

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

TOM VII: 2016 NR 1 (14)



WYDAWNICTWO NAUKOWE CHAT

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VII: 2016 NR 1(14)**

**PATRONAT NAUKOWY:
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2016

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, 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, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2016

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk: Druk: druk-24h.com.pl
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 200 egz.

Spis treści

Bogusław Śliwerski, <i>Pożegnanie Profesora Kazimierza Denka</i>	9
Marek Rembierz, <i>Pedagogiczna pasja jako filozofia życia. Pamięci Profesora Kazimierza Denka</i>	11

ROZPRAWY

Wilhelm Schwendemann, <i>Religiöse Bildung – eine Brücke für den interreligiösen Dialog. Reflexionen anlässlich des 50. Todestages Martin Bubers</i>	51
Wilhelm Schwendemann, <i>Edukacja religijna – pomost do dialogu między religiami. Refleksje z okazji 50 rocznicy śmierci Martina Bubera (tłumaczenie)</i>	71
Janina Kostkiewicz, <i>Pedagogika ogólna jako nauka w rękopisach z oflagu Andrzeja Niesiołowskiego</i>	91
Vladimír Frk, <i>Knowledge society as an inspiration for the theory and practice of adult education</i>	113
Elżbieta Aleksiejuk, <i>Wpływ doświadczeń pierwszych lat na emigracji na działalność pedagogiczną Wasilija Zieńkowskiego</i>	129

STUDIA Z BADAŃ

Jitka Lorenzová, <i>The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic</i>	145
Aleksandra Tłuściak-Deliowska, <i>Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole?</i>	169

RECENZJE

Katarzyna Kochan, <i>Agnieszka Gromkowska-Melosik, Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną</i>	195
Ryszard Małachowski, <i>D. Jagielska, J. Kostkiewicz, Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego</i>	201
Jolanta Skubisz, <i>Ludwik Malinowski, Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej</i>	207

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI

Katarzyna Szymala, *XXII Convegno della Facoltà di Filosofia,
Pontificia Università della Santa Croce, La filosofia come paideia.
Sul ruolo educativo degli studi filosofici*213

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Dyskursy edukacyjno-pedagogiczne – opr. Bogusław Śliwerski.....217

AUTORZY223

INFORMACJE DLA AUTORÓW225

Contents

Bogusław Śliwerski, <i>Farewell words to Professor Kazimierz Denek</i>	9
Marek Rembierz, <i>Pedagogical passion as the philosophy of life. Professor Kazimierz Denek in memoriam</i>	11

DISSERTATIONS

Wilhelm Schwendemann, <i>Religious education – a bridge for interreligious dialogue. Reflections on the 50th anniversary of the death of Martin Buber</i>	51
Janina Kostkiewicz, <i>General pedagogy as a science in Andrzej Niesiołowski's manuscripts from Oflag</i>	91
Vladimír Frk, <i>Knowledge society as an inspiration for the theory and practice of adult education</i>	113
Elżbieta Aleksiejuk, <i>The Influence of the Early Years of Emigration on the Pedagogical Activity of Vasiliy Zenkovskiy</i>	129

RESEARCH REPORTS

Jitka Lorenzová, <i>The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic</i>	145
Aleksandra Tłuściak-Deliowska, <i>Morality and bullying. Is the education of character a fundamental element in solving the problem of peer bullying at schools?</i>	169

REVIEWS

Katarzyna Kochan, <i>Agnieszka Gromkowska-Melosik, Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną</i>	193
Ryszard Małachowski, <i>D. Jagielska, J. Kostkiewicz, Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego</i>	201
Jolanta Skubisz, <i>Ludwik Malinowski, Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej</i>	207

CONFERENCE REPORTS

Katarzyna Szymala, *XXII Convegno della Facoltà di Filosofia,
Pontificia Università della Santa Croce, La filosofia come paideia.
Sul ruolo educativo degli studi filosofici*213

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Prepared by Bogusław Śliwerski, Educational-pedagogical discussions ...217

AUTHORS223

INFORMATION FOR THE AUTHORS225

Pożegnanie Profesora Kazimierza Denka (1932-2016)

prof. zw. dr hab. dr h.c. Kazimierz Denek



Fot. Arch. prywat., prof. Leszek Pawelski

Kiedy składaliśmy nasz kwartalnik do druku, dotarła do nas wiadomość o śmierci em. prof. Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktora honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, wybitnego Polaka odznaczonego Krzyżem Kawalerskim i Oficerskim Orderu Polonia Restituta oraz Złotym Laurem Medalu POLONIA MATER NOSTRA EST – wspaniałego nauczyciela akademickiego, wychowawcę i edukatora wielu pokoleń młodzieży, nauczycieli, pedagogów, instruktorów i kadr naukowych w naszym kraju – Kazimierza Denka.

Trudno jest pisać o śmierci Profesora, z którym rozmawiałem jeszcze w styczniu będąc przekonany, że dzwoni w sprawie materiału do

przygotowywanej przez siebie kolejnej książki. Wiedzieliśmy o postępującej chorobie Profesora, ale wciąż mieliśmy nadzieję, że tak jak w wielu wcześniejszych kłopotach zdrowotnych, które pojawiają się wraz z wiekiem, poradzi sobie z nimi i spotkamy się z Nim na kolejnym Tatrzańskim Seminarium Naukowym. Odszedł pedagog o niezwykle wysokiej kulturze osobistej, wielki patriota, a zarazem wyjątkowo oddany pasji swojego życia, którą zarażał tysiące swoich studentów, współpracowników, znajomych, a nawet obcych, których spotykał na górskich szlakach. Był bowiem człowiekiem rozmiłowanym w polskich Tatrach, uwielbiającym ich piękno i mistykę, kochającym własny kraj i zaszczepiającym miłość do niego w sposób wyjątkowy, a jakże skuteczny, bo własną postawą i działaniami, twórczością i stylem życia, wiernością chrześcijańskim wartościom i zgodnym z nimi życiem.

Profesor Kazimierz Denek był niepowtarzalną Osobowością Uniwersytetu, któremu poświęcił całe swoje życie naukowe, kierując Katedrą Dydaktyki Ogólnej. Przeszedł na emeryturę w 2002 r., ale na macierzystym Wydziale Studiów Edukacyjnych zachował swój status „wiecznie” dostępnego dla zainteresowanych profesora, odbywając w środy dyżury w pok. 502. Czynnikiem mógł jeszcze kształcić młodzież w niepublicznej Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Zmarły pedagog miał niespożytą energię, pozytywne i aktywne nastawienie do życia, które było pełne licznych dokonań, o zróżnicowanym charakterze i zakresie przez co trudno było na bieżąco poddawać je analizie i refleksji, gdyż zawsze mieliśmy Autora niejako „pod ręką”, gotowego do wyrażenia własnej opinii, napisania ekspertyzy czy podzielenia się własnymi sugestiami. Był niemalże wszechobecny, także w wirtualnym świecie, bo wystarczy wpisać w dowolną wyszukiwarkę Jego nazwisko, by w kilka sekund otrzymać dostęp do ponad 15 tys. linków.

Tak więc był, jest i będzie z nami. Nie tylko w sercach Rodziny i najbliższych Profesorowi osób zapanuje głęboki ból i smutek, ale także wśród akademickiej społeczności pedagogicznej. Dzielę się w tym momencie wyrazami głębokiego współczucia, bo płakać będą też Tatry, które tak ukochał i gdzie na górskich szlakach uczył nas miłości do własnego kraju oraz sztuki równoważenia aktywności umysłowej kulturą fizycznej regeneracji sił psychofizycznych. Odszedł PEDAGOG HUMBOLDTOWSKICH WARTOŚCI UNIVERSITAS i troski o DOBRĄ EDUKACJĘ.

Marek Rembierz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogiczna pasja jako filozofia życia

*Pamięci Profesora Kazimierza Denka
(ur. 12 listopada 1932 r. w Krzemieńcu na Wołyniu,
zm. 4 lutego 2016 r. w Poznaniu)*

Przekonanie o zasadności odkrywania, wypracowania i urzeczywistniania sensu życia cechowało postawę Kazimierza Denka jako pedagoga. Dał temu także wyraz tytułując jedną ze swych książek „Filozofia życia” (Poznań 2012), a tytuł ten – kierujący myśl w stronę starożytnego rozumienia filozofii jako sztuki życia i ćwiczenia duchowego¹ – trafnie oddawał bliską mu postawę integralnego zaangażowania pedagoga w pogłębioną intelektualnie pracę naukową i zarazem w wieloraką aktywność wychowawczo-dydaktyczną. Był on pasjonatem pedagogiki, także pedagogiki silnie nasyconej wartościami, którą słusznie i z należnym szacunkiem można zapisywać z dużej litery – Pedagogika – gdyż zgodnie ze starożytnym ideałem paidei służy ona kształtowaniu w teorii i praktyce filozofii życia. Kategoria pasji występowała wielokrotnie w jego refleksji pedagogicznej, także i wówczas, gdy rozpatrywał on kwestie dydaktyczne (zdawałoby się, że tylko metodyczne i techniczne) dotyczące zasad trafnego doboru metod w działaniach edukacyjnych: „Otóż nie ma metod starych, nowych, lepszych, gorszych, pobudzających aktywność w wyższym stopniu czy niższym. Metoda jest o tyle dobra czy adekwatna, o ile osoba nią się posługująca jest z nią »zżyta«, potrafi się z nią zidentyfikować, wykazać się pasją, być autentyczną

¹ Zob. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, IFiS PAN, Warszawa 1992.

i uważną, [...] [być] skoncentrowaną na treści i ich celu, a nie na formie”². Dobitnie brzmi tu postulat, aby pedagog potrafił „wykazać się pasją”, gdyż pasja sprawia, że aktywność pedagoga zachowuje sens i – mimo stawiających opór przeciwności – zmierza do osiągnięcia wartościowego celu. K. Denek roztaczał i realizował wizję pedagogiki uprawianej z pasją podobną do tej, którą jest przemierzanie górskich przestrzeni, będące – w szczególności dla K. Denka – jednym z istotnych wymiarów filozofii życia. W swych dociekaniach z przekonaniem – jako myśl sobie bliską – przywoływał on maksymę: „Człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia”³, uznając, iż uwzględnianie i kształtowanie tej (trudnej) umiejętności samowychowania jako „uczenia się sztuki życia” stanowi jedną z podstawowych powinności w zakresie teorii i działań pedagogicznych⁴.

² K. Denek, *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec 2014, s. 36.

³ Trafnie zwraca na to uwagę m.in. Antoni Zajęc, pisząc w recenzji, iż w swej refleksji pedagogicznej K. Denek „przybliża problemy, które edukacja musi pokonać, aby sprostać nowym wyzwaniom XXI wieku, wieku fizyki molekularnej, genomu, inżynierii genetycznej i nanotechnologii. Nie wiadomo czy odkrycia z tego zakresu przyspieszą ewolucję człowieka i ludzkości czy też niebezpiecznie ją zawrócą? Dlatego za G. Vadeanu czytamy w książce: «Człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia». Zaś szkoła winna doprowadzać uczniów do mądrości w wiedzy, gdzie wiedza i wartości będą się wzajemnie uzupełniać” (A. Zajęc, *Recenzja: Kazimierz Denek, Ku dobrej edukacji*, *Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń–Leszno 2005*, ss. 243, „*Neodidagmata*” 27/28 205, s. 159).

