii teoretycznego osadzenia podejmowanych działań wychowawczych i edukacyjnych.

Pierwszy z nich charakteryzował się podejmowaniem przez przedstawicieli środowiska medycznego, pedagogów i działaczy społecznych działań praktycznych ukierunkowanych na zapobieganie problemom zdrowotnym bez głębszego ich powiązania z podstawami teoretycznymi. Jego początkowy etap przypadający na koniec XIX i pierwsze dziesięciolecie XX wieku wyróżnia działalność wychowawcza podejmowana w ramach dynamicznie rozwijającego się ruchu higienicznego. Działalność ta koncentrowała się na upowszechnianiu wiedzy na temat zdrowia na łamach popularnej prasy i pism higienicznych oraz powoływaniu instytucji wychowania pozaszkolnego, które włączały w podstawy swojego funkcjonowania działania ukierunkowane na wspomaganie rozwoju fizycznego dziecka i ochronę jego zdrowia<sup>11</sup>.

Datowany na wczesne lata powojenne i pierwsze dziesięciolecie II połowy XX wieku etap drugi tego okresu cechuje „nieobecna obecność” zdrowia w pedagogice, której źródeł można upatrywać w akceptacji przez pedagogów biomedycznego modelu zdrowia opartego na dualistycznym paradygmacie kartezjańskim. Jednocześnie w latach tych można zaobserwować stopniowo postępujące przejmowanie przez szkołę od resortu zdrowia i instytucji ruchu higienicznego związanych z higieną szkolną i oświatą zdrowotną roli organizatora i realizatora edukacji zdrowotnej.

Wzrost zainteresowania pedagogiki problematyką zdrowia obserwuje się dopiero z nastaniem lat 90. ubiegłego wieku, od których można datować drugi okres w rozwoju myśli i praktyk pedagogicznych związanych ze zdrowiem. Punktem zwrotnym, który spowodował, że ta niszowa dotąd w pedagogice problematyka zaczęła się pojawiać w znacząco większej liczbie badań i publikacji, było niewątpliwie przenikanie wypracowanej w krajach zachodnich koncepcji promocji zdrowia oraz włączenie Polski w roku 1991 do pilotażowego projektu Światowej Organizacji Zdrowia pod nazwą Szkoła Promująca Zdrowie<sup>12</sup>. Znaczącym impulsem do rozwoju teoretycznych podstaw edukacji zdrowotnej były też prace Macieja Demela – pedagoga,

---

<sup>11</sup> Przykładem może być założony w 1888 roku przez Henryka Jordana – animatora ruchu higienicznego w Krakowie i Galicji, naukowiec, lekarz, społecznik, propagator praw dziecka do ruchu i rekreacji – krakowski Park Jordana czy funkcjonujące od roku 1899 Ogrody Gier i Zabaw Dziecięcych.

<sup>12</sup> Projekt Szkoła Promująca Zdrowie jest realizowany do dnia dzisiejszego w Polsce oraz niemal wszystkich krajach europejskich w placówkach edukacyjnych zrzeszonych w sieci szkół promujących zdrowie, która w roku 2007 przyjęła nazwę sieci Szkół dla Zdrowia w Europie.

lekarza, teoretyka wychowania fizycznego, autora pierwszego, uznawanego już dziś za klasyczny, podręcznika pedagogiki zdrowia (1980).

W tym trwającym do dnia dzisiejszego okresie mamy do czynienia nie tylko z formowaniem się pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogicznej ale także z wyraźnym zbliżeniem teorii z praktyką edukacyjną.

### **Koncepcje i sposoby uprawiania współczesnej pedagogiki zdrowia**

Pytanie o to, czy pedagogika zdrowia jest samodzielną subdyscypliną pedagogiczną to problem akademicki, którego rozstrzygnięcie ze względu na różnorodność założeń teoretycznych leżących u podstaw wyodrębniania w pedagogice polskiej kryteriów klasyfikacji nauk pedagogicznych, jak i wyniki analiz jej statusu prowadzonych na płaszczyźnie teoretyczno-metodologicznej, nie jest jednoznaczne. Nie wnikając w szczegółowe ustalenia dotyczące miejsca pedagogiki zdrowia w spotykanych w polskiej literaturze przedmiotu klasyfikacjach porządkujących subdyscypliny pedagogiki niewątpliwie można jednak twierdzić, że spełnia ona kryterium wyznaczone ze względu na rodzaj czy też obszar działalności człowieka rozpatrywany w aspekcie pedagogicznym.

Uwzględnienie teoretyczno-metodologicznej perspektywy dyskursu nad statusem naukowym pedagogiki zdrowia wiąże się nie tylko z rozpatrzeniem tego, na ile reprezentowany przez nią układ wiedzy o rzeczywistości społecznej i wychowawczej może zostać przypisany do jasno zarysowanego przedmiotu badań, ale również z oceną poziomu jednoznaczności w definiowaniu aparatury pojęciowej oraz analizą stosowanych strategii metodologicznych. Wymaga też określenia zakresu praktycznego wykorzystania wyników prowadzonych w jej ramach badań<sup>13</sup>. W dyskursie tym można się też odwołać do zasady porządkowania nauki, zgodnie z którą dyscyplinę naukową określa się jako „metodologicznie wyodrębnioną naukę o własnym, materialnym i formalnym przedmiocie badań, jak również wyróżnionej problematyce, zadaniach i metodach”<sup>14</sup>, przenosząc ją na poziom subdyscyplinarny. Trzeba przy tym wyraźnie podkreślić, że wyróżnianym na gruncie polskim terminom *pedagogika zdrowia*, *wychowanie zdrowotne*, *edukacja zdrowotna* odpowiada w piśmiennictwie anglojęzycznym jedno tylko pojęcie

---

<sup>13</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Współczesna teoria wychowania – naukowa wiedza o wychowaniu*, w: (red.) E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2006, s. 24-36.

<sup>14</sup> A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: (red.) M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 46.

*health education*, a wiązany z nim zakres znaczeniowy zasadniczo mieści się w obszarze teoretycznych i praktycznych zagadnień szkolnej edukacji zdrowotnej. Zbliżony do podejmowanych w ramach rodzimej pedagogiki zdrowia obszar refleksji i badań, jak też analogie w zakresie swoistej dla nich aparatury pojęciowej, spotkać można natomiast w literaturze niemieckiej<sup>15</sup>.

W rozpatrywaniu statusu naukowego pedagogiki zdrowia niezbędne jest uwzględnienie jej uwikłania w wielokontekstowość problematyki związanej z ludzkim zdrowiem jako kluczowym pojęciem w obszarze jej zainteresowań badawczych, czego konsekwencją jest niezwykle mocno zaznaczony zarówno interdyscyplinarny jak i multidyscyplinarny charakter przedmiotu badań. Związane z nim zagadnienia niejednokrotnie wkraczają bowiem w obszary innych dziedzin i dyscyplin naukowych co powoduje, że rozwiązywanie problemów badawczych może wymagać sięgania do wypracowanych tam teorii, pojęć, metod i procedur badawczych, jak też to, że problemy badawcze mogą być formułowane i rozwiązywane na ich terenie wyłącznie z perspektywy swoistych dla nich podstaw teoretycznych i metodologicznych. Lista dyscyplin naukowych, subdyscyplin i obszarów wiedzy, które w przedmiotach swoich badań w większym bądź mniejszym stopniu uwzględniają problematykę związaną ze zdrowiem jest przy tym niezwykle obszerna, a wpisują się one niemal we wszystkie wyodrębniane współcześnie dziedziny nauki, by wymienić tu tylko nauki medyczne, nauki o zdrowiu (promocja zdrowia, zdrowie publiczne), filozofię, psychologię (w tym w szczególności psychologię zdrowia), nauki socjologiczne (a w jej obszarze zwłaszcza socjologię zdrowia i choroby oraz socjologię ciała) czy nauki o kulturze fizycznej<sup>16</sup>. Z jednej strony wiąże się to z potrzebą wyraźnego zarysowania granic pedagogicznego poznania rzeczywistości społecznej i wychowawczej związanej ze zdrowiem, z drugiej zaś nie pozostaje bez wpływu na koncepcje i sposoby uprawiania pedagogiki zdrowia.

Na początek warto zauważyć, że w ujęciu Andrzeja M. de Tchorzewskiego aktualny stan rozwoju pedagogiki zdrowia nie pozwala na traktowanie jej jako autonomicznej subdyscypliny nauk pedagogicznych, bowiem – jak

---

<sup>15</sup> A. Buczak, *Status pedagogiki zdrowia w Niemczech – w poszukiwaniu inspiracji do umocnienia subdyscypliny w systemie nauk o wychowaniu w Polsce*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020 vol. 39 no. 4.

<sup>16</sup> Stopniowe otwieranie się badaczy kręgu anglojęzycznego skupionych wokół *health education* na wielokontekstowość i interdyscyplinarność przedmiotu badań można zauważyć w formującym się w ostatnich latach nurcie *critical health education studies*. K. Fitzpatrick, D. Leahy, M. Webber i in., *Critical health education studies: reflections on a new conference and this themed symposium*, „Health Education Journal” 2019 vol. 78(6).

twierdzi teoretyk wychowania – pedagogika zdrowia „nie do końca potrafi w sposób jednoznaczny określić własnego przedmiotu poznania, nie dysponuje niezależną problematyką badawczą ani odrębnymi metodami, technikami i narzędziami badawczymi”. Autor wskazuje przy tym, że pedagogika zdrowia w wystarczającym stopniu spełnia funkcję eksplikacyjną, generalizującą, komunikatywną, aplikacyjną i heurystyczną, toteż można ją traktować jako szczegółową teorię o ograniczonym zasięgu obejmującą pewien system ogólnych twierdzeń wyjaśniających obszar rzeczywistości wychowawczej związanej ze zdrowiem jednostki i społeczeństwa<sup>17</sup>.

W odróżnieniu od tego ujęcia większość badaczy zajmujących się tym obszarem rzeczywistości społecznej przyjmuje, że współczesna pedagogika zdrowia spełnia kryteria związane z wyodrębnianiem subdyscyplin pedagogicznych, co nie zmienia tego, że preferują często odmienne jej koncepcje i sposoby uprawiania.