⁴ Maksyma głosząca, że „człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia” wprowadza w złożoną kwestię natury samowychowania. Zob. B. Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „*Przegląd Pedagogiczny*” 2007 nr 1, s. 15-33; w konkluzji Bogusław Śliwerski stwierdza: „[...] okazało się wręcz niemożliwe uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czym jest samowychowanie? Można opisać je jako szczególny rodzaj zachowania się człowieka, zmierzającego do określonego celu. Samowychowanie może być zatem traktowane jako *perfectio prima*, czyli aktywność propodmiotowa bądź jako *perfectio secunda*, czyli aktywność pozapodmiotowa. Temu pierwszemu odpowiada samowychowanie „ku sobie”, zaś drugiemu samowychowanie „od siebie”. Jednostka może samowychowywać się, stosując jedno lub oba podejścia w swoim życiu. To, co jest dla nich wspólne, to przede wszystkim sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działania (heteronomiczny lub autonomiczny), rodzaj jego stymulacji (zewnętrzna lub wewnętrzna) oraz osiągnięte zmiany w osobowości. Samowychowanie, choć [...] jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, duchowym, odbywa się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych”. Zob. też: B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

W badaniach naukowych K. Denek zajmował się zwłaszcza problematyką nauczania i uczenia się (m.in. kwestiami teleologii i efektywności kształcenia), ekonomią oświaty i ekonomicznym kontekstem edukacji, pedeutologią, szkolnictwem zawodowym, wartościami w edukacji i edukacją aksjologiczną, etosem uniwersytetu i dydaktyką uniwersytecką, edukacją medialną i informatyczną, pedagogiką czasu wolnego, wychowaniem obywatelskim i patriotycznym, edukacją regionalną, rolą krajoznawstwa i turystyki w wychowaniu⁵. Jego analizy i refleksje pedagogiczne, przy zachowaniu metodologicznych rygorów warsztatu naukowego, są także dociekaniem odznaczającymi się autorską pasją, są „gorącymi” wypowiedziami pedagoga zaangażowanego w kształtowanie rzeczywistości edukacyjnej. Zbigniew Kwieciński zalicza K. Denka do grona tych czołowych polskich pedagogów, którzy sytuują się – także dzięki swej biografii edukacyjnej i naukowej – na pograniczu nauk i problemów badawczych: „przybycie do pedagogiki z zewnątrz i bez studiów podstawowych z tej dyscypliny umożliwia twórczy wkład do niej i otwieranie nowych pól problemowych na «życiodajnym pograniczu». Wiele nowych idei do pedagogiki ostatnich dwóch dekad wniósł na przykład profesor Lech Witkowski – magister matematyki, doktor, doktor habilitowany i profesor filozofii. Znakomitym znawcą pedagogiki zawodów i edukacji informatycznej jest profesor Stefan Kwiatkowski – magister inżynier i doktor informatyki. Powszechnie znany dydaktyk profesor Kazimierz Denek – to onegdaj doktor ekonomii, zaś zacytywany profesor Zbyszko

⁵ Bibliografię rozpraw i artykułów K. Denka – opracowaną przez Tomasza M. Zimnego – zamieszczono w tomie: *Edukacja jutra. VIII Tatrzeńskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002 (T. M. Zimny, *Spis publikacji Profesora Kazimierza Denka za lata 1957-2002*, s. 27-74; odnotowano tam wówczas 1142 pozycje). Kolejne zaktualizowane zestawienie – opracowane przez Danutę Hyżak i Roberta Sarneckiego – zamieszczono w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015 (D. Hyżak, R. Sarnecki, *Publikacje prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka za lata 1957-20014*, s. 253-311; odnotowano m.in.: 41 książek autorskich, 15 książek współautorskich, 861 artykułów w czasopismach i w tych pracach zbiorowych, które ukazały się pod redakcją inną niż własna, 167 recenzji, w sumie: 1651 pozycji). Zapoznanie się z tymi bibliografiami daje wstępną orientację m.in. w ukierunkowaniu i dynamice zainteresowań badawczych (występowaniu i intensyfikowaniu się podejmowanej problematyki), w preferowanych przez wiele lat miejscach publikowania, cykliczności i systematyczności ukazywania się tekstów oraz uświadamia także jak daleko – w różne środowiska – sięgało oddziaływanie pisarstwa pedagogicznego K. Denka. Uwagę zwracają też – świadczące o szerokim kręgu recepcji – liczne recenzje i cytowania prac K. Denka.

Melosik zrobił doktorat z politologii”⁶. Jako doktor ekonomii K. Denek zwraca baczną uwagę na aktualną problematykę ekonomiczną w edukacji i na dynamikę przemian cywilizacyjno-gospodarczych jako niezbywalny kontekst kształcenia (m.in. wprowadzając na swój sposób do dyskursu pedagogicznego ujęcie edukacji jako inwestowania w kapitał ludzki⁷), a zarazem z pedagogiczną pasją – jako aksjolog edukacji – sygnalizuje, iż powinno się również konsekwentnie respektować swoiste wartości same w sobie, które są nieprzeliczone na odmienne od nich (i niższego rzędu) dobra ekonomiczne.

Nadmienić należy, że wskazywana w tytule pedagogiczna pasja K. Denka była tym bardziej odczuwalna, gdy – przesyłką pocztową jako cenny dar i miłą niespodziankę – otrzymywało się kolejną książkę Profesora z jego autorską dedykacją, wprowadzającą w indywidualną lekturę opublikowanych treści. O tych dedykacjach iskrzących pasją mogą – a wręcz powinni – zaświadczyć ci, którzy byli przez Autora hojnie obdarowani. Z punktu widzenia biografistyki pedagogicznej analiza zestawionych z sobą dedykacji pozwalałaby też na wnikliwsze rozpoznanie szerokiego zakresu oddziaływania bliższych i dalszych relacji, w których z różnymi osobami pozostawał K. Denek.

Poniżej proponuję kilka – problemowo określonych – przybliżeń pedagogicznej pasji jako filozofii życia w ujęciu K. Denka. Na początku zestawienie i porównanie pedagogicznej pasji z doświadczeniem przemierzania górskiej przestrzeni, następnie rozpatrzona będzie wyrażana przez K. Denka pedagogiczna pasja i troska o dobrą edukację, włącznie z troską o jakość dydaktyki akademickiej i etos uniwersytetu oraz zwróceniem bacznej uwagi na aksjologiczny wymiar edukacji, a także pedagogiczna troska o czas wolny oraz turystyka i krajoznawstwo jako wyraz pedagogicznej pasji.

⁶ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2/2004, s. 98-99.

⁷ K. Denek, *Tryptyk wątków koniecznych*, w: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21-35. Rozpatrując teorię ludzkiego kapitału i jego rozwoju w kontekście edukacji (zwłaszcza nierówności szans dostępu do edukacji), K. Denek poczynił wstępne zastrzeżenia, określające jego podejście do podejmowanej problematyki: „Kwestie te należą do tych zjawisk pedagogicznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych, które znajdują się w stadium amorficznym. Istnieje w nim wiele kwestii otwartych, pytań i hipotez, mało jeszcze rozpoznanych i zweryfikowanych” (tamże, s. 21). Zob. też: K. Wielecki, *Młodość i edukacja po wielkiej zmianie*, (w:) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Poznań-Toruń 1996, s. 101-118; A. Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.

Zaprezentowany tu więc zostanie (wstępny) szkic pedagogicznej filozofii życia (umiejętności uczenia się sztuki życia) według K. Denka⁸.

Pedagogiczna pasja i doświadczenie przemierzania górskiej przestrzeni

Rozpatrując wartość działań edukacyjnych i sens pedagogicznej pasji trafnie będzie przywołać – podążając tu za rozmiłowanym w górskiej przestrzeni K. Denkiem – obrazowy opis walorów i doznań górskiej wędrówki. Takie obrazowanie edukacyjnego wznoszenia się wzwyż częstokroć – i z nieukrywanym upodobaniem – stosuje w swej refleksji pedagogicznej K. Denek. Co więcej, w zgodzie z duchem górskiej wędrówki organizował on przez wiele lat (od 1994 r.) coroczne Tatrzańskie Sympozja (Seminaria) Naukowe, służące wypracowywaniu doskonalszej „edukacji jutra”⁹. Na sympozjach tych, jak deklarował ich twórca, „nakreślamy [...] myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących kondycji edukacji i nauk o niej. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy, do jakiego wzorca dążymy. Szukajmy nowych, konkretnych rozwiązań problemów stojących przed edukacją i naukami o niej. Starajmy się spojrzeć na nie rozlegle, głęboko, wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo. [...] Pragniemy takiej edukacji, która spełnia oczekiwania dzieci, młodzieży i dorosłych naszego kraju, nawiązuje do rodzimej tradycji nauk o wychowaniu i uwzględnia wyzwania społeczeństwa wiedzy”¹⁰. Tak ukierunkowanej refleksji pedagogicznej towarzyszy tatrzański krajobraz, która ma – w zamyśle organizatora – współtworzyć klimat intelektualny i współokreślać sposób prowadzenia dociekań: „Cieszę się, że Tatry, które od ponad dwóch wieków w szczególny i trwały sposób wnoszą tak wiele do kultury, literatury, sztuki, nauki i edukacji Polski stały się nieodłączną częścią nas. Tęsknimy za nimi. Choć Tatry corocznie witają

⁸ Wkład K. Denka do nauk o edukacji i polskiej myśli pedagogicznej rozpatrywałem w tekście: *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012, s. 221-239; a także w tekście: *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągnięcia wyższej jakości kształcenia*, w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013, s. 151-174. Odwołuję się tu również – przytaczając, kontynuując i rozwijając wątki – do tych tekstów.

⁹ Zob. K. Denek, *Między „chwilką” a edukacją jutra i Tatrami (wprowadzenie)*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003, s. 13-26; K. Denek, *15 lat obecności „Edukacji jutra” – u stóp Giewontu*, „Życie Akademickie” 2009, nr 120, s. 54-58.

¹⁰ K. Denek, *Filozofia życia*, WSPiA, Poznań 2012, s.102-103.

nas jako niezmiennie, to jednak ich piękno i smak dla każdego z nas jest inny, swoisty. Tatry coraz wyraźniej są w nas. Przybywamy tu dla nich, żeby odczuć ich bliskość, wielkość, piękno i majestat. *Hinc itur ad astra*. (Stąd idzie się do gwiazd). W ich scenerii podejmujemy dyskurs nad systemem edukacji narodowej w kulturze oraz kontekście wyzwań teraźniejszości i przyszłości¹¹. W tym wprowadzeniu elementu wzniosłości w refleksję pedagogiczną, która zazwyczaj bliska jest codzienności i jej „szarościom”, wyraża się także dbałość o to, aby piękno i smak prześwitywały również z badań skupionych na edukacji, aby edukacja pomnażała piękno i kształtowała smak.