W ujęciu Ewy Syrek pedagogika zdrowia jest subdyscypliną pedagogiki, a przedmiotem jej zainteresowań badawczych są „społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego i umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej”<sup>18</sup>.

Autorka zaznacza przy tym, że teoretycznym punktem odniesienia dla przedmiotu badań pedagogiki zdrowia jest wypracowany na styku medycyny i nauk społecznych społeczno-ekologiczny model zdrowia oraz koncepcja środowiska w pedagogice społecznej. W przywoływanym tu społeczno-ekologicznym modelu zdrowia szczególny nacisk kładzie się na systemowe powiązania między człowiekiem a jego światem fizycznym i społecznym, który przenika behawioralne, środowiskowe, biologiczne i medyczne pola uwarunkowań zdrowia. Przyjmuje się jednocześnie, że w pozostającym

---

<sup>17</sup> A. M. de Tchorzewski, *Refleksje wokół aktualnego rozumienia wychowania zdrowotnego jako kategorii pojęciowej w naukach pedagogicznych*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” 2006 tom 57 suplement.

<sup>18</sup> E. Syrek, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 21.

z człowiekiem w systemowych relacjach szeroko pojętym środowisku tkwią potencjały zdrowia, co uzasadnia projektowanie w nim zmian sprzyjających zdrowiu i poprawie jakości życia. Stąd w ujęciu autorki obszary badawcze pedagogiki zdrowia obejmują diagnozowanie potrzeb zdrowotnych jednostek i grup społecznych generowanych przez społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby oraz wieloaspektowe badania i analizy związane z procesem edukacji ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia i umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia, a tym samym na poprawę jakości życia człowieka na każdym z jego etapów<sup>19</sup>. Upatrywanie teoretycznego podłoża pedagogiki zdrowia w koncepcjach środowiskowych uwarunkowań rozwoju i zdrowia człowieka ma tu więc wyraźne przełożenie na jej wymiar aplikacyjny. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że E. Syrek w swojej autorskiej koncepcji traktuje pedagogikę społeczną jako metateorię współczesnej pedagogiki zdrowia wskazując zarazem, że znajduje ona oparcie w sensie teoretyczno-poznawczym, praktyki edukacyjnej oraz pracy socjalnej, w założeniach klasycznej pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej<sup>20</sup>.

Na ściśle powiązania pedagogiki zdrowia z pedagogiką społeczną zwraca też uwagę Edward Mazurkiewicz. Autor nie zajmuje zdecydowanego stanowiska w kwestii statusu naukowego pedagogiki zdrowia na płaszczyźnie formalnej proponując w zamian wyróżnienie wzajemnie przenikających się „stopni koncentracji” problematyki skoncentrowanej wokół zdrowia w edukacji. Na najwyższym poziomie ogólności lokuje jej powiązania z medycyną i dyscyplinami nauk społecznych, by następnie wskazać, między innymi, powiązania teorii edukacji zdrowotnej z teorią pracy społecznej i pracy oświatowej, punkty styczne historii edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia z historią pracy społecznej i oświatowej, teorię praktyki edukacyjnej w dziedzinie zdrowia czy wreszcie na aplikację wiedzy medycznej i pedagogicznej do praktyki środowiskowo-edukacyjnej. Podkreśla przy tym potrzebę ściślego współdziałania pedagogiki zdrowia z pedagogiką społeczną, która może służyć swym „środowiskowym ujęciem namysłu teoretycznego i prakcji, co wyraża się w punkcie widzenia tej dyscypliny”<sup>21</sup>.

Odmienne rozkład akcentów znajdujemy w koncepcji pedagogiki zdrowia zaproponowanej przez Tadeusza Szewczyka. Autor traktuje

<sup>19</sup> Tamże, s 23-26.

<sup>20</sup> E. Syrek, *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki*, „Pedagogika Społeczna” 2019 nr 2.

<sup>21</sup> E. Mazurkiewicz, *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, w: (red.) B. Woynarowska, M. Kapica, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, s. 88.

pedagogikę zdrowia jako subdyscyplinę pedagogiki, która obejmuje swym zakresem wyodrębniony obszar teorii i praktyki edukacyjnej sięgając nie tylko do metodologii badań pedagogicznych ale również metodologii nauk przyrodniczych, nauk o kulturze fizycznej oraz dyscyplin zajmujących się społecznymi uwarunkowaniami procesów socjalizacji. W jego ujęciu zadaniem pedagogiki zdrowia jest opisanie „społecznej rzeczywistości zdrowotnej” z punktu widzenia pedagoga, przy czym ze względu na cele i przedmiot badań wyróżnia dwa jej obszary określając je mianem „pedagogiki o zdrowiu” oraz „pedagogiki dla zdrowia”. Przedmiot pedagogiki o zdrowiu T. Szewczyk wiąże z „codziennością praktyki wychowania do życia w zdrowiu”, która może być rozpatrywana na tle wiedzy o wartościach i normach społecznych, w kontekście struktur, procesów i nierówności społecznych, niepełnosprawności, faz życia czy też społecznych i kulturowych uwarunkowań pracy osób realizujących proces edukacji zdrowotnej. Obszar pedagogiki dla zdrowia ma natomiast w tym ujęciu wymiar praktyczny a jej przedmiot koncentruje się wokół zagadnień związanych z projektowaniem działań edukacyjnych w obszarze zdrowia adresowanych do jednostek i grup usytuowanych w określonych siedliskach i strukturach społecznych. Jej funkcje autor upatruje w doskonaleniu kompetencji osób, które mają wpisana w swoją rolę zawodową działalność dydaktyczno-wychowawczą w zakresie edukacji zdrowotnej – nauczycieli, pracowników służby zdrowia, instruktorów sportu i rekreacji, organizatorów turystyki, czy animatorów prozdrowotnych grup samopomocy i wsparcia<sup>22</sup>.

Warto też wspomnieć o koncepcji teoretyka wychowania fizycznego, Andrzeja Krawańskiego, który wiąże pedagogikę zdrowia ze swoistym ukierunkowaniem myślenia pedagogicznego na problematykę zdrowia. Według tego autora przedmiotem badań pedagogiki zdrowia są biologiczne, psychologiczne i społeczne uwarunkowania i prawidłowości procesu wychowawczego związanego z kształtowaniem postaw i zachowań zdrowotnych. Wskazuje przy tym, że wyzwaniem dla pedagogiki zdrowia jest zmiana świadomości ludzi w myśl hasła leżącego u podłoża tzw. II rewolucji zdrowotnej: *Moje zdrowie w moich rękach. Jestem odpowiedzialny za swoje zdrowie*. Jednocześnie podkreśla, że wspomaganie ludzi w realizacji tego hasła wymaga wychowania, które będzie zmierzać do formowania człowieka jako „kreatora siebie w zakresie stosunku do zdrowia”. Podejmując próbę

---

<sup>22</sup> T. Szewczyk, *Pedagogika zdrowia*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika, tom 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 346-347.

rekonstrukcji hermeneutycznej pedagogiki zdrowia A. Krawański upatruje jej założeń ideowych w pedagogice humanistycznej i nieautorytarnych koncepcjach wychowania wskazując, że oparcie się na nich może służyć procesowi samowychowania w kierunku dbałości o zdrowie, którego efektem będzie ukształtowanie „osobowości dbającej o ciało i zdrowie”. Nie bez powodu mamy tu do czynienia z przywołaniem przez autora kategorii *dbałość o ciało*. Omawiana koncepcja wpisuje się bowiem w paradygmat edukacji fizycznej zoperacjonalizowany przez A. Krawańskiego do stwierdzenia, że zdrowie nie może być postrzegane jako czynnik towarzyszący dbałości o ciało lecz jako podstawa wszelkich działań wychowawczych ukierunkowanych na kształtowanie i doskonalenie sprawnościowo-uitylitarnych, agonistycznych, estetycznych i hedonistycznych funkcji ciała<sup>23</sup>.

Zaznaczające się w naukach o kulturze fizycznej nachylenie w kierunku kategorii dbałości o ciało znajduje obecnie widoczne miejsce także w badaniach prowadzonych na gruncie pedagogicznym. Zdynamizowanie tego obszaru badań można interpretować jako swoistą reakcję pedagogów na obserwowaną dziś somatyzację życia społecznego i kultury współczesnej wraz z towarzyszącą jej wizją ciała jako materialnego zjawiska konstruowanego społecznie.

Punktem odniesienia dla poszukiwań badawczych pedagogiki zdrowia jest tu z jednej strony to, że człowiek, posiadając ciało i będąc jego użytkownikiem, jest jednocześnie posiadaczem swojego zdrowia, które jest w stosunku do ciała w pełni komplementarne, gdyż obiektywnymi wyznacznikami zdrowia są różnorodne przejawy cielesności zarówno na poziomie *somy* (tężyzna fizyczna, zwinność, zręczność, siła mięśni, jakość snu itp.), jak i *psyche* (koncentracja uwagi, pamięć, reaktywność emocjonalna itp.). To, jak człowiek korzysta ze swojego ciała i w jaki sposób kształtuje swoją cielesność, nie jest więc obojętne dla jego zdrowia<sup>24</sup>. Z drugiej strony, pedagogika zdrowia nie może pomijać tego, że we wszechobecnych dziś przekazach medialnych są ukazywane kulturowe znaczenia ciała, którym towarzyszy promowanie zachowań mieszczących się w obszarze tzw. kultury wizerunku oraz upowszechnianie przekonań o pierwszorzędym znaczeniu zewnętrznych kształtów i powierzchni ciała w osiągnięciu życiowych sukcesów

<sup>23</sup> A. Krawański, *Ciało i zdrowie człowieka w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Poznań 2003, s. 134 i nast.

<sup>24</sup> Por. A. Gaweł, *Rozwój teorii i praktyki wychowania zdrowotnego i jego konteksty w późnej nowoczesności*, w: (red.) A. Gaweł, B. Bieszczad, *Reinterpretacje kontekstów wychowania*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016, s. 45.

i szeroko rozumianego dobrostanu. Dowartościowanie, czy wręcz prze-  
wartościowanie cielesności w życiu jednostkowym i społecznym inspiruje  
więc zarówno do dyskursu pedagogicznego wokół teleologicznych aspektów  
procesu edukacji zdrowotnej, jak i do wielostronnie ukierunkowywanych  
badań empirycznych.

W obszar badań opisująco-wyjaśniających pedagogiki zdrowia wy-  
raźnie wpisują się też zagadnienia z pogranicza pedagogiki i psychologii  
zdrowia związane z podmiotowymi uwarunkowaniami aktywności zdro-  
wotnej człowieka w cyklu życia. Badania w tym obszarze mają swój punkt  
oparcia w założeniu, że wiedza o psychologicznych predyktorach zachowań  
zdrowotnych z jednej strony umożliwia zrozumienie wielu uwarunkowań  
efektywności oddziaływań edukacyjnych, z drugiej zaś stanowi teoretyczną  
podstawę projektowania działań służących kształtowaniu podmiotowych  
zasobów dla zdrowia dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Wymienia się wśród  
nich świadomość zdrowotną, kompetencje psychospołeczne oraz uczestni-  
czące w ich formowaniu dyspozycje osobowościowe. W ramach pedagogiki  
zdrowia szczególnie penetrowanym obszarem jest świadomość zdrowotna  
traktowana jako złożona struktura poznawcza, której zasadniczymi elementa-  
mi są: subiektywna koncepcja zdrowia, wartościowanie zdrowia, oczekiwania  
dotyczące wyniku działań zdrowotnych oraz przekonania normatywne w za-  
kresie zachowań związanych ze zdrowiem. Z punktu widzenia efektywności  
edukacji zdrowotnej adresowanej do dzieci i młodzieży niezwykle cenne  
okazują się tu wyniki badań dotyczących przekonań i oczekiwań zdrowot-  
nych. Wystarczy wspomnieć, że przekonania normatywne stanowią źródło  
subiektywnych norm i tym samym są istotnymi predyktorami intencji po-  
dejmowania zachowań ryzykownych dla zdrowia<sup>25</sup>. Wysoką wartość poznaw-  
czą i aplikacyjną mają też badania nad dynamiką zmian w wartościowaniu  
zdrowia oraz badania skupione wokół obszaru świadomości zdrowotnej  
związanego z subiektywnymi koncepcjami zdrowia dzieci, młodzieży i osób  
dorosłych. W ramach subiektywnych koncepcji zdrowia funkcjonują prze-  
konania o kryteriach zdrowia i jego uwarunkowaniach, które są kształtowane  
w oparciu o posiadaną wiedzę, która jest obecna w treściach przekazów  
pochodzących z różnych, często nieprofesjonalnych źródeł poszukiwanych  
dziś przez ludzi przede wszystkim w przestrzeni wirtualnej. Jednym z zadań  
pedagogiki zdrowia jest w związku z tym poszukiwanie metod kształtowa-  
nia umiejętności krytycznej oceny informacji tkwiących w docierających

---

<sup>25</sup> A. Gawęł, *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*,  
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 41.

przekazach zdrowotnych, co wpisuje się w realizację jednego z podstawowych wyzwań promocji zdrowia, jakim jest kształtowanie u współczesnego człowieka wysokiego poziomu *health literacy*<sup>26</sup>.

### Zakończenie

Zdrowie jest warunkiem rozwoju człowieka a jego poziom determinuje przebieg tegoż rozwoju, toteż refleksje nad wychowaniem „co do ciała i zdrowia” są obecne już na wczesnych etapach historii myśli pedagogicznej. Korzenie naukowych podstaw praktyki pedagogicznej ukierunkowanej na ochronę i doskonalenie zdrowia tkwią w klasycznej pedagogice społecznej, w obrębie której lokowane są początkowe fazy formowania się pedagogiki zdrowia. Współcześnie pedagogika zdrowia jest traktowana w literaturze pedagogicznej (także przez autorkę) jako wyodrębniona subdyscyplina pedagogiki, która znajdując teoretyczne oparcie w pedagogice społecznej podejmuje przedmiot badań o charakterze interdyscyplinarnym obejmujący zagadnienia zdrowia i choroby analizowane z perspektywy pedagogicznej na podbudowie zaadoptowanych przez nauki społeczne założeń współczesnej filozofii zdrowia, idei jego promocji i koncepcji salutogenezy. W ramach różnych sposobów uprawiania współczesnej pedagogiki zdrowia podejmowane są badania o charakterze opisująco-wyjaśniającym oraz badania zorientowane praktycznie, ukierunkowane na budowanie teoretycznych podstaw praktyki edukacyjnej służącej wspomaganie rozwoju człowieka i jego zdrowia we wszystkich jego wymiarach w całym cyklu życia.

Zmiany w świadomości społecznej w jej obszarach związanych ze zdrowiem, postępujące wraz postępowaniem cywilizacyjnym i obserwowaną dziś somatyzacją kultury i życia społecznego generują szereg problemów, w których rozwiązywaniu niezbędny wydaje się udział działań edukacyjnych opartych na wspartej wynikami badań podbudowie teoretycznej. Jest to ważne wyzwanie dla pedagogów uprawiających dziś pedagogikę zdrowia.

---

<sup>26</sup> Termin ten jest tłumaczony w języku polskim w różnorodny sposób, m.in. jako „kompetencje zdrowotne”, „funkcjonalna wiedza zdrowotna”, „alfabetyzacja zdrowotna” czy też „odczytywanie zdrowia”.

**Bibliografia:**

- Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: (red.) M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 46-76.
- Buczak A., *Status pedagogiki zdrowia w Niemczech – w poszukiwaniu inspiracji do umocnienia subdyscypliny w systemie nauk o wychowaniu w Polsce*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020 vol. 39 no. 4, s. 23-38.
- Demel M., *O wychowaniu zdrowotnym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Fitzpatrick K., Leahy D., Webber M. i in., *Critical health education studies: reflections on a new conference and this themed symposium*, „Health Education Journal” 2019 vol. 78(6), s. 621-632.
- Gawęł A., *Rozwój teorii i praktyki wychowania zdrowotnego i jego konteksty w późnej nowoczesności*, w: (red.) A. Gawęł, B. Bieszczad, *Reinterpretacje kontekstów wychowania*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016, s. 19-61.
- Gawęł A., *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Kickbusch I., *21st century determinants of health and wellbeing: a new challenge for health promotion*, „Global Health Promotion” 2012 vol. 19(3), s. 5-7.
- Krawański, *Ciało i zdrowie człowieka w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Poznań 2003.
- Kubiak-Szymborska E., *Współczesna teoria wychowania – naukowa wiedza o wychowaniu*, w: (red.) E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2006, s. 24-36.
- Lalonde M., *A New Perspective on the Health of Canadians*, Government of Canada, Ottawa 1974.
- Mazurkiewicz, *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, w: (red.) B. Woynarowska, M. Kapica, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, s. 83-88.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Przedruk wydania I z 1787 roku. Wstęp i oprac. T. Mizia, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

- Syrek E., *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki*, „Pedagogika Społeczna” 2019 nr 2, s. 9-24.
- Syrek E., *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Szewczyk T., *Pedagogika zdrowia*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika, tom 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 337-359.
- Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci. Wstęp M. Demel*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 1997.
- Tchorzewski A. M. de, *Refleksje wokół aktualnego rozumienia wychowania zdrowotnego jako kategorii pojęciowej w naukach pedagogicznych*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” 2006 tom 57 suplement, s. 9-16.
- World Health Organization, *Summary report on proceedings, minutes and final acts of the International Health Conference held in New York from 19 June to 22 July 1946*. United Nations, World Health Organization, Interim Commission, 1948.
- Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2017.

---

### Concepts and research areas of health pedagogy

Today, health pedagogy is treated in pedagogical literature as a sub-discipline of pedagogy, within which the theoretical foundations of modern health education are created. It has theoretical support in classical social pedagogy. The subject of research in healthy pedagogy is interdisciplinary and it covers issues related to the social health reality, which are analyzed from a pedagogical perspective and on the basis of the assumptions of modern philosophy of health and in connection with the achievements of medical and social sciences in the areas related to the protection and promotion of health.

The article presents the formation of the theoretical foundations of pedagogical practice focused on health goals and the concepts and methods of practicing health pedagogy that are emerging today.

**Keywords:** health, health determinants, health pedagogy, health education.

## **Koncepcje i obszary badań pedagogiki zdrowia**

Pedagogika zdrowia jest dziś traktowana w literaturze pedagogicznej jako subdyscyplina pedagogiki, w ramach której są tworzone teoretyczne podstawy współczesnej edukacji zdrowotnej. Ma teoretyczne oparcie w klasycznej pedagogice społecznej. Przedmiot jej badań ma charakter interdyscyplinarny i obejmuje zagadnienia dotyczące społecznej rzeczywistości zdrowotnej, które są analizowane z perspektywy pedagogicznej na podbudowie założeń współczesnej filozofii zdrowia oraz w powiązaniu z osiągnięciami nauk medycznych i społecznych w obszarach związanych z profilaktyką i promocją zdrowia.

W artykule zaprezentowano kształtowanie się teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej ukierunkowanej na cele zdrowotne oraz zarysowujące się współcześnie koncepcje i sposoby uprawiania pedagogiki zdrowia.

**Słowa kluczowe:** zdrowie, uwarunkowania zdrowia, pedagogika zdrowia, edukacja zdrowotna.

**Marek Budajczak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0001-9126-6207

## „Mapa” nauk o pedagogice i edukacji – propozycja

### Wprowadzenie

Życzliwemu zaproszeniu zawdzięczając śmiałość, autor zdecydował się na podjęcie próby publikacji niniejszego uporządkowania, dokonanego wcześniej zaledwie dla użytku własnego i zaprezentowanego jednorazowo (oraz pozapublikacyjnie) w ramach jednej z pedagogicznych konferencji.

Uzasadnieniem dla samego wysiłku porządkowania przedmiotowej materii była przede wszystkim wrodzona (może i autystyczna) skłonność autora do systematyzowania analiz wszystkich poznawanych obiektów, a choć pozbawiona pychy, to jednak w części tylko uwzględniająca to, jak wielu znamienitych Autorów przedmiotową kwestię rozstrzygało (Stefan Kunowski, 1981; Teresa Hejnicka-Bezwińska, 1989; Stanisław Kawula, 2000; Janusz Gnitecki, 2004; Bogusław Śliwerski, 2015). Wszelako to tylko kolejna z propozycji tegoż rodzaju.