Zastanawiając się nad sensem górskich analogii w odniesieniu do opisu działań pedagogicznych i nad swoistością tatrzańskiego – osadzonego w górski krajobrazie – charakteru cyklicznych seminariów pedagogicznych, których przedmiotem jest „edukacja jutra”, K. Denek rozważania skupia wokół pytania: „Dlaczego nieraz w pocie czoła, a nawet w mozolnym trudzie [ludzie] pokonują kolejne odcinki wędrówki, wznosząc się ku odległym graniom, do upragnionego szczytu?”, lub zwięźle: „po co idziemy w góry?”. Udzielając odpowiedzi, która ma zarazem metaforycznie ująć sens zmagania o osiągnięcie wyższej jakości kształcenia, dzieli się on doświadczeniem wytrawnego znawcy i miłośnika górskich wędrówek: „Udajemy się w nie, bo tam poznajemy swoje możliwości i słabości, hartujemy ducha i ciało, uczymy się solidarności i wytrwałości, i to niezależnie od wysokości. Kto raz przemoczony wędrował po Karpatach Wschodnich (Czarnohora, Gorgany, Świdowiec), wchodził na ich *honorne szczyty* i wytrzymał, będzie szukał podobnych wrażeń w innych górach. Kiedy indziej wyzwaniem stanie się skwar i suchość skał. Jakkolwiek trudna okazałaby się trasa, jakkolwiek byśmy byli zmęczeni – jednego możemy być pewni. Szczyt wynagrodzi nam wszystko. Nie ma piękniejszej chwili od tej, gdy uspokoiwszy oddech

¹¹ K. Denek, *XX lat Edukacji jutra w scenerii urokliwych Tatr* (czerwiec 2014). K. Denek mocno podkreśla przy tej okazji potrzebę i wartość swobodnej naukowej deliberacji: „Chodziło o miejsce promieniujące od ponad dwu stuleci na kulturę i sprzyjające przede wszystkim debacie wokół szerokiego spektrum systemu edukacji narodowej, wymiany nieskrępowanej myśli, a nie przekonywania kogoś o kimś, czy o czymś, werbowania, karcenia, czy nakłaniania. Nie musimy w tych dyskursach mieć ostatniego słowa ani bezwzględnej racji. Możemy wsłuchując się we wskazanie Cypriana Kamila Norwida *różnić się pięknie i mocno*. Natomiast mają one być płaszczyzną intelektualnej integracji. Podejmowane tu problemy mają wspólny mianownik. Jest nim *edukacja jutra*. Dotyczy on nas wszystkich, ale każdego w inny, właściwy dla niego sposób, zapewniający własny punkt widzenia. Dzięki temu uzyskujemy wielowymiarowy obraz *edukacji jutra*, zawierający też ścierające się sądy i rodzące się wątpliwości” (tamże).

siadamy na wierzchołku¹². Przyjmując pedagogiczny punkt widzenia na to, co wydarza się w ludzkim wnętrzu w czasie górskiej wędrówki, K. Denek zwraca uwagę na walory charakteru, które nabywa się w zmaganiach z górami: „góry kształtują takie cechy osobowości, jak: życiowa mądrość, rozważa, wytrwałość, zręczność, ciężka fizyczna, pracowitość, solidarność, odwaga, upór, zaciętość, moc¹³. Ujawnia się tu etos – wymiar etyczny, duchowy i estetyczny – przemierzania górskich połąci, które „odsłaniają oczom wędrowców coraz to inne swoje oblicza. Turnie szczytów śmiało wchodzą w królestwo chmur i obłoków, które strzegą ich niewysłowionego piękna¹⁴. W wieloaspektowym doświadczeniu górskiej wędrówki, jako szczególnego rodzaju doświadczeniu aksjologicznym (obcowaniu z empirią aksjologiczną), odsłania się zróżnicowany i dynamiczny świat wartości, a wnikliwy ogląd tego świata, rozpoznawanie i urzeczywistnianie stanowiących go wartości, to przecież jedne z podstawowych pedagogicznych powinności.

Aby skontrastować górskie doświadczenie aksjologiczne z dominującym we współczesnej codzienności odmiennym rozumieniem świata wartości, K. Denek przywołuje rozważania Ireny Wojnar o dokonujących się w kulturze przemianach w podejściu do wartości: „Nowe wartości są zasadniczo sprzeczne z ich tradycyjnym statusem trwałości i powagi. [...] Zdominowane są przez efekt doraźny, hedonistyczne satysfakcje, wymiar konsumpcyjny, poczucie samozadowolenia niemal narcystycznego¹⁵. Natomiast górską wędrówką ukazuje się jako wręcz modelowa sytuacja, w której – podobnie jak powinno mieć to miejsce w edukacji – intensywnie odkrywa się i urzeczywistnia wartości, czyniąc to przede wszystkim ze względu na same te wartości i ich samoistną cenność, a nie po to, aby uzyskać inne korzyści. Wśród tych wartości znajdują się rzadkie wartości wysokie i wzniosłe, w tym piękno, które jawi się jako niewysłowione. Przy czym te właśnie wartości odkrywa się i urzeczywistnia nie dążąc wprost do ich osiągnięcia, gdyż one się jakby „mimoходом” przydarzają i nie można tego zaprogramować, ale od strony podmiotu trzeba zaangażowania i trzeba też sprawczości, która wyraża się w wytrwałości i – rzecz można – rzetelności wędrowania górami.

¹² K. Denek, *15 lat obecności «Edukacji jutra» u stóp Giewontu*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, t. 1, Wrocław 2009, s. 21-22; zob. K. Denek, *Filozofia życia...*, s. 99-118.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ I. Wojnar, *Niektóre kontrowersje wokół rozumienia kultury – perspektywa wartości*, w: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006, s. 29.

Przytoczony opis doświadczenia górskiej wędrownki, jako przykładu dążenia wzwyż, aby osiągać zamierzone i uchodzące za wysoce wartościowe cele, pozwala też zdystansować się wobec możliwych ideologicznych i wręcz partyjno-politycznych sporów o właściwe sposoby dochodzenia do wyższej jakości edukacji i przyczyny obecnej niskiej jakości kształcenia (K. Denek stwierdzał: „Nie cierpiącym zwłoki elementem przeprowadzanych w Polsce zmian edukacji [...] jest wyłączenie całości kształtu jej spraw z rozgrywek politycznych. Trzeba zadbać o to, żeby rozwój edukacji stał się czynnikiem konsolidacji społecznej, harmonijnej współpracy ponad podziałami ugrupowań politycznych”¹⁶). Te częstokroć emocjonalnie i retorycznie rozognione spory, acz intelektualnie jałowe, swym impetem wypierają z debaty publicznej merytoryczne dociekania pedagogiki krytycznej nad właściwymi w danej sytuacji sposobami wypracowania rzetelnej edukacji¹⁷.

Bezpośredniość doświadczenia górskiej wędrownki i zmierzania na szczyty, które całościowo angażuje człowieka, może uwrażliwić na różnorakie iluzje i złudzenia ideologicznie i politycznie motywowanych – wbrew „zmysłowi rzeczywistości” i „poczuciu realizmu”, które głosi m.in. realizm praktyczny – pozorują tylko dążenia do osiągnięcia wyższej jakości kształcenia. Przepajają one fałszem i zakłamaniem środowisko edukacyjne. Rozwijają się i umacniają w ten sposób destrukcyjną iluzję pozorowania kształcenia i udawania edukacji oraz okłamuje się samego siebie, aby utwierdzić (niejako spetryfikować) w sobie i w innych mylne przeświadczenia o podnoszeniu jakości działań instytucji oświatowych. Zestawienie z tą grą pozorów w dziedzinie edukacji realizmu górskiej wędrownki i zarazem wzniosłości krajobrazu gór może mieć także moc katarską, oczyszczającą ze złudzeń i samo-okłamywania się, iż te złudzenia mają odzwierciedlać prawdę. Zespolenie górskich doświadczeń aksjologicznych i pasji pedagogicznej może sprawiać, iż „spadają łuski z oczu” i wyraźniej widać rzeczywistość edukacyjną taką jaką ona faktycznie jest, a zarazem może konfrontować stan realny z sytuacją modelową (wzorcową), do której urzeczywistniania się zmierza.

Pedagogiczna pasja i troska o dobrą edukację w szkole

Ukazując „pedagogiczne i krajoznawcze szlaki” K. Denka, jego wieloletni przyjaciel, dzieląc z nim pedagogiczną pasję jako filozofię życia, Wojciech Kojs, uwydatnia rolę, którą – w dalece niesprzyjających

¹⁶ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Wyd. Eruditus, Poznań 2002, s. 53.

¹⁷ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

okolicznościach historycznych – odegrali pedagogzy w życiu K. Denka: „W okresie wojennej i powojennej poniewierki, nieustannych zagrożeń i dramatycznych zdarzeń, Profesor Kazimierz Denek miał to wielkie szczęście, że spotkał znakomitych nauczycieli i opiekunów. Obdarowali Go lub wzmocnili w Nim te przymioty, którymi dzieli się z nami po dzień dzisiejszy, przede wszystkim zaś życzliwością i mądrością”¹⁸. Akcent pada tu na zmieniające jakość ludzkiego życia „spotkanie znakomitych nauczycieli”, którzy swym – często docenianym dopiero po latach – działaniem obdarowują i wzmacniają pożądaną cechy charakteru.

Zastanawiając się jak efektywnie zmierzać „ku dobrej edukacji”, K. Denek stawia pytania skoncentrowane wokół wielostronnie ujmowanego dobra ucznia: „Jak szkoła może pomóc uczniowi w jego rozwoju, poznawaniu świata, wdrożyć w dyscyplinę życia i pracy? Jak ma przygotować go do samodzielnego, mądrego i odpowiedzialnego życia w prawdzie, utrwalić wysiłek do dalszego doskonalenia samego siebie oraz ulepszania życia społecznego?”¹⁹. Te pytania uważa za podstawowe i nieustannie aktualne, gdyż zmieniający się kontekst życia społecznego i nowe wyzwania cywilizacyjne wymagają monitorowania i modyfikowania dotychczas wypracowywanych w edukacji rozwiązań²⁰.

Mając pozytywne osobiste doświadczenia edukacyjne „spotkania znakomitych nauczycieli”, K. Denek kładzie akcent na rolę i sprawczość nauczyciela w edukacji szkolnej. Jeśli chce się trafnie określić zadania i metody działań edukacyjnych, to należy trafnie rozpoznać i określić pedagogiczny etos nauczyciela: „Czy nauczyciel ma być przekaznikiem i popularyzatorem wiedzy, trenerem umiejętności, przewodnikiem, mędrce, mistrzem, przyjacielem?”²¹. W zgodzie z klasyczną tradycją edukacji odpowiada na te pytania K. Denek: „Wszystkie z nich powinny być jego domeną”²². Nie należy bowiem redukować roli pełnionej przez nauczyciela jako pedagoga do jednego tylko wymiaru aktywności, który lokuje się w całej – integralnej – palecie jego profesjonalnych powinności. Nauczyciel jest podstawowym ogniwem procesu

¹⁸ W. Kojs, *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 11. Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Mistrz: uczony i nauczyciel akademicki*, w: K. Denek, *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014, s. 17-30.

¹⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005, s. 22.

²⁰ Zob. B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.

²¹ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” nr 1(4) 2008, s. 15.