Po wtóre, uzasadnieniem było tu także i to, iż autor życzy swoim propozycjom pedagogicznym (i tym poznawczym, i dydaktycznym) spełniania wszystkich warunków efektywnej komunikacji w zmodyfikowanym i uzupełnionym ujęciu Scotta M. Cutlipa i Allena H. Centera, jakimi są dla utylitarne, a zatem nieartystycznego komunikatu: krótkość, klarowność, poprawność językowa, dorzeczość (merytoryczność), wyczerpującość, wewnętrzna spójność i szacunek dla odbiorcy (Patrz np. <https://www.toppr.com/guides/business-communication-and-ethics/intro-to-business-communication/principles-business-communication/>).

Oczywistym jest, iż skutek w postaci proponowanej niżej mapy nauk o pedagogice i edukacji ufundowany został (ze stosownymi do osobistych standardów i własnego konceptu modyfikacjami) na wcześniejszych opracowaniach z kręgu nauk pedagogicznych i, szerzej, humanistycznych lub

i społecznych, jak również na niektórych źródłach naukowych, a w tej liczbie także na pragmatycznych systemach porządkowania księgozbiorów bibliotecznych, takich jak: Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna (UDC – używana w Polsce i większości krajów świata), Klasyfikacja Dziesiętna Dewey’a (DDC – będąca podstawą dla tej pierwszej, a zaproponowana przez Melvila Dewey’a, różnego – także rodzinnie – od sławetnego pedagoga Johna Dewey’a), a wreszcie Klasyfikacja Biblioteki Kongresu USA (*Library of Congress Classification*), respektując także część określeń stosowanych w polskich uniwersytetach i szkołach wyższych przy określaniu elementów struktury jednostek pedagogicznych.

Tym niemniej, niezależnie od wszystkich wykorzystanych inspiracji, wszelkie braki przedkładanej dalej propozycji obciążają jedynie autora.

Uwaga: Selektywna legenda wraz z niezbędnymi uzasadnieniami do następującej dalej mapy nauk o pedagogice i edukacji zostanie przedstawiona poniżej niej samej.

## **Mapa**

### **Mapa nauk o pedagogice i edukacji pierwszego rzędu**

#### 0. Metapedagogika

1. Nauki pedagogiczne
2. Nauki antropologiczne
3. Nauki „ogólne”

### **Mapa nauk o pedagogice i edukacji pierwszego i drugiego rzędu**

#### **0. Metapedagogika**

- 0.1. Filozofia pedagogiki
- 0.2. Metodologia badań pedagogicznych
- 0.3. Pedagogiczna informacja naukowa
- 0.4. Historia pedagogiki (instytucji i myśli pedagogicznej) oraz biografistyka pedagogiczna
- 0.5. Geografia pedagogiczna (pedagogika porównawcza)
- 0.6. Socjologia pedagogiki

#### **1. Nauki pedagogiczne (funkcja jako kryterium podziału) \*wiekowe kryterium podziału**

- 1.1. Teoria wychowania (aksjologia edukacji)
- 1.2. Dydaktyka
- 1.3. Pedagogika społeczna

## **2. Nauki antropologiczne współdziałające z pedagogiką**

- 2.1. Biologia edukacji
- 2.2. Psychologia edukacji
- 2.3. Socjologia edukacji

## **3. Nauki „ogólne” współdziałające z pedagogiką**

- 3.1. Historia edukacji
- 3.2. Geografia edukacji
- 3.3. Demografia edukacji (statystyki edukacyjne)

### **\*Wiekowe kryterium podziału:**

*Pedagogika prenatalna; Pedagogika małego dziecka; Pedagogika przedszkolna;*

*Pedagogika szkolna (tu Pedagogika wczesnoszkolna i Pedagogika młodzieży);*

*Pedagogika szkoły wyższej; Andragogika; Geragogika*

## **Mapa nauk pedagogicznych drugiego i trzeciego rzędu**

### **1.1. Teoria wychowania (aksjologia edukacji)**

- 1.1.1. Teoria wychowania moralnego (etyka edukacyjna)
- 1.1.2. Pedagogika resocjalizacyjna i profilaktyka społeczna
- 1.1.3. Teoria wychowania estetycznego
- 1.1.4. Teoria wychowania obywatelskiego
- 1.1.5. Teoria wychowania fizycznego i sportu

### **1.2. Dydaktyka**

- 1.2.1. Ogólna teoria nauczania (tu też: Pedagogika twórczości)
- 1.2.2. Dydaktyki szczegółowe (metodyki przedmiotowe i zawodowe)
- 1.2.3. Pedagogiki specjalne (wobec niedopełniania lub/i przekraczania danych norm)
- 1.2.4. Pedeutologia
- 1.2.5. Technologie kształcenia i kształcenia się.

### **1.3. Pedagogika społeczna**

- 1.3.1. Pedagogika opiekuńcza
- 1.3.2. Pedagogika pracy
- 1.3.3. Pedagogika czasu wolnego
- 1.3.4. Pedagogika rodziny
- 1.3.5. Pedagogika mediów

1.3.6. Pedagogiki środowiskowe (grup i organizacji)

1.3.7. Pedagogika międzykulturowa.

1.3.8. Poradnictwo i pedagogika wyzwań życiowych

## **Mapa nauk antropologicznych drugiego i trzeciego rzędu współdziałających z pedagogiką**

### **2.1. Biologia edukacji (antropologia fizyczna edukacji)**

2.1.1. Biofizyka edukacji (tu m.in. neurodydaktyka czy neuroedukacja – Patrz np. <https://dana.org/article/neuroeducation-emerges-as-insights-into-brain-development-learning-abilities-grow/> lub Daniel Ansari, Donna Coch, 2006, s. 146-151).

2.1.2. Biochemia edukacji (tu np. farmakologia edukacyjna, dietetyka)

2.1.3. Biologia behawioralna (tu m.in. higiena, ergonomia, badania instynktów i nawyków)

### **2.2. Psychologia edukacji**

2.2.1. Psychologia poznawania w edukacji (tu także: psychologia pamięci)

2.2.2. Psychologia emocji w edukacji

2.2.3. Psychologia motywacji i nastawień w edukacji

2.2.4. Psychologia procesów wolicjonalnych w edukacji

2.2.5. Psychologia osobowości wobec edukacji

2.3. Socjologia edukacji

2.3.1. Ekonomia i ekonomika edukacji

2.3.2. Politologia edukacji

2.3.3. Kulturologia edukacji (antropologia kulturowa edukacji)

Mapa subdyscyplin trzeciego i czwartego rzędu dla socjologii edukacji

### **2.3. Socjologia edukacji**

#### **2.3.1. Ekonomia edukacji**

2.3.1.1. Ekonomia edukacji

2.3.1.2. Ekonomika edukacji

2.3.1.3. Prakseologia edukacji

2.3.2. Politologia edukacji

2.3.2.1. Badania nad polityką oświatową

2.3.2.2. Prawoznawstwo oświatowe

2.3.2.3. Teoria i praktyka administrowania/zarządzania oświatą

2.3.3. Kulturologia edukacji (antropologia kulturowa edukacji)

2.3.3.1. Semiotyka i językoznawstwo edukacyjne

2.3.3.2. Badania teorii, filozofii i ideologii edukacji

- 2.3.3.3. Teologie edukacji i religioznawstwo edukacyjne
- 2.3.3.4. Studia nad paranaukami edukacyjnymi
- 2.3.3.5. Badania artystycznych interpretacji i inspiracji w edukacji
- 2.3.3.6. Etnografia edukacji (badania edukacji ludowych)
- 2.3.3.7. Badania międzykulturowych relacji w edukacji
- 2.3.3.8. Analizy popkultury w edukacji

### **Legenda – szczegółowe uwagi i wyjaśnienia**

Generalne zastrzeżenie, odnoszące się do proponowanych wyżej kategorii nazewniczych, dotyczy ich – w niektórych jednak tylko przypadkach – braku w aktualnym języku naukowym. Nie jest to skądinąd rozwiązanie niezwykle, ponieważ w różnych autorskich ujęciach pojawiają się różne, nowe miana dla tego samego zakresu przedmiotowego (np. dla badania kultury są to nazwy: kulturoznawstwo, nauki o kulturze, kulturologia, etnologia czy antropologia kulturowa). Główne uzasadnienie dla zastosowanych wyżej neologizmów stanowi tutaj „istota rzeczy”, tak, jak chciałby ją widzieć autor.

Pierwszy z proponowanych rzędów powyższej mapy odnosi się do głównych grup nauk (lub przynajmniej studiów badawczych) realizowanych wobec kwestii pedagogicznych i edukacyjnych. Koniunkcja w tym punkcie ma czynić zadość różnicy między pedagogiką jako dziedziną nauki i edukacją jako jej przedmiotem. Stąd też jako stosowne jawiło się umiejscowienie na samym początku metapedagogiki jako pola badań pedagogiki jako dyscypliny nauki.

Dodatkowo, szczególną, a co do kryterialności dość kłopotliwą grupę nauk, lokujących przedmiot swoich badań albo w wymiarze temporalnym, albo w przestrzeni fizycznej, lub/i w ujęciach matematycznych, nazwano tu naukami „ogólnymi”, aplikowalnymi do każdej z dyscyplin naukowych, które można by też nazwać „kontekstowymi”.

W drugim rzędzie nauk dla metapedagogiki umieszczona została w nawiasie nadmierna analogia dla geografii pedagogiki jaką jest pedagogika porównawcza, która w istocie łączy w sobie także zagadnienia geografii edukacji, wyróżnionej w grupie nauk „ogólnych”, współdziałających z pedagogiką (Patrz pkt. 3).

Nauki pedagogiczne z punktu 1., przy wartyim zauważenia braku miejsca dla – trudnej do określenia – tzw. „pedagogiki ogólnej” oraz przy pominięciu kwestii oboczności pedagogiki jako nauki deskryptywno-preskryptywnej, rozróżniono według kryterium podstawowej funkcji edukacji (przez część Autorów zwanego „celem edukacji” – Patrz np. Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 250.). Teoria wychowania zorientowana byłaby tu

na formowanie funkcjonowania w normatywnym kontekście społecznym, dydaktyka na kształcenie umysłu i sprawności (także fizycznych), wreszcie pedagogika społeczna na opiekę o charakterze zabezpieczania podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka. Takie też kwalifikacje wydają się zabezpieczać spójność mapy w jej części pomiędzy rzędem drugim, a trzecim.

Kursywą, z uwagi na częstość występowania w praktyce akademickiej, względną klarowność kryterialną oraz bezkolizyjność względem innych jakości różnicujących, wyodrębniono, „poprzeczne” względem kryterium funkcji, kryterium „wiekowe” dla kategorii rzędu drugiego.

Inne, istotne skądinąd kryteria różnicowania jednostek ludzkich, takie jak płeć czy przynależność do danej kultury zostały w ogólnym kształcie „mapy” tu prezentowanej pominięte.

Warto też wspomnieć, iż obok stałego zróżnicowania osobniczego – każdy człowiek jest wszak unikalny – oczywistym jest zachodzenie u człowieka zmian dla danej jakości w czasie; zmian, które bywają też kwalifikowane, znów według obranych, arbitralnych kryteriów, jako progresywne bądź regresywne. Tym niemniej uznano tu, iż ciągle przywoływanie owych kwalifikacji byłoby niecelowe, choć szczególnie silnie zakorzenione w uzusie akademickim specyfikacje zostały w ramach mapy zachowane.

I tak, w grupie teorii wychowania, obok teorii wychowania moralnego i wychowania obywatelskiego, wyróżniono resocjalizację, mimo iż mogłaby ona stanowić część obu wcześniejszych zakresów badań zjawisk socjalizacji.

W jeszcze większym zakresie problem ten dotyczy kompleksu (dalej już nie różnicowanego) pedagogik specjalnych, które można by uznać za specyficzne zakresy tak dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych.

Podobnie, każdy z wyróżnionych tu zakresów pedagogiki społecznej może traktować zarówno o standardach, jak i funkcjonowaniu „poniżej” lub „powyżej” danej normy.

Szczególnie liczne przypadki przecinania się zakresów wyróżnionych kategorii dotyczą wyróżnionych według różnych kryteriów odmian pedagogiki społecznej. Tu także pojawia się relacja podporządkowania pedagogiki rodziny ogólniej rozumianym pedagogikom środowiskowym. I w tym punkcie stosowanie ścisłych zależności logicznych wydało się niekoniecznym.

Pomimo teoretycznej możliwości tego rodzaju, obok uzasadnionych związków edukacji jako praktyki społecznej z naukami antropologicznymi, nie skorzystano dla proponowanej „mapy” z możliwości odniesienia nauk antropologicznych do pedagogiki jako nauki, choć nie można wykluczyć, iż procesy zachodzące w ciałach, psychikach i relacjach społecznych

pedagogów-teoretyków i pedagogów-badaczy skutkują dla jakości ich naukowych wytworów i działalności.

W grupie subdyscyplin biologii edukacji wyróżniono możliwe kategorie, które licują z jednej strony z rodzajami badań, wskazanymi przykładowo w nawiasach, a z drugiej z tradycyjnymi określeniami stosowanymi w naukach biologicznych.

Najwięcej wątpliwości wobec proponowanej mapy dotyczyć będzie związków nauk psychologicznych z edukacją. Akademicki uzus nakazywałby uwzględnienie w tym miejscu takich nazw uprawianych przecież subdyscyplin, jak psychopedagogika, psychologia wychowawcza, psychologia rozwoju, a nawet psychologia społeczna czy psychologia kliniczna. Jednak, za wyłączeniem ogólniejszej psychologii (systemu) osobowości, która na „mapie” figuruje, właściwszym w kontekście edukacji wydało się wskazanie na badania konkretnych mechanizmów psychiki, skądinąd także realizowane akademicko jako psychologie: procesów poznawczych, emocji, motywacji, postaw czy woli (w świecie anglosaskim jako *psychology of volition* – (Patrz np. Chris Frith, 2013, str. 289-299).

Godzi się na koniec podkreślić, wcześniej nieznacznie tylko sugerowaną, zależność osób uprawiających nauki pedagogiczne i praktykujących edukację od kulturowego, narodowego łożyska, w którym one funkcjonują, szczególnie zaś od etnicznego języka w nim używanego.

### **Podsumowanie**

W konsekwencji wszystkiego, co wyżej wskazano, całość niniejszej propozycji, ewidentnie domaga się dyskusji i optymalizacji.

Oczywistym w jej kontekście jest fakt, iż zależna jest ona od specyficznych przesądzeń językowych, bazując z jednej strony na bogatej tradycji metapedagogicznej, a z drugiej na swoistych założeniach semantycznych, które autorowi wydają się możliwymi do obrony, w przypadku gdyby miały być przedmiotem kwestionowania.

Propozycja ta może też być uznana za kolejną kulturową „grę językową”, w rozumieniu zaproponowanym przez Ludwiga Wittgensteina, realizując lokalne, a co najmniej idiosynkratyczne funkcje teoretyczne (patrz np. Marta Wołos, 2002).

### **Bibliografia:**

Ansari D., Coch, D., Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 2006 no. 10(4), p. 146-151.

- Cutlip, S. M., Center, A. H., *Effective Public Relations: Pathways to Public Favor*, Prentice-Hall Inc., New York 1952.
- Frith C., The psychology of volition. *Experimental Brain Research*, 2013, no. 299(3), p. 289-299.
- Gnitecki J., *Pedagogika ogólna z metodologią*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kawula S., Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu, *Ruch Pedagogiczny*, 2000, nr 3-4, s. 27-51.
- Kunowski, S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1981.
- Mehta A. (2009, 15 czerwiec). Neuroeducation Emerges as Insights into Brain Development Learning Abilities Grow. Pobrane z: <https://dana.org/article/neuroeducation-emerges-as-insights-into-brain-development-learning-abilities-grow/>.
- Principles of Business Communication. (brak daty). Pobrane z: <https://www.toppr.com/guides/business-communication-and-ethics/intro-to-business-communication/principles-business-communication/>.
- Śliwerski B., Nauki o wychowaniu a pedagogika. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2015 nr 1, s. 14-41.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa 1972.
- Wołos M., *Koncepcja „gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2002.

---

### A „map” of sciences dealing with pedagogy and education – a proposal

The article is an attempt to construct a relatively consistent „map” of the sciences of pedagogy and education, based on the suggestions of Authors who previously undertook a similar task and on the author’s own thoughts. Apart from the „map” itself, the text of the article also includes explanations concerning the detailed issues of the shape of the „map”.

**Keywords:** pedagogical sciences, sciences cooperating with pedagogy, education.

## **„Mapa” nauk o pedagogice i edukacji – propozycja**

Artykuł stanowi próbę zbudowania względnie konsekwentnej „mapy” nauk o pedagogice i edukacji, w oparciu o sugestie Autorów wcześniej podejmujących podobne zadanie i o własne przemyślenia autora. Prócz samej „mapy” w tekście artykułu pomieszczono także wyjaśnienia dotyczące szczegółowych kwestii kształtu „mapy”.

**Słowa kluczowe:** nauki pedagogiczne, nauki współdziałające z pedagogiką, edukacja.



**Karol Konaszewski**

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID 0000-0003-1362-4245

**Recenzja książki: Agnieszka Bzymek, *Wymiary Resilience w Naukach o Wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2020, ss. 272.**

**Myśl wprowadzająca**

Zdolność do zmobilizowania zasobów po poważnych kryzysach, umiejętne regulowanie poziomu odczuwanego stresu przy jednoczesnym zadbaniu o własne samopoczucie i dobrostan to zjawisko psychospołeczne oraz wyzwanie dla nauk o wychowaniu emancypujące się w ostatnich dekadach pod pojęciem *resilience*, czy też prężności, sprężystości i odporności psychicznej. Praktycznie od ponad 30 lat zagadnienie to budzi dyskusje teoretyczne oraz dało możliwość projektowania badań empirycznych w naukach humanistycznych, medycznych i społecznych, zwłaszcza w psychologii, a ostatnio też w naukach o wychowaniu i edukacji. Obecnie trudno jest spotkać publikację naukową, np. na temat rozwoju dzieci i młodzieży, czy też przebiegu dorosłego życia, która by nie uległa sile uwzględnienia zagadnień związanych z *resilience*. Poszukuje się naukowych wyjaśnień, różnicuje i poddaje krytycznej dyskusji różne ujęcia koncepcyjne i stosowane. Tematyka ta angażuje nie tylko środowiska naukowo-badawcze ale znalazła też swoje poczytne miejsce w czasopismach popularnonaukowych i nie mniej też w literaturze poradniczej, a to wszystko ma miejsce nawet jeżeli wykorzystanie wiedzy z tego zakresu, zgodnie ze standardami naukowymi, ciągle jeszcze wymaga lepszego ugruntowania.

*Resilience* może być rozumiana jako stabilna cecha, czy też zdolność, a nawet kompetencja życiowa jednostki dotycząca „odbicia się” od przeciwności i wewnętrznego wzrastania pomimo wyzwań i trudności. W ostatnich latach prowadzone debaty naukowe w tym zakresie wzbudzają nie tylko

zwiększone zainteresowanie badawcze, ale również coraz częściej spotykamy się z próbami uporządkowania i systematyzacji wiedzy z tej tematyki. Większość związanych z nią naukowych prac koncentruje się na analizie indywidualno-psychologicznej *resilience*, szczególnie na roli czynników chroniących i ryzyka. Niektóre osoby przejawiają i rozwijają cechę *resilience* praktycznie od urodzenia. Podczas gdy inne nabywają je dopiero w trakcie przebiegu całego swego życia. Można zatem wysunąć tezę, iż im wcześniej tego typu zdolności czy też właściwości zostaną zaktywizowane i rozwinięte, tym lepsze możliwości dostosowawcze nabeździe człowiek i będzie mógł być nie tylko skutecznie ale też z satysfakcją i dobrym samopoczuciem doświadczać własnego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym. Książka Agnieszki Bzymek wpisuje się zatem bardzo dobrze w ciągle jeszcze nieliczne grono polskich pedagogów i w ogóle badaczy zjawiska *resilience*, upowszechniających wymowę jednego z fundamentalnych zagadnień odnoszących się do roli zasobów człowieka oraz podejmujących wyzwanie refleksji naukowej i praktycznego zastosowania koncepcyjno-metodycznego na rzecz realizacji zadań współczesnego wychowania i edukacji.