²² Tamże.

i systemu oświaty, a zarazem powinien być władny podejmować wiążące decyzje. Niejako w formie związłego hasła – będącego skrótem deklaracji programowej – rozdziałowi o roli nauczycieli K. Denek nadaje tytuł: „Decydują nauczyciele” i – rozwijając prezentowane przez siebie stanowisko – stwierdza: „O funkcjonowaniu szkoły, uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne”²³. Wielokrotnie powtarza – także w postaci tytułów społecznie nośnych artykułów – tezę: „O powodzeniu reformy zadecydują kwalifikacje nauczyciela” („Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4)²⁴. Podkreśla istotną rolę profesji nauczycielskiej w kontekście obecnie zachodzących zmian gospodarczo-ekonomicznych: „Przy traktowaniu wiedzy jako siły sprawczej współczesnej cywilizacji zawód nauczyciela nabiera wymiaru profesji najwyższej użyteczności społecznej”²⁵. Wyrażana jest przez niego optymistyczna wiara w sprawczość nauczycielskich zamierzeń i poczynań, a zarazem wysoko zostaje podniesiona poprzeczka wymagań, które stawia się wobec nauczycielskich kompetencji²⁶. To nie bezosobowe rozwiązania systemowe i anonimowe siły²⁷, ale ukształtowanie i działanie konkretnych osób, nauczycieli pracujących z uczniami, decyduje o efektach uzyskiwanych

²³ K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, s. 213. Zob. L. Pawelski, *Nauczyciele w szkole jutra*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, t. 2, Wrocław 2009, s. 231-238.

²⁴ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, PWN, Warszawa 2003; E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej, (w:) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, s. 25-36.

²⁵ K. Denek, *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne” 24-25/2013, s. 16.

²⁶ Zob. K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012 (rozpatrywane są tu m.in. kwalifikacje i kompetencje niezbędne do pełnienia ról nauczycieli w transformowanej szkole oraz problemy tożsamości nauczyciela i ucznia w „płynnej nowoczesności”); B. Russell, *Zadania nauczyciela*, w: B. Russell, *Szkie niepopuluarne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 136-147.

²⁷ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

w edukacji szkolnej²⁸. Jeśli przyjmuje się i promuje tak rozbudowany model aktywności zawodowej i powinności profesjonalnych nauczycieli, to zarazem wiąże się z nim określoną wizję (auto)edukacji ustawicznej i wielopostaciowej (formalnej i nieformalnej) immamentnie wpisanej w wykonywanie zawodu nauczyciela: „Istotną właściwością edukacji nauczycieli jest to, że nie ma ona postaci finalnej. Studia nie przygotowują gotowych nauczycieli [...]. Stwarzają jedynie podstawy stawania się nauczycielami. Następuje to w drodze doskonalenia zawodowego nauczycieli”²⁹. Otwartość edukacyjna wobec – wciąż pojawiających się i w dużej mierze nieprzewidywalnych – nowych wyzwań winna cechować postawę nauczycieli, którzy chcą właściwie spełniać swe pedagogiczne obowiązki i wykazują pedagogiczną pasję.

Rozpatrując niezadowalającą jakość polskiej edukacji szkolnej, K. Denek zauważa, iż „przeciętność edukacji jest jej najniebezpieczniejszą stroną. Dlatego trzeba wydać stanowczą walkę przeciętności w edukacji”³⁰. Jako ekonomista z pierwszego wykształcenia K. Denek dodaje: „Nie stać nas

²⁸ Warto też przypomnieć, że Karl Raimund Popper, analizując logikę nauk społecznych, wśród problemów badawczych nauk społecznych wymienia teorię instytucji i stwierdza: „Instytucje nie działają, lecz działają tylko jednostki w tych instytucjach lub dla tych instytucji. Ogólna logika sytuacyjna tych działań byłaby teorią quasi-działań instytucyjnych”. K. R. Popper, *Logika nauk społecznych*, (w:) K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 101.

²⁹ K. Denek, *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy...*, s. 21.

³⁰ K. Denek, *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008, s. 20. Zob. Z. Kwieciński, *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, (w:) *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 85-117. Także Leon Koj dzieli się spostrzeżeniem o marnowaniu czasu w szkole: „Niegdyś ze studentami pedagogiki na podstawie ich świeżych doświadczeń ze szkoły średniej ustaliliśmy, ile marnuje się czasu przeznaczonego na nauczanie w 12 latach szkoły podstawowej i średniej”. Wynik z obliczeń i nasuwający się wniosek były następujące: „zawsze wypadało, że minimum 2 pełne lata z 12 lat nauki zostało całkowicie nie wykorzystanych pozytywnie. Zostały one jednak wykorzystane negatywnie, a mianowicie demoralizując dzieci i młodzież. Wyniki tych podliczeń po prostu mnie poraziły”. Idąc dalej Koj przedkłada pod refleksję domniemanie: „Jeśli we wszystkich dziedzinach życia jest taka niska sprawność działań, to z osiemdziesięciu lat życia 30 lat to czyste marnowanie czasu, nie wykorzystanego nawet na wypoczynek” (L. Koj, *Powinności w nauce*. Tom 1. *Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998, s. 197). Zob. M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013 s. 27-81; H. Kostyło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej...*, s. 83-102.

na taką edukację³¹. Zaniżone standardy jakości, destrukcja wartości edukacyjnych i wyblakłe (pozbawione swej pociągającej mocy) idee edukacyjne powodują stan przeciętności, który krytyce poddaje K. Denek. Jest to taka przeciętność, w której dominuje nastawienie minimalistyczne, sprężnięte z akceptacją partactwa i bylejakości działań jedynie pozorujących rzetelną realizację zadań dydaktycznych.

Rozpoznając główne niedomagania polskiej szkoły, K. Denek formułuje zdecydowany osąd skutków braku niezbędnej szkolnej dyscypliny, służącej właściwej organizacji i jakości edukacji: „Unikanie wymagań powoduje u większości uczniów beztrudne lenistwo i niewyszukiwane *improwanie*. [...] jakość edukacji ustępuje miejsca jej bylejakości, produkującej zadowolonych z siebie nieuków, zupełnie bezradnych w życiu”³². Pozorny „luz improwania” i poczucie braku zobowiązań, uniemożliwiające systematyczne i rzetelne nauczanie i uczenie się, na dłuższą metę kształtują postawę życiowej niezaradności i – co więcej – uzależnienia od tych, którzy potrafią sprawnie przetwarzać informacje fundujące społeczeństwo wiedzy.

K. Denek zdecydowanie postuluje, aby w badaniach pedagogicznych wnikliwie „przyjrzeć się tym komponentom procesu kształcenia, które uczą i wychowują”³³. Przedkłada i promuje on tezę: „Szkoła wychowuje przede wszystkim przez dobrą dydaktykę”³⁴. Trzeba odejść „od formułowania celów dydaktycznych w trzech niezależnych grupach jako: poznawcze, kształcące i wychowawcze. Podział ten [...] [sugeruje] różne drogi prowadzące do realizacji trzech pozornie niezależnych od siebie celów. Jest to poważnym utrudnieniem w [...] działalności dydaktyczno-wychowawczej”³⁵. K. Denek opowiada się za dydaktyką wychowującą, zakładając, że dzięki rzetelnemu uczeniu się wykształca się pożądane sprawności i formuje pozytywnie oceniane cechy (walory) charakteru.

³¹ Tamże.

³² K. Denek, *Dwie dekady obecności Edukacji jutra u stóp Giewontu* (czerwiec 2014).

³³ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Wyd. ŁWSH, Wyd. WSH, Leszno – Poznań – Żary 2006, s. 79. Józef Tischner stwierdza: „Zawsze uważałem, że pierwszym zadaniem szkoły jest uczyć, nie wychowywać”; i dodaje: „spierałem się na ten temat z wieloma nauczycielami. Byłem zdania, że wychowuje się poprzez uczenie. Gdybym miał wybierać między dobrym nauczycielem a dobrym wychowawcą, wybrałbym nauczyciela” (*Przekonać Pana Boga*. Z ks. J. Tischnerem rozmawiają D. Zańko i J. Gowin, Wyd. Znak, Kraków 1999, s.144)

³⁴ Tamże.

³⁵ K. Denek, *Poza ławką szkolną...*, s. 61-62. „Nauki pedagogiczne dotknięte są syndromem nadmiernej specjalizacji [...], [a przykładem jest] podział na dydaktykę i wychowanie. Obie te sfery aktywności należą do jednolitego procesu dydaktyczno-wychowawczego [...]” – W. Kojs, *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, s. 20.

K. Denek domaga się rozwijania w Polsce wartościowej edukacji, która „walczy z *wysięciem szcurów* wśród uczniów na rzecz zdrowego między nimi współzawodnictwa i przestrzegania zasad *fair play*”³⁶. Szkoła urzeczywistniająca dobrą edukację w „codziennym, *trudnym siewie* stara się być dynamiczną i nowoczesną, zwracającą uwagę na wybitnych uczniów, wspierającą tych, którzy uczą się najsłabiej”³⁷. Edukacja, która nikogo nie eliminuje i nie czyni zbędnym, ale – choć różnicuje, selekcjonuje i indywidualizuje – pozwala każdemu, aby na swą miarę włączał się w życie społeczne. W proponowanej wizji szkoły K. Denek dopuszcza poszerzony zakres uprawnień ucznia: „W szkole tej uczniowie mają prawo do wyrażania swoich opinii i współdecydowania o jej losach, są sobą (kimś), a odwieczne «uczę się, bo muszę» ustępuje miejsca «uczę się, bo chcę». Natomiast zachodzące w niej relacje uczniowie – nauczyciel oparte są na szacunku, a hierarchię zastępuje partnerstwo”³⁸. Kształtowanie podmiotowości ucznia w działaniach dydaktycznych – ujmowanych jako zarazem działania wychowawcze – wymaga aksjologicznie i normatywnie ugruntowanych relacji międzyosobowych, w których wzajemny szacunek znajduje się na pierwszym planie, a także możliwy jest pewien rodzaj partnerstwa i partnerskiego współdziałania przy nieantagonistycznym zmierzaniu do wspólnych celów przez nauczyciela i ucznia.

Określając cechy dobrej szkoły, K. Denek uznaje, że tworzy się w niej „sytuacje dydaktyczne sprzyjające rozwijaniu myślenia i inteligencji. Uczy umiejętności trafnej samooceny i zadawania właściwych pytań”³⁹. W działaniach dydaktycznych kształtuje się „myślenie analityczne, twórcze i praktyczne”⁴⁰. Umiejętności analityczne osiąga się ćwicząc sprawności umysłowe. Myślenie twórcze rozwija się dzięki dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, przy czym ważną rolę ma formowanie wyobraźni. Rozwój myślenia praktycznego wymaga ćwiczeń w „zastosowaniu i wprowadzaniu w życie pomysłów”. K. Denek postuluje przejście od „edukacji reprodukcją wiedzy ku komunikacyjnemu procesowi kształcenia, opartemu na metodach sprzyjających efektywnemu nauczaniu i uczeniu się”⁴¹. Medium działań pedagogicznych jest język, będący jednym z podstawowych elementów kultury. Dlatego K. Denek uwypukla powinności edukacyjne dotyczące języka: „Każdy z nas jest zobowiązany do pielęgnowania kultury języka przez

³⁶ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 10.

³⁷ Tamże.

³⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, s. 70.

³⁹ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 10.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

świadomą dyspozycję językową”. Zarazem alarmuje: „Obniża się sprawność językowa uczniów, coraz więcej z nich ma trudności z czytaniem i rozumieniem tekstu”⁴². Niepokój wzbudza też obniżająca się sprawność językowa studentów (w tym studentów pedagogiki). Do osłabienia kompetencji językowych przyczyniają się – poddane przez K. Denka surowej ocenie – testy, które „zdominowały polskie szkoły i uczelnie. Niewiele mają wspólnego z weryfikowaniem wiedzy. Młodzież szkolna i studencka wypełnia je bez większego zrozumienia, na chybił trafił, w nadziei, że uda się jej wskazać prawidłową odpowiedź”⁴³. Nie kształtuje się potrzeby i umiejętności zrozumienia, nie ceni się docieklivosti i roztrząsania wątpliwości, aby możliwie dogłębnie zrozumieć rozpatrywaną kwestię, a nie zadowalać się jedynie pozorami rozumienia.

„Efektywność wychowania – stwierdza K. Denek – w znacznym stopniu zależy od komunikacji interpersonalnej między uczestnikami tego procesu”⁴⁴. W opisie komunikacji edukacyjnej warto używać terminu *dialog*, gdyż ukazuje on „duchową perspektywę wyjścia w kierunku uczestników procesu kształcenia”⁴⁵. Należy tak kształtować postawy i umiejętności uczestników procesu kształcenia, aby „wiedzieli, że słowa służą do dialogu, a jego umiejętność to budowanie szacunku i zrozumienia wzajemnego”⁴⁶. Ukazuje się splot warunków sprzyjających dobrej edukacji.

Nie można stawiać znaku równości między jakością kształcenia (jakością czynności i wytworów działań edukacyjnych dotyczących ludzkich postaw i przekonań), a jakością produkcji i uzyskanych dzięki niej wyrobów. Przed popadaniem w sferze oświaty szkolnej w technokratyczny redukcjonizm, skutkujący zniekształcaniem obrazu człowieka i destrukcją antropologicznych podstaw edukacji oraz deprawacją moralną tych, których wpręga się w taki system kształcenia, przestrzega K. Denek: „Niepisanym dogmatem współczesnej szkoły jest *edukacja dla sukcesu*. Nastawienie takie jest mirażem. Mija się z prawdą. Skłania do udawania człowieka sukcesu i wstydu z niespełnienia. Czy nie jest to zarzewie nielubienia przez uczniów

⁴² Tamże.

⁴³ K. Denek, *Dwie dekady obecności Edukacji jutra u stóp Giewontu* (czerwiec 2014). Zob. też dociekania semiotyczno-pedagogiczne Leona Koją dotyczące pilnej potrzeby kształtowania kultury języka: L. Koj, *Wołanie na pustyni*, w: *Język współczesnej humanistyki*, red. J. Pelc, Biblioteka Myśli Semiotycznej t. 46, Warszawa 2000, s. 109-124.

⁴⁴ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro...*, s. 78.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

szkoły?”⁴⁷. Zamiast rzetelnych, refleksyjnych i roztropnych pedagogów mają w szkolnej edukacji funkcjonować głównie zadaniowo sprofilowani edukatorzy-trenerzy ukierunkowujący (instruujący, urabiający, motywujący) ucznia, aby przede wszystkim dążył do odnoszenia sukcesów, postępując wedle uprzednio przyjętych (narzuconych mu) kryteriów oceny tego, co może być i co nie może być sukcesem. I zarazem realizuje się ukryty program „pedagogii wstydu”, gdyż zawstydzeni, niejako pomniejszeni (co do ich własnej wartości) i zmarginalizowani czują się ci, którzy nie osiągają sukcesów wedle przyjętej miary. Tak rysują się destrukcyjne i dalekosiężne skutki niezreflektowanej samokrytycznej edukacji na rzecz jednostronnie rozumianego sukcesu.

Kładąc akcent na „kształcenie myślenia twórczego” w edukacji szkolnej, K. Denek polemizuje z – jak zauważa – dość powszechną opinią, iż podstawowym celem szkoły jest kształtowanie „umiejętności krytycznego myślenia”⁴⁸. Uzasadniając swe stanowisko, że „kształtowanie myślenia krytycznego nie powinno pretendować do zasadniczego celu”, wyjaśnia, iż postulat rozwijania krytycznego myślenia jest skoncentrowany „na podważaniu i odrzucaniu zastanego, poszukiwaniu niebezpieczeństw i konstruowaniu systemu podejrzeń”⁴⁹. Ale tak wąsko pojmowane tu „krytyczne myślenie nie orientuje się na tworzenie nowej jakości” (nie ma „właściwości budowania”), dlatego nie można na nim poprzestać i powinno się uznać, iż jest ono „jedynie etapem” w metodycznie uporządkowanym dążeniu do pomnożenia wartościowej poznawczo wiedzy⁵⁰. Zasadniczym celem współczesnej edukacji szkolnej powinno być kształtowanie umiejętności myślenia twórczego. K. Denek postuluje taki model „organizacji zajęć w szkole i poza nią, w które uczeń zaangażuje się całym sobą, będzie badać, doświadczać i działać zgodnie z sentencją Konfucjusza: »Powiedz mi – a zapomnę. Pokaż – a zapamiętam.

⁴⁷ K. Denek, „*Tocząca się reforma*” edukacji, w: tenże, *Edukacja dziś – jutro...*, s. 91. Zob. B. Śliwerski, *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*, w: B. Śliwerski, red., *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 69-82.

⁴⁸ K. Denek, *Między „chwila” a edukacją jutra i Tatrami...*, s. 16. Zob. A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. tamże.

Pozwól wziąć udział – a zrozumieć»⁵¹. Celem jest zrozumienie rozpatrywanych treści, osiągnięte przez współuczestnictwo i współdziałanie.

Wśród pożądanych cech osób i relacji między nimi, które współtworzą społeczność (środowisko wychowawcze) dobrej szkoły na plan pierwszy K. Denek wysuwa „życzliwe stosunki interpersonalne. Dobre samopoczucie uczniów, radość bycia w szkole, umiejętność współdziałania, która decyduje o wszystkim innym”⁵². U podstaw właściwego funkcjonowania szkoły – takiej szkoły, która sprzyja rozwojowi uczniów – powinna być życzliwość, powinno być wzajemne życzenie sobie dobra i zarazem umiejętne współdziałanie uczniów, nauczycieli i rodziców, które prowadzi do urzeczywistniania dobra, a konkretnie do urzeczywistniania dobrej edukacji. Bez życzliwości i bez wzajemności, bez respektowania faktycznego dobra uczniów i bez dobrej edukacji, nie ma szkoły, szkoła przestaje wówczas istnieć, a w jej miejsce pojawia się dziwne i groźne „coś”, co niesłusznie przypisuje sobie zobowiązujące miano „szkoły”.

Rozpatrując właściwy sposób funkcjonowania szkoły, nie można pomijać doniosłej roli fenomenu radości, gdyż szkoła nie tylko ma być szansą na osobiste pomnażanie wartościowej poznawczo wiedzy, ale także szkoła ma przymnażać radości, co ściśle wiąże się z wychowaniem, także z wychowaniem moralnym, intelektualnym i społecznym. Przestrzeń szkolna nie może być zapełniana przez zgrupowanie smutasów, którzy nie potrafią być autentycznie radosi, nie potrafią okazywać szczerzej radości, a zamiast tego – jak to ze smutasami bywa – stać ich jedynie na złośliwość i urąganie godności innych, na poniżające wyśmiewanie i pogardliwe wykpienie naznaczonych i niszczonej w ten sposób ofiar. Rzec można, że w hasło „radość bycia w szkole”, chodzi przede wszystkim o dojrzewanie do przeżywania i okazywania radości, idzie tu o konsekwentne kształtowanie dojrzałej radości, którą powinno zyskiwać się również dzięki uczęszczaniu do szkoły.

Dobra szkoła nie jest instytucją statyczną i zasklepioną w sobie, nie zamienia się w zatęchłą kryjówkę, w której hołubi się ludzkie słabości. Dobrą szkołę należy ujmować w kategoriach procesu, który ukierunkowany jest na zmianę i rozwój, dzięki systematycznym i wartościotwórczym działaniom edukacyjnym. Tak stwierdza też K. Denek: „Szkoła jutra jest procesem ciągłego wysiłku wiedzy i wyobraźni nauczycieli, uczniów i ich rodziców”⁵³.

⁵¹ K. Denek, *Tańczące Chocholy*, w: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 22.

⁵² K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 9.

⁵³ Tamże, s. 8.

Wśród kolejnych cech szkoły znajduje się więc niezbędny ciągły wysiłek, podejmowany na rzecz optymalnego realizowania powierzonych szkole zadań i powinności edukacyjnych. Nie może to być beznadziejny syzyfowy wysiłek, który nie przynosi zamierzonych efektów, a wręcz powoduje niepowetowane straty, wyniszcza pokłady ludzkiej energii, prowadzi do zatury nadziei i wzmacnia dojmujące poczucie bezsensu. Ten ciągły wysiłek niezbędny w rzetelnej edukacji kieruje się roztropnością i rozsądkiem, a także jest prze-sycony nadzieją, że można i warto – przynajmniej w jakiejś mierze – osiągnąć to, co zamierzono. W tym wysiłku współdziała z sobą wiedza i wyobraźnia. Kształcenie i nabywanie wiedzy, to zarazem kształtowanie ludzi z wyobraźnią, chłonnych i otwartych na wnikliwe poznawanie bogactwa zróżnicowanej, mieniającej się wielością, rzeczywistości, o której się powiada, że częstokroć przekracza ona granice naszej dotychczasowej wiedzy i wyobraźni. Ten edukacyjny wysiłek ma uchronić wychowanków przed – bywa, że podstępnie im zakładanymi – „końskimi kłapkami” na oczach, które radykalnie zawężają ogląd świata i ma uchronić przed – bywa, że fanatyczną – absolutyzacją jakiegoś małego wycinka rzeczywistości. Co istotne, ma być to wspólny wysiłek nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

W dobrej szkole kształtuje się poczucie odpowiedzialności za podejmowane czynności i realizuje się wychowanie społeczne i obywatelskie. Jak ujmuje ten wymiar edukacji K. Denek: „Kształtuje się młodych ludzi na mądrych obywateli, odpowiedzialnych za siebie, innych, kraj, na ludzi z poczuciem misji”⁵⁴. Wychowanie rozwijające poczucie misji nie ma na celu urabiania uciążliwych samozwańczych misjonarzy, ale dąży do kształtowania ludzi, którym chodzi „o coś więcej” niż tylko bycie biernym konsumentem podstawianych im ofert. Idzie tu o kształtowanie ludzi żyjących z pasją i wykazujących się odpowiedzialnością za los własny i cudzy.

Z rozważań K. Denka prześwituje nadzieja, że również dzięki zaangażowanej refleksji pedagogicznej i właściwemu kształceniu nauczycieli można wypracować warunki sprzyjające funkcjonowaniu dobrej szkoły, która urzeczywistnia rzetelną edukację, kształtuje międzyludzką życzliwość i autentyczną radość, a także poczucie misji i odpowiedzialności.

Aksjologiczny wymiar edukacji i pedagogicznej pasji

Zastanawiając się, jak najogólniej na użytek nauk o edukacji odpowiedzieć na pytanie „co to jest wartość?”, K. Denek – mając świadomość złożoność kwestii aksjologicznych i sporów metaaksjologicznych – proponował

⁵⁴ Tamże, s. 10.

intuicyjnie przyjąć, iż: „Wartość oznacza wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”⁵⁵. Dodając przy tym zastrzeżenia metodologiczne: „Termin wartości jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym czyli tym, co nie da się określić przy pomocy definicji. [...] wymóg definiowania głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą”⁵⁶. W doświadczeniu pedagogicznym są też niejako zawarte intuicje aksjologiczne.