Z całą pewnością istnieje potrzeba tworzenia aktualnych diagnoz mających na celu pewne uporządkowanie wiedzy z danego zakresu. W przypadku recenzowanej książki centralny aspekt położony jest na konstrukt *resilience*, który dotyczy pozytywnej adaptacji pomimo przeciwności, traum, wydarzeń trudnych oraz rozkwitu i lepszego funkcjonowania. W recenzowanej publikacji Autorka proponuje dość oryginalny dyskurs, który oparty jest na założeniach teorii *resilience* przede wszystkim z perspektywy psychologicznej, zorientowanej na identyfikację, analizę i weryfikację znaczenia potencjałów i zasobów indywidualnych. Ponadto uzupełnia ten nurt koncentrujący się na znaczeniu czynników ryzyka i czynników ochronnych dodając orientację antropologiczno-filozoficzną, obejmującą człowieka w jednostkowym i wspólnotowym wymiarze eksponując przy tym potencjały indywidualne oraz społeczne. Nie jest łatwo zaproponować coś oryginalnego w dyskursie w obszarze szeroko rozumianej pedagogiki społecznej czy pedagogiki zdrowia, natomiast Autorka gruntownie stara się wskazać *resilience* jako koncepcję mogącą stanowić fundament do opracowywania diagnoz przede wszystkim jednostek dorosłych, ale także – choć w mniejszym stopniu – dzieci i młodzieży. Wydaje się, że filozofię Jej myślenia wyznaczają twórcze podejście do działań diagnostycznych i metodycznych opartych na założeniach koncepcji *resilience*, modelu salutoegeny, psychologii pozytywnej i transgresyjnej. Jako zwolennik podejścia pozytywnego w naukach społecznych, podkreśla konieczność pewnej zmiany przedmiotu zainteresowania, wskazując, że ich

celem powinien stać się opis i analiza między innymi zasobów, sił osobistych i odporności jednostki.

Wobec tego analiza wymiarów *resilience* i próba przeniesienia tegoż konstruktu na pole nauk o wychowaniu to ważny element zarówno z punktu widzenia naukowego, wyjaśniającego zjawiska indywidualno-psychologiczne i społeczne, jak i z racji jego wymowy wychowawczo-edukacyjnej i społeczno-politycznej. *Resilience* może być rozumiana jako stabilna cecha, kompetencja czy zdolność do odbicia się od przeciwności i wzrostu. W ostatnich wzbudza nie tylko zwiększone zainteresowanie badawcze, ale również coraz częściej spotyka się z próbami uporządkowania i systematyzacji wiedzy na ten temat. Większość związanych z nią badań koncentruje się na analizie indywidualnej inaczej psychologicznej *resilience*, czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka w grupach dzieci i młodzieży. Zdecydowanie tą mniejszą część stanowią opracowania odnoszące się do kwestii teoretycznych i refleksji naukowej, których celem jest próba pedagogicznego uchwycenia i rozumienia fenomenu *resilience*. Autorka podjęła się tego zadania i analizy tej problematyki, co raczej nie było zadaniem łatwym. Podkreślone przez nią, rzeczywiste trudności, wiązały się między innymi z brakiem jednolitej teorii *resilience*, nie tylko w naukach społecznych w ogólności, ale też na poziomie poszczególnych dyscyplin szczegółowych, co stanowiło duże wyzwanie, z którym została skonfrontowana.

Podjęta problematyka, to szerokie spektrum tematów wchodzących w zakres wiedzy pedagogicznej w jej interdyscyplinarnych powiązaniach. Daje zatem możliwość szerszego spojrzenia na zasoby człowieka i problemy związane z jego rozwojem oraz funkcjonowaniem w różnych obszarach wychowawczych. Przedstawione treści stanowią interesującą lekturę, zarówno dla badaczy jak i też pozwalającą rozwijać wiedzę i kompetencje praktycznie funkcjonujących pedagogów. Stanowi również bardzo pożyteczny materiał dla studentów kierunków pedagogicznych oraz zaangażowanych, kreatywnie działających wychowawców i terapeutów, uczestniczących w procesie wychowania dzieci i młodzieży oraz budowania zasobów dorosłych. Szeroki zakres tematyczny zawarty w książce daje nam możliwość kompleksowego ujęcia kwestii *resilience* i równie dobrze może stanowić nie tylko impuls do dalszego zdobywania informacji na dany temat, ale też może pomóc promować możliwości psycho-pedagogicznego oddziaływania w stosunku do różnych potrzeb danej grupy, czy też konkretnego dziecka.

Wszystko to świadczy o wkładzie Autorki do rozwoju wiedzy w tym zakresie. Krytyczna analiza, która zostanie przedstawiona w toku recenzji, ma za zadanie nie tyle osłabienie ogólnego znaczenia opracowania,

ile podkreślenie możliwości i potencjałów dla dalszego rozwoju koncepcji resilience w pedagogice i subdyscyplinach nauk o wychowaniu.

### **Ocena układu, struktury podziału treści i kolejności rozdziałów**

W książce zostało wyodrębnionych osiem głównych rozdziałów, poświęconych wybranym zagadnieniom *resilience* i ich wymowy dla pedagogiki zorientowanej interdyscyplinarnie, składających się na wieloaspektowe możliwości wsparcia udzielanego różnym grupom. Książkę cechuje przejrzysty układ, chociaż do pewnego stopnia zdradza on niekonsekwencje i sztywną, schematycznie uporządkowaną strukturę. Część teoretyczna, charakteryzuje się raczej formą opisową: w wielu jej fragmentach względnie słabo dochodzi do głosu refleksyjno-analityczny wywód Autorki. Poszczególne rozdziały nie zawsze wykazują koherencję powiązania treści i dyskursu wywodów, jako takie równie dobrze mogłyby znaleźć się w innych spokrewnionych tematycznie opracowaniach ogólnych. Słabo więc dochodzi do głosu efekt synergii, brakuje częściowo organicznego powiązania treści i aspektów omawianych w poszczególnych podrozdziałach. Uzewnętrznia się to w powtórzeniach dotyczących analizy wykorzystania pojęcia *resilience* (np. rozdział 5.1.1. Helena Radlińska wielowymiarowość koncepcji, 7.1.1. Radlińska wobec resilience) jak również wybór i uzasadnienie treści w rozdziałach i podrozdziałach może budzić wątpliwości (np. 7.3. Edukacja, 7.3.1. Systemowa koncepcja twórczości, 7.3.2. Psychologia twórczości a resilience, 7.3.3. Trening poznawczy i adaptacja twórcza). Co prawda to Autorka decyduje jakie treści odnajdujemy w analizowanym obszarze jednak odnoszę wrażenie, że analizowana zawartość jest nie do końca spójna oraz brak uzasadnienia powoduje pewne zagubienie. Wobec tego podążając za tokiem prezentacji wykorzystanych materiałów, można dopatrzeć się założonej logiki prowadzonego dyskursu, ale nie stanowi ona o zewnętrznej jakości podziału całości kształtu materiału na poszczególne rozdziały i na redakcję w nich zawartych treści. Krótko mówiąc, logika układu treści nie zawsze dochodzi do głosu na poziomie dyskursu teoretycznego. Brak wniosków podsumowujących i nawiązania do treści poprzedniego rozdziału powoduje, że czytelnik gubi się w szczegółowych opisach.

Można by również dyskutować nad zasadnością, precyzją i pewną celnością podziału treści zawartych w poszczególnych rozdziałach. Szczególnie rozdział drugi, trzeci i szósty budzą wątpliwości i pytanie o logikę powiązania zawartych w nich treści. Jeżeli w drugim rozdziale zapowiedziane jest psychologiczne ujęcie resilience, to należą do niego też fundamentalne dla podjętego zagadnienia teorie Eriksona, Allporta i Masłowa, które Autorka

umieściła jednak w szóstym rozdziale, dotyczącym *resilience* w praktyce teorii wychowania. W mojej opinii w tej sytuacji drugi rozdział powinien zostać poszerzony o zagadnienia z rozdziału szóstego. Podobnie też trzeci rozdział, jeżeli zapowiadał antropologiczno-filozoficzne ujęcie *resilience* to nie powinien ograniczać się do czterech wybranych przedstawicieli tegoż myślenia. Z racji na wymóg kompletności omawianej tematyki należało przynajmniej w zarysie dokonać charakterystyki zakresu i gruntowniejszego uwzględnienia różnych ujęć z pozycji nie tylko dyscyplin naukowych, ale i prądów badawczych, czy też systematyk dokonanych przez różnych badawczy omawianej problematyki. Podobny problem swoistej syntaktyki prezentowanych zagadnień ujawnia się w relacji pomiędzy rozdziałem 4. (perspektywy pedagogiczne wobec *resilience*), 5. (*resilience* w wybranych nurtach pedagogicznych) i 7. (pedagogiczny sens kategorii *resilience*) już same tytuły, ale też treści wymagałyby innego organicznego zestawienia omawianych zagadnień. Z tego powodu traci na wymowie nie tylko jakość poznawcza książki, ale też i całokształt olbrzymiego wysiłku włożonego przez Autorkę.