Wysuwając propozycję uprawiania pedagogiki, która orientuje się na wartości, K. Denek przedkłada – niezależnie od polemicznych wątków – zestaw dotyczących jej tez: „Dla edukacji szkolnej i nauk o niej wartości stanowią kluczowy problem. [...] Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet zidentyfikować się z nimi. Wartości są kategorią badań nauk o edukacji. Budują podstawy każdej pedagogiki. Stanowią dla niej źródło inspiracji i dyrektyw. Dlatego wartości – obok systemowego i innowacyjnego podejścia do kształcenia – pretendują do roli paradygmatu w edukacji i naukach pedagogicznych”⁵⁷.

Wśród wartości istotnych dla edukacji w klasycznym jej ujęciu naczelną rolę przypisuje się prawdzie. Koncepcję dynamicznego związku prawdy z wychowaniem intelektualnym zarysowuje K. Denek: „U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Stąd klasyczna pedagogika przyznawała jej prymat w strukturze wartości. Zakładano, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. W praktyce dostrzega się wyraźny rozdział między wiedzą,

⁵⁵ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 139.

⁵⁶ Tamże, s. 141.

⁵⁷ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 13; por. T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2, s. 45-53; K. Denek, *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 29/30 2008, s. 25-38. Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 1/29 2012, s. 89-104; Katarzyna Olbrycht formułuje tu wyraźną przestrożę i zarazem poddaje pod dyskusję dość zdecydowany postulat: „Żeby uniknąć niebezpieczeństwa powierzchownie, bezrefleksyjnie rozstrzyganych dylematów aksjologicznych, a jak to się dzieje częściej – ich niedostrzegania i niedoceniaenia ich roli w wychowaniu do wartości, należałoby w wychowaniu wrócić do jasnego deklarowania wartości, jakim działaniem to chce służyć i służy. Inaczej grozi nam pogłębiająca się alienacja wychowania” (s. 102-103).

deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy, i w niej, stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauk o niej⁵⁸. Przy różnych okazjach K. Denek przywołuje – jako moralne i intelektualne zobowiązanie dla pedagoga – dewizę: *Veritas in omnibus quaerenda est* (we wszystkim szukać prawdy). Działalność pedagogiczna powinna być niejako „prawdocentryczna”, krążąc po orbicie prawdy. Przy czym w dynamikę działań pedagogicznych są zaangażowane także dobro i piękno: „Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno – odpowiednio – wolę i uczucia”⁵⁹.

W działaniach pedagogicznych zorientowanych na wartości i stawiane przez nie wymagania intelektualne i moralne, wychowanie intelektualne wspólnie z wychowaniem moralnym i edukacją aksjologiczną znajdują się wśród głównych obszarów aktywności i refleksji edukacyjnej. „Wartościami określa się to wszystko co sprzyja człowieczeństwu. Do miana tego w pierwszym rzędzie pretenduje dobro, prawda i piękno. Dobro formuje osobowość człowieka, wyzwala go od supremacji dóbr materialnych, chroni przed czynami niegodnymi, sprzyja rozwojowi jego duchowości, otwiera na potrzeby innych. Z kolei prawda chroni człowieka przed zakłamaniem. Już samo pragnienie prawdy zawiera w sobie moc »podnoszenia duszy wzwyż ku światłu« (S. Weil). Dobro i prawda wypełniają piękno. To z kolei wydaje owoc w postaci dobra i prawdy. Piękno daje człowiekowi radość. Pozwala mu lepiej i łatwiej znosić trudy życia”⁶⁰. Na gruncie pedagogiki nie jest wszakże dopuszczalna postawa dogmatyczna. „W dążeniu do prawdy nie można zapomnieć – stwierdza K. Denek – o pytaniu H. Poincarégo, czy to »najśluszniesze, najbardziej imperatywne dążenie« nie jest daremne?”⁶¹. Opowiedzenie się za doniosłą rolę wartości, a zarazem przywołanie tego pytania, w którym brzmi nuta sceptyczna, nie ma na celu – jak deklaruje K. Denek – „zasiewania entuzjazmu czy pesymizmu w edukacji”, lecz

⁵⁸ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, część I, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003, s. 28.

⁵⁹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 24.

⁶⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 19-20.

⁶¹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej...*, s. 24; zob. też: W. Wójcik, *Etyczna wartość fizyki w konwencjonalizmie Poincarego*, w: *Fizyka a etyka*, red. M. Macho, Nitra, 2008, s. 310-320.

powinno skłaniać uczestników działań dydaktycznych do aktywnego udziału w „dyskusjach o wartościach”⁶².

Rozpatrując wartości i cele edukacji szkolnej, K. Denek zwraca uwagę na bezwzględny i absolutny status wartości, także w odniesieniu do dóbr i wartości innych niż prawda. Pedagog powinien wprowadzać podopiecznych w mający swój ład, ale i dynamikę świat wartości, kształtować umiejętność odróżniania tego, co dobre od tego, co złe oraz motywować do doskonalenia moralnego (przez stawianie przed sobą wrastających wymagań). „Według F. Bretano istoty rozumne poznajemy po tym, że są wyposażone w wiedzę o dobru i złu, o tym co lepsze i gorsze. Dobro bywa pojmowane relatywnie ([...] to, co jest w jakiejś grupie uznawane za słuszne [...]), autotelicznie i bezwzględnie ([...] coś jest dobre samo w sobie) w sposób bezwzględny i absolutny [...]”⁶³. Podejście uwzględniające w edukacji także dobro bezwzględne jest nawiązaniem do tradycji, którą swą rozprawą „O bezwzględności dobra” w literaturze polskiej ugruntował Władysław Tatarkiewicz, a także jest włączeniem się we współcześnie toczącą się debatę w aksjologii pedagogicznej⁶⁴.

Mierząc się z problemem etycznym i wychowawczym, jakim jest ludzki „głód absolutyzacji” (głód istnienia wartości absolutnych), Ryszard Wiśniewski analizuje dążenia do absolutyzacji wartości, które „jakkolwiek mogą wydawać się zwodnicze, zwracają [...] uwagę na niewystarczalność aksjologiczną relatywizmu”⁶⁵. Wysuwa on ważną dla pedagogiki hipotezę jak kształtuje się w wymiarze indywidualnym i społecznym wiedza o wartościach: „Świadomość aksjologiczna wzrasta i dojrzewa przede wszystkim ze sprzeciwu wobec charakterystycznego dla naturalnego poznania wartości potocznego relatywizmu, jest ona owocem poszukiwania trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”⁶⁶. Ten sprzeciw

⁶² Tamże.

⁶³ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 23; zob. też: A. Drabarek, *O poznaniu dobra moralnego. Różne rozumienie intuicji w etyce polskiej*, Lublin 1999; A. Drabarek, *Etyka umiaru. Ideał człowieka i jego szczęście w poglądach filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 2004.

⁶⁴ Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

⁶⁵ R. Wiśniewski, *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005, s. 170.

⁶⁶ Tamże.

i to poszukiwanie są widoczne też u K. Denka w polemice z relatywizmem i w refleksji nad rolą wartości w edukacji.

Dostrzegając niebezpieczeństwo uprawiania moralizatorstwa, zastępującego rzetelną edukację w sferze wartości, K. Denek formułuje przestrożę: „Wychowywać do wartości trzeba umiejętnie, rzetelnie i profesjonalnie. Wielkie słowa i dobre chęci nie wystarczą. Jeśli chcemy być skuteczni, musimy mówić o wartościach współczesnym językiem. [...] moralistyczne konserwy tracą ważność, stają się niestrawne i mogą zaszkodzić”⁶⁷. Jeśli w działaniach edukacyjnych rozwija się w sobie i w swych podopiecznych zarazem kulturę intelektualną, moralną i estetyczną, to tym samym można się uchronić przed syndromem „moralistycznej konserwy”, która nieudolnie epatuje zdezaktualizowanymi frazesami, pozorując wychowywanie do wartości.

Pedagogiczna pasja i troska o edukację patriotyczną

W charakterystyce postawy twórczej K. Denka, Andrzej Radziewicz-Winnicki uwypukla, iż jest on „gorącym miłośnikiem naukowej literatury ojczyznej i literatury pięknej, zarówno w pedagogice jak i historii kultury i etnografii polskiej, zatroskanym o jej piękno i bogactwo treści, a zarazem o zaskakująco częsty brak wiedzy rodaków z zakresu własnej tożsamości kulturowo-narodowej. Nieobce są Profesorowi zagadnienia natury historyczno-etnologicznej”⁶⁸. W wypowiedziach K. Denka wielokrotnie powraca postulat edukacyjny, aby należycie „zadbać o to, żeby wychowanie w duchu Ojczyzny i kształtowanie postaw patriotycznych miało charakter procesualny, a nie sporadyczny”⁶⁹. Opowiadając się za kształtowaniem rozumnego patriotyzmu K. Denek zdecydowanie przeciwstawiał się destrukcji tożsamości polskiej w centralistycznie zarządzanej (kreślonej „ministerialnym piórem”) edukacji

⁶⁷ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 91.

⁶⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Przedmowa*, w: K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 13.

⁶⁹ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 93; zob. K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość, ...*, s. 157. O problemie systematycznego wychowania patriotycznego oraz próbach jego zniekształcenia (przez ideologiczne hasła i partyjne ambicje) pisze Andrzej Szostek (A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007, s. 62-72). Zob. J. Nikitorowicz, *Patriotyzm – Tożsamość – Człowiek pogranicza. Triada kapitału ludzkiego w edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra...*, s. 163-176.

szkolnej. Szczególny sprzeciw budziła dekompozycja podstawowego kanonu wspólnych i wspólnotowótworczych lektur: „Wycofanie *Pana Tadeusza* z kanonu lektur to świadomy dowód na to, że władze szkolne opuściły młodzież, pozbawiając ją intelektualnych podstaw. Jak można rozmawiać z uczniami o kulturze, historii i tradycji, jeżeli nie ma ona punktów odniesienia? Czy nie jest to ostrzeżenie i wyzwanie dla nas wszystkich? Nie dajmy się wyobcować w swoim własnym kraju! Nie pozwólmy żeby nasi uczniowie byli wiedzeni [...] bezrefleksyjnym przekazem, zamiast solidnej edukacji [...]. Nie może jej zastąpić komputer w pracowni informatycznej, traktowany jako klucz do edukacji. Nie wolno zapominać, że w naszej literaturze ukryty jest skarb i moc polskości⁷⁰. Ta troska o zachowanie, przekazanie i pomnażanie polskiego kulturowego dziedzictwa przebija z wielu – cechujących się pedagogiczną pasją i aksjologiczną wrażliwością – wypowiedzi K. Denka.

Wykazując troskę o polskie dziedzictwo zarazem – również z pedagogiczną pasją – K. Denek zaangażował się w tworzenie podstaw pojednania między narodami, których relacje są poważnie obciążone historycznymi zaszłościąmi⁷¹. Jako bezpośredni świadek – i ofiara – zdarzeń, które powinny być objęte aktem pojednania, włączył się w wypracowywanie języka służącego wspólnemu dążeniu do pojednania.

W kręgu wartości uniwersyteckich i dydaktyki akademickiej

Problematyki wartości uniwersyteckich i dydaktyki uniwersyteckiej dotyczą trzy tomy autorstwa K. Denka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy* (Poznań 2011): *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* (część I), *Dydaktyka akademicka i jej efekty* (część II), *Przyszłość kształcenia*

⁷⁰ K. Denek, zastanawiając się nad tym jak podnieść jakość pracy uniwersytetu, dzieli się – jako czynny profesor i egzaminator – spostrzeżeniem: „Uderza niechlujstwo języka, nieznamość kontekstów filozoficznych, historycznych czy moralnych tematów egzaminu. Coraz trudniej spotkać takiego z nich, który byłby subtelny, inteligentny i wrażliwy na piękno literatury. Dzieje się tak dlatego ponieważ młodzież nie czyta książek w całości, lecz ogranicza ich lekturę do wybranych fragmentów, ćwierć rozdziału, dwóch trzech akapitów [...]”. Zob. K. Denek, *Jak podwyższyć jakość dydaktyki uniwersyteckiej. Zasada efektywności*, „Forum Akademickie”, 2014 nr 4, s. 46–47.

⁷¹ K. Denek, *Pojednanie*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 126-133. Zob. M. Rembierz, *Pojednanie polsko-ukraińskie z perspektywy Kościoła rzymsko-katolickiego w Polsce*, w: *Pojednanie w Europie środkowo-wschodniej. Nowe Wyzwania*, red. D. Lukas, I. Lukas, M. Dmitruk, Polska Rada Ekumeniczna, Warszawa 2015, s. 46-49.

nauczycieli (część III)⁷². W tej trylogii rozpatrzone zostały m.in. takie kwestie, jak status uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy, etos uniwersytecki wobec nowych wyzwań (np. dążenia do urynkowania uniwersytetu), próby przywracania logosu i etosu uniwersyteckiego, akcentowanie wartości w treściach studiów, zasady dydaktyczne procesu kształcenia w uniwersytecie, powinności i pożądane cechy nauczycieli akademickich. Choć we wstępie autor zgłasza istotną wątpliwość: „Trudno na polskim gruncie doszukać się istnienia szkoły dydaktycznego myślenia o kształceniu akademickim. Stąd postanowienie poprawy, poza zwalczaniem zaniedbań, wymaga intensywnej i twórczej pracy nad różnymi aspektami dydaktyki szkoły wyższej”. Stwierdzenie, że brakuje „szkoły dydaktycznego myślenia o kształceniu akademickim” jest wyrazem pokory i dystansu do własnych dokonań badawczych, bo K. Denek jest współtwórcą takiej szkoły, choć sam zgłasza „postanowienie poprawy”, gdyż przed dydaktyką szkoły wyższej rysują się nowe wyzwania⁷³.

Obecną sytuację uniwersytetu K. Denek obrazowo określa jako sytuację „na wirażu”. Uniwersytet znalazł się na wirażu. A wiraż to stan wzmożonego ryzyka i zagrożenia, z ostrego zakrętu – przy braku umiejętności lub uwagi – można wypaść z trasy, ale można też wyjść wzmocnionym o nowe doświadczenia i umiejętności. Uniwersytet znajdujący się na wirażu stanowi wyzwanie do refleksji i rozsądnego działania, a nie do szarżowania w imię jakichś modnych haseł lub ideologicznych wizji. Przecistawiając się idącym ze świata biznesu i polityki próbom technokratycznego przededefiniowania i zawłaszczenia sensu uniwersytetu, K. Denek zdecydowanie broni tradycyjnie pojętych akademickich prerogatyw i autonomii: „Społeczność akademicka ma niezbywalne prawo i obowiązek bycia liderem szerzenia, umacniania, obrony uniwersytetu jako wyjątkowej wartości”⁷⁴. Jeśli rzeczywistość uniwersytecka uwzględnia przemiany gospodarcze, to jednak nie poddaje się ich dyktatowi: „Interesująca nas tu uczelnia nie powinna być przedsiębiorstwem, lecz co najwyżej uniwersytetem przedsiębiorczym. Oznacza to jednostkę intelektualną otwartą na gospodarkę. Nie może to ograniczać

⁷² Zob. A. Zając, *Recenzja: Denek K., Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy, WSPiA, Poznań 2011, III tomy, „Neodidagmata” 33/34, 2011–2012, s. 183–190.*

⁷³ Zob. K. Denek, *Uniwersytet i jego uwarunkowania*, w: *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009, s. 64–84.

⁷⁴ K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniami współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (28), 2013, s. 9.

jej autonomii oraz wolności badań naukowych i edukacji⁷⁵. Gdy dziś dość radykalnie technicyzuje się, biurokratyzuje i dehumanizuje uniwersytecki dyskurs, to K. Denek jednoznacznie argumentuje na rzecz respektowania i nienaruszalności jego humanistycznego wymiaru: „Naczelną powinnością uniwersytetu w cywilizacji wiedzy, czyli w warunkach kształtującego się społeczeństwa opartego na wiedzy, jest »troska o człowieczeństwo«⁷⁶. Najpierw musi być uwzględniona klasycznie pojęta „troska o człowieczeństwo”, a dopiero następnie można zastanawiać się nad dalszymi (doraźnie, utylitarnie pojętymi) powinnościami uniwersytetu.

Ogólne ujęcie uniwersyteckiej aksjosphery, które prezentuje K. Denek ma charakter klasyczny: „niezbędna obecność w programach jego studiów wielkiej triady wartości: prawda – dobro – piękno, wiara – nadzieja – miłość, wolność – równość – braterstwo. Dopełnić ją trzeba kształtowaniem wrażliwości studentów na takie cechy jakości kultury intelektualnej, jak: samodzielność i kreatywność myślenia, otwartość na krytykę, szacunek do oponentów, spoistość sądów, wyobraźnia, sceptycyzm, sprawdzalność, intuicja⁷⁷. Przenikają się tu z sobą i dopełniają wartości etyczne i wartości intelektualne.

Rozpatrując drogi wiodące „ku modernizacji uniwersytetu”, zwłaszcza modernizacji polskiego uniwersytetu, K. Denek uwzględnia całościowy ogląd stanu polskiej edukacji, która przyczynia się niedomagań kształcenia akademickiego: „Jesteśmy świadkami niepokojącego obniżania się poziomu edukacji w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Wyniesiona z nich wiedza nie przygotowuje w należyтым stopniu do studiów uniwersyteckich. [...] Chemia, fizyka i matematyka to najskuteczniej obrzydzane w szkole średniej przedmioty. Nie przypadkiem legitymujemy się jednym z najniższych w Europie odsetków młodzieży studiującej nauki ścisłe i techniczne, a większość inteligencji nie rozumie elementarnych praw przyrody i techniki⁷⁸. Aby kształcenie akademickie było możliwe na pożądanym poziomie, jako przejście na wyższy poziom („studia wyższe”), to niezbędna jest rzetelna edukacja w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Bez niej „studia

⁷⁵ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 43.

⁷⁶ K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, s. 47-48.

⁷⁷ K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości...*, s. 13.

⁷⁸ K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, dostępne w wersji elektronicznej: http://forumakad.pl/archiwum/2009/02/46_ku_modernizacji_uniwersytetu.html

wyższe” zawisną w próżni i grozi ich upadek⁷⁹. Choć kształcenie uniwersyteckie zdecydowanie przekracza – niejako wprost transcenduje – system szkolny z jego rygorami, gdyż polega na samodzielnym studiowaniu jako pomnażaniu wartościowej poznawczo wiedzy, to wszakże wymaga oparcia na solidnie ukształtowanym fundamencie wcześniejszych edukacyjnych osiągnięć.

Pedagogiczna pasja i troska o czas wolny

W polskiej pedagogice, rozpatrującej w kontekście wartości kwestie wolnego czasu, obok klasycznych analiz Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego, należy wskazać również na rozbudowane analizy społeczno-wychowawczych funkcji wolnego czasu, których dokonał K. Denek, wydatnie posiłkując się swym doświadczeniem praktycznym. Pedagogiczne aspekty czasu wolnego rozpatruje on w wielu swych publikacjach, między innymi w książkach „Poza ławką szkolną” (Poznań 2002) i „Edukacja: dziś – jutro” (Leszno-Poznań-Żary 2006). Wprowadzając do drugiego wydania książki „Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna” (Poznań 2011)⁸⁰ K. Denek wskazuje na coraz bardziej znaczącą rolę i zarazem metamorfozę czasu wolnego w życiu indywidualnym i społecznym: „Zmiana w patrzeniu na tę kategorię wartości w kształtowaniu osobowości człowieka wskazuje, że zbliżamy się do społeczeństwa czasu. Aktywność szkolna i zawodowa oraz czas wolny nie będą już jego biegunami. Będą się one przenikały i na siebie zachodziły”. Dokonując charakterystyki czasu wolnego w kontekście jakości życia, K. Denek w szczególności zwraca uwagę na następujące jego cechy: „autohedonizm, autoteliczność, dowolność, bezinteresowność, obniżony poziom samokontroli emocjonalnej, nieformalny charakter i odmienność czynności wolnoczasowych. Pierwsze dwie cechy oznaczają, że zachowania w czasie wolnym są dla człowieka źródłem przyjemności i same w sobie stanowią cel jego aktywności. Dobrowolność wskazuje na swobodny, zgodnie z własnymi oczekiwaniami, potrzebami i zainteresowaniami wybór formy zachowania. Bezinteresowność wyraża wybór czynności w czasie wolnym,

⁷⁹ Zob. m.in. R. Rybkowski, *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

⁸⁰ Zob. K. Wenta, *Recenzja: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2011, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, ss. 408). „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (24), 2011, s. 173-174, K. Duraj-Nowakowa, *Recenzja książki: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2009, Wydawnictwo WSPiA, ss. 406). *Walory wychowawcze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej: wizje dydaktyka akademickiego i krajoznawcy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010 (48) nr 3, s. 205-206.

które nie pociągają odpłatności. Obniżony poziom samokontroli emocjonalnej wyraża spontaniczność, zabawowość i dzięki temu efektywność zachowań w czasie wolnym. Cechy te dopełniają nieformalny charakter i odmienność czynności realizowanych w czasie wolnym w stosunku do określanych jako poważne, które wykonuje się codziennie⁸¹. Czas wolny jest więc zjawiskiem wieloaspektowym, wymagającym towarzyszącej mu pedagogicznej refleksji, która także rozpoznaje i uchwyci dokonujące się nim zmiany.

Przed pedagogiką staje dziś społecznie ważne zadanie kształtowania w jednostkach umiejętności samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego. „Zadaniem pedagogiki czasu wolnego jest diagnozowanie aktywności ludzkiej w aspekcie jego wydatkowania i form spędzania. Wskaźnikiem poziomu rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia jest stopień aktywności w czasie wolnym i rodzaj podejmowanych w nim zajęć⁸². Jednak pojawiają się również pułapki ideologii, które chcą określać teorię i praktykę działań pedagogicznych. W marksistowskiej wizji człowieka i zespolonej z nią wizji wolnego czasu, „człowiek pracy” po to miał mieć przydzieloną mu pulę wolnego czasu, aby nabrać sił witalnych do podjęcia dalszej pracy, jako aktywności zasadniczo określającej naturę i los człowieka. Nie tylko zresztą marksizm dokonuje takiej redukcji antropologicznej, która przekreśla autonomiczne – niezależne od regeneracji sił – walory czasu wolnego.