### Ocena treści

Odnosząc się do oceny treści i tez zamieszczonych w literaturze można zauważyć rozbieżności w koncepcjach rozumieniu i operacjonalizacji konstruktów *resilience*. W dużej mierze są one związane nie tylko z określonymi dyscyplinami wiedzy, ale też ze specyficznymi zainteresowaniami oraz osobistymi przekonaniem danych autorów, jak również z wyborem określonego typu metod nauk społecznych, które służą do zbierania i opracowywania danych. W tym kontekście można oczekiwać od Autorki większej autonomii w krytycznym ustosunkowaniu się do prezentowanego materiału; jak już wskazywałem, ujęcia go według określonej systematyki, np. nurtów teoretyczno-badawczych, szczególnie, że takie próby już istnieją, a opracowanie materiałów wymagałoby ich znajomości, jako że stanowią ważne metaanalityczne podejścia do problematyki. Wskazane przez Autorkę tego typu tendencje byłyby poznawczo i praktycznie o wiele bardziej ubogacające dla pedagogiki, gdyby Autorka opracowania wykorzystwała międzynarodową literaturę przedmiotu, która w międzyczasie cieszy się ogromnym dorobkiem badawczym w naukach społecznych. Dominują tu jednak ujęcia psychologiczne i stąd też bardziej wychowawczo-edukacyjne podejście do zagadnień pozwoliłoby na jeszcze bardziej wymowne rozwijanie tegoż nurtu. Recenzowane opracowanie bazuje głównie na rodzimej literaturze, często o charakterze reprodukcyjnym, brak jest też próby odniesienia do wspomnianych

metaanaliz ograniczając w ten sposób pole widzenia teoretyczno-badawczego a w konsekwencji, patrząc wyostrożonym okiem badacza, też ostatecznej zasadności propozycji praktycznych dla wychowania. Pomocne byłyby tu pozycje, których jednak nie spotykamy w opracowaniu:

- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8(6).
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269–279.
- Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 101919.
- Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 127, 54–60.

Jak już wskazałem w przypadku recenzowanej książki Autorka korzysta z bardzo dobrej literatury polskiej. Natomiast dużym mankamentem publikacji jest to, że nie przytacza istotniejszej z punktu widzenia analizowanego tematu, ciągle rozwijającej się i niezwykle bogatej literatury, publikowanej w czasopismach międzynarodowych, które należałoby uwzględnić w części teoretycznej. Mam tu na myśli między innymi publikacje dotyczące zasobów osobowościowych i społecznych, pozytywnego rozwoju, szeroko rozumianego zdrowia psychicznego oraz rozumienia *resilience* w międzynarodowym ujęciu. Poniżej przedstawiam kilka propozycji:

- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332.

- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (Vol. 32). Haupt Verlag AG.
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation*, 739–795.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Pangallo, A., Zibarras, L., Lewis, R., & Flaxman, P. (2015). Resilience through the lens of interactionism: A systematic review. *Psychological Assessment*, 27(1), 1.
- Roth, J. L. (2004). Youth Development Programs. *Prevention Researcher*, 11(2), 3–7.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. Springer. [http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8\\_18](http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8_18)
- Stamm, M., & Halberkann, I. (2015). Resilienz–Kritik eines populären Konzepts. In *Vulnerable Kinder* (pp. 61–76). Springer.
- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105–113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>

Bardziej wyczerpująca refleksja pozwoliłaby na pogłębione analizy w zakresie chociażby podejścia prezentowanego przez Autorkę psychologicznego czy antropologiczno-filozoficznego. Tak też np. przywołanie stanowiska Radlińskiej, jako historyczno-normatywnego ujęcia uprawiania pedagogiki społecznej może być interesujące, doceniając jej futurystyczne i innowacyjne na jej czasy ujęcie indywidualno-psychologiczne i społeczno-środowiskowe, które jednak zaowocowałyby o wiele lepiej, gdyby Autorka wskazała możliwości rekonstrukcji, czy też nowelizacji jej ujęcia wykorzystując teorie *resilience*, w głównych jej nurtach, indywidualno-osobowościowym (Wagnild) i kompetencyjnym (Smith) ale też procesualnym i społecznym (Egeland, Windle, Bonanno i inni). Tak jak jednostronność pedagogiczno-historycznej recepcji wymagałaby bardziej systematycznej i krytycznej refleksji w zakresie pedagogiki społecznej, tak że próba wybiórczego odniesienia się do teorii *resilience* również potrzebuje bardziej ścisłego i krytycznego rozumowania.

W tym obszarze także uporządkowanie rozumienia i ujmowania pojęcia nie tylko z perspektywy np. Eriksona ale pokazanie konstruktów w kontekście nurtów i szkół psychologicznych byłaby bardziej zrozumiała

(np. podejście psychoanalityczne, poznawczo-behawioralne, humanistyczne, transpersonalne). Podążając za logiką argumentacji autorki należy na pewno uznać zasadność wykorzystania teorii Eriksona, gdy uwzględni się jej sprzężenie wymiaru przewycięzania wyzwań rozwojowych i dynamikę adaptacyjności zawartą w konstrukcie *resilience*. Co jednak w świetle naukowego postępowania wymagałoby konsekwentnego pokazania również ujętych w tym podejściu nieściśłości i dyskrepancji przy odniesieniu teorii Eriksonowskiej do koncepcji *resilience*. Obie koncepcje konfrontują ze sobą dwie perspektywy dotyczące kryzysów, pierwsza z nich – *resilience* – to ucieleśnienie obecnych ujęć teoretycznych i badań nad zasobami odpornościowymi i adaptacyjnymi jednostki ale też i grup społecznych, a druga wywodząca się z teorii rozwoju człowieka Eriksona podąża za rozwojem fazowym człowieka. W badaniach empirycznych obie perspektywy wydają się nawet w niewielkim stopniu nakładać na siebie, w zależności od tego czy kryzysy, trudności i traumy rozumiane będą jako np. codzienne doświadczenia, czy też zwrotne, rozwojowo i nienormatywnie wywołane kryzysy i ich przewycięzanie. W badaniach nad *resilience* pojęcie kryzysu różni się od poglądu Eriksona przynajmniej w dwóch wymiarach. Po pierwsze, w badaniach nad *resilience* kryzys jest zazwyczaj wywoływany przez trudne okoliczności życiowe, takie jak przeciwności losu, nieszczęścia, albo traumy, a nie jako odzwierciedlenie wewnętrznych konfliktów psychologicznych. Po drugie, w badaniach nad *resilience*, kryzys jest doświadczeniem, które może, ale nie jest dla wszystkich z wysokim prawdopodobieństwem, rozwojowo podyktowane. W tym celu uzasadnienie, badania *resilience* bazuje głównie na kategoriach adaptacyjnych codziennych, a nie na uniwersalnych mechanizmach rozwojowych, koncentrujących się na nienormatywnych (np. podatnych na zagrożeniach), gdzie w odróżnieniu *resilience* może i często odnosi się do normatywnych wymogów, jak pójście do szkoły i poradzenie sobie z konkurencją w grupie rówieśniczej.

Jeżeli nawet teoretycznie da się założyć charakterystyczne relacje zachodzące pomiędzy przewycięzaniem nienormatywnych napięć rozwojowych a nabywaniem *resilience*, jako zdolności adaptacyjnej i wzrastania psychospołecznego pomimo doznanych trudności, to jednak brak jest tu wystarczającej wiedzy popartej badaniami naukowymi. Wykazanie że łączywanie kryzysów rozwojowych i indywidualna właściwość *resilience* (czy też umiejętność do radzenia sobie z kryzysami nienormatywnymi) są teoretycznie pojęciami wzajemnie powiązаныmi, jednakże mechanizm funkcjonowania, a zatem też możliwość oddziaływania psychopedagogicznego na kształtowanie się tych procesów wymagają bliższego określenia. *Resilience*

w tym znaczeniu byłaby zjawiskiem zarówno rozwojowym w sensie nienormalnego rozwoju jednostki i częściowo nabytą właściwością i zdolności w procesie „uczenia się w radzeniu sobie z...”. Zwrócenie na te aspekty uwagi pedagogów stanowi centralny wymóg dla rozumienia i konieczności ich oddziaływania psychopedagogicznego. Niezbędnym byłoby tu też podkreślenie kontekstów społecznych jednostki, szczególnie w sensie postrzegania przez nią wsparcia psychospołecznego i innych zasobów społeczno-edukacyjnych.

Ponadto przywołanie tu chociażby teorii społeczno-ekologicznych, politycznych, stwarza w tym kontekście dobre pole do dyskusji. *Resilience* to przecież centralny aspekt teoretyczny w książce, wymagałby to zatem precyzyjnego ustosunkowania się do niego nie tylko z poziomu indywidualnego. W tym ujęciu, kładącym nacisk na aspekty funkcjonalno-holistyczne rozumienia życia człowieka, zabiega się o określenie tych wymiarów rzeczywistości, które można określić jako *resiliencyjne* właściwości jednostek do ustawicznie zmieniających się wymogów społeczno-politycznych, ekologicznych i kulturowych w świecie zintensyfikowanych przemian. Jest to niewątpliwa także platforma do przyjrzenia się różnym aspektom *resilience*, którą można byłoby w książce uwypuklić.

Badania nad *resilience* w ostatnich dziesięcioleciach koncentrują się również na identyfikacji zasobów, mocnych stron, zdrowia i dobrego samopoczucia jako predyktorów *resilience*. Ta perspektywa zapewniła badaczom określenie nowych ram myślenia o *resilience* i jej aspektach. Liczne badania, w tym projekty eksperymentalne i badania podłużne oraz porównawcze, pozwoliły na wypracowanie ekspertyz dotyczących różnych grup wiekowych, populacji osób wykluczonych czy defaworyzowanych, gdzie oprócz uwarunkowań rozwojowych zwrócono szczególnie uwagę na aspekty biologiczne, normatywne, społeczno-kulturowo i ekologicznie które mogą warunkować kształtowanie się *resilience* indywidualnej i wyników *resiliencyjnych* między innymi sprzężonych w interdyscyplinarnym rozumieniu i badań *resilience*. Gdzie jedną z charakterystycznych zmian, decydujących o ubogaceniu konstruktu *resilience*, jako nie tylko swoistej sprężystości psychologicznej jednostki, lecz również jej psychospołecznego i kulturowego znaczenia, leżącego u podstaw procesów normatywnych, uczenia się, usprawniania mechanizmów rozwojowych oraz radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami, a nie tylko przewyciężania nadzwyczajnych (np. związanych z traumą) doświadczeń, czy też przejść pomiędzy poszczególnymi etapami rozwojowymi jednostki. Stanowisko to przekonuje nas, że oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne wymagają swoistej umiejętności wychowawczej i odpowiednio koncepcyjno-metodycznej analizy pozwalającej na uwzględnienie kombinacji

czynników indywidualnych i środowiskowych, mając jednocześnie świadomość, iż jednostka nie jest tylko odbiorcą naszych działań ale samodzielny, osobowym podmiotem, wolnym w swoim rozwoju, gdzie oddziaływanie czynników ochronnych będzie również zależało od szerszego kontekstu, obejmującego zarówno zjawiska rozwojowe, wpływy społeczno-kulturowe oraz własną aktywność jednostki. Bliższe określenie podstaw dla tego typu zorientowanego na *resilience* działania w naukach o wychowaniu wymaga powyższej i dalszych analiz i systematycznego uporządkowania wiedzy na użytek Nauk o Wychowaniu oraz wypracowaniu rodzinnej dla tej dziedziny wiedzy teorii i praktyki. Wydaje się, że takiego podejścia zabrakło w koncepcji książki.

Nie odnajdujemy w książce także krytycznych stanowisk dotyczących *resilience*, a przecież takie również istnieją i pokazują pewne niebezpieczeństwo jakie za sobą niesie niewłaściwe i fałszywe przekonanie o szczególnej mocy przypisywanej *resilience*. Na przykład w aspektach polityczno-społecznych uwypukliła się idea modelu osobowości, który idealizuje zdolności i pozytywne wyniki rozwojowe zagrożonych dzieci. W ten sposób wyłonił się obraz człowieka „niezniszczalnego”, który jest odporny na szkody dzięki stabilnym cechom osobowości. Badacze zabierający głos w tym dyskursie na temat problematyki *resilience* zwracają także uwagę na przeakcentowanie wymogów w kierunku jednostkowym. Tutaj mocny akcent kładzie się na indywidualne zdolności i umiejętności pozwalające ludziom przewyżczać trudne sytuacje w wielu wymiarach życia. Nie można tego typu właściwości jednostki ujmować bez kontekstów społecznych i ograniczyć ich tylko do indywidualnej *resilience* i tym samym obarczać odpowiedzialnością danego człowieka.

### **Pozostałe uwagi**

Autorka tej książki nie opiera się na własnych badaniach empirycznych, wskazuje jednak na konieczność podjęcia tego wyzwania we własnych planach i jako postulat dla innych, działających badawczo pedagogów. Wydaje się, że jest to właściwy kierunek. Jednak pozostawia to ogromny niedosyt ponieważ olbrzymie zapotrzebowanie na bazujące na wynikach badań empirycznych rozpoznanie jest bardzo istotne, szczególnie z pedagogicznego i profilaktycznego punktu widzenia. Zbadanie *resilience* w poszczególnych grupach może stanowić bowiem z jednej strony ważny predyktor dla prawidłowego funkcjonowania jednostki narażonej na ryzyko z drugiej analiza *resilience* w kategorii wyniku może pokazywać aspekty dynamiki zjawiska (np. rozwój i efekty w zakresie *resilience* edukacyjnej czy zdrowotnej).

Tego typu „deficyt empiryczny” w polskiej pedagogice stanowi o podstawowym wyzwaniu dla naszej dziedziny wiedzy i praktyki edukacyjno-wychowawczej. Nie tylko recepcja ważnych opracowań badawczych pochodzących z innych dziedzin, czy też innych krajów, ale przede wszystkim podjęcie prac badawczych w paradygmacie wychowania i edukacji „wrażliwym na resilience” rodzi konieczność naukowego wysiłku na rzecz jak najlepszego przysposabiania człowieka do życia w świecie nieograniczonych szans ale ryzyka we współczesnym świecie. Jest to bardzo istotne, szczególnie z pedagogicznego i profilaktycznego punktu widzenia.

### **Myśl końcowa**

Podjęta przez Panią Dr Agnieszkę Bzymek problematyka analizy teorii resilience na gruncie nauk o wychowaniu stanowi z pewnością ważny dla teorii i praktyki pedagogicznej wkład. Autorka podjęła się ambitnego zadania, zderzyła się z ogromem materiału i odpowiednio szerokim spektrum teoretyczno-badawczym oraz praktycznym, wskazując szereg cennych spostrzeżeń, ale też zdradza własne ograniczenia zarówno w odniesieniu do systematyczno-analitycznych wywodów, jak i w zakresie innowacyjności przy opracowaniu przesłanek dla Nauk o Wychowaniu i praktycznej działalności pedagogów oraz edukatorów.

Pomimo tej może nawet zbyt krytycznej opinii, podyktowanej faktem, że książka aspiruje do pozycji naukowych, ale równocześnie w swojej koncepcyjnej i zasadności często odchodzi od sztuki precyzyjnego argumentowania, zwróciłem uwagę na możliwe dla ulepszenia aspekty, chciałbym też jednak z pełnym przekonaniem podkreślić walory poznawcze i praktyczne przedstawionej przez autorkę ekspertyzy.

Opracowanie to bowiem jest jak najbardziej bardzo wartościowym przedsięwzięciem o dużej wymowie inspirującej do naukowej i praktycznej działalności Nauk o Wychowaniu w tym zakresie. Autorka podjęła się tego ambitnego wyzwania, przy czym jej zamysł teoretyczny bardzo dobrze wyraża przykład owocnego wysiłku promocji zagadnień związanych z resilience na polu pedagogiki. Publikacja stanowi cenne zaproszenie do podjęcia wysiłku naukowo-badawczego nad zjawiskiem *resilience* w perspektywie pedagogicznej. Warto zatem podjąć lekturę książki i ustosunkować się do jej tez.



# BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XII: 2021 NR 1(34)

**Bogusław Śliwerski**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

## Pedagogika ogólna

- Ablewicz K., *Heremeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994.
- Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, przeł. Dariusz Stępkowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2015.
- Bogaj A. (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Warszawa-Kielce 2001.
- Ciążela A., *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, WSSE w Warszawie, Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2005.
- Dehnel P., Gutowski P. (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Drózdź A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki*, Świętokrzyska Szkoła Wyższa, Kielce 2005.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1983.
- Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Gnitecki J. (red.), *Pedagogika jako formacja intelektualna. Refleksje we współczesnym dyskursie humanistycznym*, PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2005.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, WN PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2006.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, tom 1, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, WN UAM, Poznań 2006.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo WSP w Olsztynie, Olsztyn 1997.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, wstęp i red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej. Geneza i stan*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz: 2011.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji (na dziesięciolecie Zespołu Problemowego Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk)*, Akademia Pedagogiczna im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja. Teraźniejszość. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.), *Ewolucja „ogólności“ w dyskursach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Difin, Warszawa 2015.

- Herzog W., *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił Dr Adam Zieleńczyk, Nakładem „Naszej Księgarni”, SP. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1931.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna, Ks. Atlas, Lwów 1939.
- Hessen S., *Filozofia. Kultura. Wychowanie*, Wstęp T. Nowacki, Wybór i oprac. M. Hessenowa, ZN im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław -Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Hessen S., *Pisma pomniejsze. Wybór i opracowanie* W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Jaworska T., Leppert R. (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego, Tropy i kategorie pedagogiczne*, wyd. drugie poprawione, Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź 2010.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Kostkiewicz J. (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej, Zagadnienia wybrane* WNS KUL, Filia Stalowa Wola 1999.
- Kotłowski K., *Filozofia a zadania pedagogiki*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1973.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wydawnictwo Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa 2009.
- Krueger H.-H., *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kubiak-Szymborska E., Zajac D., *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Wydawnictwo Wers s.c., Bydgoszcz 2002.
- Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.

- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Kupisiewicz C., Śliwerski B. (red.), *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego*, Wyższa Szkoła „Humanitas”, Sosnowiec 2014.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo IKN, Wrocław 1987.
- Kwieciński Z., *Tropy-ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 2000.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, WN PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Kwieciński Z., Witkowski L., *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990.
- Lenzen D. (red.). *Podstawowe pojęcia pedagogiczne. Agresja – interdyscyplinarność*, przeł. Jerzy F. Materne, Peter W. Materne, Wydawnictwo (b.d.). Berlin – Szczecin 2003.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2001.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon Wydawnictwa Naukowego PWN*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

- Nawroczyński B., *Oddech myśli. Archiwalia główne*. Wybór, komentarze i red. Lech Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Nowak M., Magier P., Szewczak I. (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAIp, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.
- Palka S. (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Zeszyty Pedagogiczne UJ, Zeszyt 22, Wydawnictwo UJ, Kraków 1995.
- Palka S. (red.), *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, Prace Pedagogiczne, Zeszyt 10, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989.
- Palka S. (red.), *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne. Zeszyt 3, Wydawnictwo UJ, Kraków 1986.
- Palka S. (red.), *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, Skrypty Uczelniane nr 562, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.
- Palka S.(red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Pluta A. (red.). *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Schulz R., *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*, tom III, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, tom II, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, tom I, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.
- Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002.
- Sztobryn S., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika filozoficzna, Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 (VIII wyd. 2019).
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badan naukowych*, tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, tom 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., Walancik M. (red.), *Bogdan Nawroczyński. Inspiracje dla współczesności*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2020.
- Śliwerski B., Walancik M. (red.). *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2000.

- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, innowacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.



## AUTORZY

- Jolanta Andrzejewska**, dr hab. prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- Józefa Bałachowicz**, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Marek Budajczak**, dr hab. prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Maria Czerepaniak-Walczak**, prof. dr hab., Uniwersytet Szczeciński
- Janusz Gajda**, dr hab.
- Anna Gawęł**, dr hab. prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński
- Dorota Klus-Stańska**, prof. dr hab., Uniwersytet Gdański
- Karol Konaszewski**, dr, Uniwersytet w Białymstoku
- Ewa Lewandowska**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Krzysztof Rubacha**, prof. dr hab., University of SS. Cyril and Methodius in Trnava
- Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Alina Wróbel**, dr hab. prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki
- Zuzanna Zbróg**, dr hab. prof. UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Arkadiusz Żukiewicz**, dr hab. prof. UO, Uniwersytet Opolski



# INFORMACJE DLA AUTORÓW

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XII: 2021 NR 1(34)

Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 20 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH),
- BazHum,
- CEEOL,
- Central and Eastern European Online Library,
- ERIH,
- ICI Journals Master List,
- POLindex,
- Arianta.

Z poważaniem,  
Redakcja czasopisma  
„Studia z Teorii Wychowania”