Wobec ideologii i zespolonej z nią praktyki, które radykalnie zawężają sens czasu wolnego, powstają zasadnicze wątpliwości, co do sensu jaki posiada wolny czas: Czy podstawowa funkcja czasu wolnego powinna być zredukowana jedynie do takiego wypoczynku, który służy regeneracji sił koniecznych do wydajniejszej pracy? Czy główną funkcję czasu wolnego nie powinno przede wszystkim być uprzystępnianie dostępu do tych wartości, których charakter wymaga poświęcenia im czasu wolnego od innych zobowiązań i życiowych konieczności? Z punktu widzenia aksjologii edukacji K. Denek przyjmuje, że „cechą pedagogiki czasu wolnego jest ideał godnego życia i wzór człowieka wielostronnie rozwiniętego⁸³”.

Jeśli postuluje się związek czasu wolnego z urzeczywistnianiem wartości rozwijających osobowy wymiar człowieka, to trzeba mieć na względzie również przeszkody, które uniemożliwiają dostęp do aksjologicznie cennych – szeroko pojętych – dóbr kultury.

⁸¹ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, w: K. Denek, *Edukacja: dziś – jutro...*, s. 124.

⁸² K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 148-149.

⁸³ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 125.

Wśród tych przeszkód występują bariery finansowe, z którymi zmagają się wiele osób, a nawet – strukturalnie – całe grupy społeczne. Sposób spędzania czasu wolnego okazuje się w dużej mierze – choć nie jedynie – uzależniony od zasobów finansowych. Kolejne przeszkody, to – często dziedziczone przez kolejne pokolenia – społeczne „wykluczenie” i „marginalizacja”, które nie dopuszczają osób i społeczności dotkniętych nimi do rzeczywistego udziału w kulturze rozwijającej osobowy potencjał człowieka. Występuje także – i to coraz powszechniej – zjawisko „kulturowej bezdomności” i dezorientacji aksjologicznej, gdy człowiek zatracił więź z najbliższą mu tradycją (gdy wyzbył się własnego dziedzictwa kulturowego) i nie potrafi już zrozumieć sensu tych wartości, które odkrywa się i urzeczywistnia w czasie wolnym.

Gdy ze strony etyki kieruje się apele, aby czas wolny wykorzystać w celu rozwoju osobowego wymiaru człowieka i ze strony pedagogiki formułuje się programy tak ukierunkowanego działania, to trzeba zarazem znaleźć sposób na przewyżczanie występujących barier. Bez odpowiedniego wychowania będzie się snuło tylko utopijne wizje *właściwego spędzania czasu wolnego*: „człowieka od najmłodszych lat trzeba wychowywać do właściwego spędzania czasu wolnego. Stanowi on integralną część wychowania szkolnego dzieci i młodzieży, a także obszar pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Istotnym dopełnieniem tych obszarów jest wychowanie do czasu wolnego w rodzinie polegające na *rozpoznawaniu, rozumieniu, przeżywaniu i respektowaniu wartości* i wypełniania nim przestrzeni bytowania na co dzień. Ważną rolę pełni tu edukacja aksjologiczna, a w jej ramach wartości, które są *podstawą nowego wychowania do czasu wolnego i w czasie wolnym*”⁸⁴. Niezbędne okazuje się integralne wychowanie i samowychowanie do czasu wolnego, który we współczesnym społeczeństwie stanowi coraz bardziej istotne wyzwanie dla ludzkiego rozwoju.

Turystyka i krajoznawstwo jako wyraz pedagogicznej pasji

Przez wiele dziesiątek lat K. Denek konsekwentnie propagował z pedagogiczną pasją turystykę i krajoznawstwo, postulując w wielu swych programowych wypowiedziach „pełniejsze wykorzystanie walorów krajoznawstwa w wychowaniu dzieci i młodzieży”.

Jako do jedno ze źródeł inspiracji do tej aktywności wskazywał też miejsce swego urodzenia, Krzemieniec położony u podnóża Gór Krzemienieckich,

⁸⁴ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 150.

którego walory przybliżał w krajoznawczych tekstach⁸⁵. Umiłowanie tej pierwszej małej ojczyzny dokonało się w duże mierze dzięki wychowawczej aktywności ojca: „Dzięki organizowanym przez mego Ojca (Bolesława Denka) wycieczkom, na które zabierał swego wówczas 5-7-letniego syna, miałem możliwość poznać znaczną część Wołynia. W czasie tych wycieczek Ojciec uczył wytrwale, cierpliwie i niezwykle sugestywnie, a jednocześnie skutecznie syna miłości do Ojczyzny. Świadczy o tym to, że z czasem przejął od Niego: miłość do Ojczyzny, zainteresowanie historią, stanowczość w dążeniu do celu, łagodność, pogodę ducha, spolegliwość, otwartość, zrozumienie i asertywność dla drugiego człowieka”⁸⁶. Niezbędna jest pedagogika zaangażowana w rozwój edukacji regionalnej, formującej lokalny patriotyzm, kształtującej postawę szacunku wobec wartości dziedzictwa kulturowego i umiejętność jego twórczego podjęcia – przekonuje K. Denek, który stwierdza: „Mała Ojczyzna zakorzenia mieszkańców w określonym miejscu i czasie. Oznacza to ich uczestnictwo w utrwalaniu i ulepszaniu istniejących w niej warunków”⁸⁷. Bez zakorzenienia w obszar małej ojczyzny nie wykształci się wielu spośród pożądanych postaw i walorów ludzkiej aktywności. Poznawanie różnorodnych walorów i wielowymiarowości małej ojczyzny ma formować pożądane cechy charakteru, a także kształtować postawy sprzyjające rozwijaniu relacji międzykulturowych: „Nauczeniu się tych cech sprzyjał Krzemieniec jako miasto

⁸⁵ „Swoistym drogowskazem stały się [...] będące w zasięgu ręki Góry Krzemienieckie. Od nich rozpoczęła się moja przyjaźń z górami i ich nieustanne poznawanie. Nie zdawałem sobie wówczas sprawy, że stanie się to procesem ciągłym, o horyzoncie, który – jak zawsze widnokrag – przesuwa się w miarę, jak się do niego zbliżamy. Góry Krzemienieckie traktowałem jako góry domowe, szczególną wartość, nie w sensie posiadania, lecz w aspekcie aksjologicznym, której nie chciałem nigdy utracić, uznając je za swoje, naturalne, nie budzącą wątpliwości część własnej osobowości, kulturowej i społecznej tożsamości. Uczucie to z czasem przeniosło się na Tatry. Spowodowały to coroczne pobyty nich na przestrzeni lat 1951-2015” (K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 40).

⁸⁶ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 39. Zob. m.in. Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego pogranicza*, w: *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Cieszyn 2000, s. 141-161; E. Ogrodzka-Mazur, *Rodzina i dziecko. Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni pogranicza*. „Pedagogika Społeczna” 2003, nr 1, s. 49-66.

⁸⁷ K. Denek, *Moja mała Ojczyzna*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 54; zob. też: W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, (w:) W. Theiss (red.): *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 11-22; E. Ogrodzka-Mazur, *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, w: *Szkola na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, s. 93-108.

współistnienia kilku narodowości, religii i kultur. Zgodnie żyli w nim: Polacy, Żydzi, Ukraińcy, Czesi, Niemcy i Karaimi, w poczuciu szacunku dla swoich odrębności. Wspólnie budowali swoją małą kresową Ojczyznę⁸⁸. Wyraźnie zarysowują się tu, niejako samorzutnie wyłaniając się ze spełniania wymogów rzetelnego wychowania, idea i praktyka edukacji międzykulturowej⁸⁹.

Pracując jako nauczyciel w szkole średniej organizował i animował K. Denek koła PTTK⁹⁰, natomiast jako nauczyciel akademicki zorganizował Podyplomowe Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu, w którego ramach nie tylko wykładał, ale również prowadził obozy wędrowne, przygotowując – na górskiej grani i w schronisku – nauczycieli do edukacji krajoznawczej. Promował ideę „Nauczyciela kraju ojczystego”, wskazując na wychowawcze funkcje pełnione przez osoby podejmujące się edukacji krajoznawczej (jednym z pionierskich tekstów w tym zakresie był jego

⁸⁸ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 39. O procesie kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu z punktu widzenia edukacji międzykulturowej zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Społeczne i edukacyjne wyznaczniki procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu, w: Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, s. 88-100. „Komunikowanie międzykulturowe, które jest głównym celem edukacji, jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie” – J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001, s. 8.

⁸⁹ „Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec «innych» – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z kulturami innymi niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności” (T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, (w:) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 161). „Edukacja międzykulturowa, opowiadając się za wzajemnym wzbogacaniem kultur [...] wnika w istotę kultur, przygotowując do dialogowych interakcji poprzez wzajemne porównywanie i odnoszenie. Dostarcza treningu inności i obcości, umożliwia odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur” (J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa...*, s. 124, zob. też s. 167, s. 35). „Edukacja międzykulturowa jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę” (A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice-Cieszyn-Kraków 2007, Wyd. Impuls, s. 30).

⁹⁰ Zob. B. Szulc, *Biogram autora książki*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 314-323.

artykuł: *Nauczyciele kraju ojczystego*, „Nowa Szkoła” 1981, nr 10; 1981, nr 11)⁹¹. W 1997 r. Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego wyróżnił go godnością członka honorowego (do PTTK należy od 1949 r.). Opublikował wiele autorskich książek dotyczących turystyki i krajoznawstwa: „Współczesny obóz wędrowny młodzieży” (1978); „Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej” (1988); „Wakacyjne wędrowki młodzieży szkolnej” (1985); „Na turystycznych szlakach Polski” (1996); „Na wakacyjnych szlakach” (1996); „Wycieczki we współczesnej szkole” (1997); „W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole” (2000). W swych tekstach K. Denek zwraca uwagę na poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej, na tradycje, współczesne formy i wyzwania krajoznawstwa i turystyki w polskiej szkole, rozpatruje krajoznawcze możliwości oddziaływań wychowawczych na młodzież. Nie pomijał również obecności osób z niepełnosprawnością na turystycznym szlaku; jak odnotowano w sprawozdaniu z konferencji „Turystyka i krajoznawstwo niepełnosprawnych, czyli wędrować każdy może...”, która odbyła się w 2008 roku w Zielonej Górze: „Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, współpracujący z młodzieżą akademicką z Klubu PTTK Edukacji Krajoznawczej i Regionalizmu (przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sulechowie), uświadomił słuchaczom, rangę krajoznawstwa w turystyce. Nawiązując do przedmówcy pokazał, że niepełnosprawny turysta w niczym nie ustępuje innym, a często nawet dużo więcej wynosi z wędrowki”⁹². Ta informacja o czynnym udziale w konferencji podejmującej problematykę krajoznawstwa i turystyki osób z niepełnosprawnością stanowi wart odnotowania i wskazania przykład niesłabnącego zaangażowania K. Denka w propagowanie krajoznawstwa i turystyki.

Turystyczne i zarazem edukacyjne szlaki wiodły K. Denka, jak wspominał (w prywatnej korespondencji mailowej), w stronę „urokliwego Beskidu Śląskiego, gdzie w 1957 roku zacząłem na dobre wprowadzać podopiecznych w tajniki gór (na 80-cio osobowym, ogólnopolskim obozie stałym Liceów Ekonomicznych na Stecówce, jako zastępca kierownika)”. W dalszej korespondencji dodaje: „Poza wspomnianym obozem stałym w Beskidzie Śląskim

⁹¹ Zob. P. Kuleczka, *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordona, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Warszawa – Poznań 2009, s. 115-126.

⁹² R. Predko, *Niepełnosprawni turyści są bardziej wnikliwymi obserwatorami świata* (16.05.2008) <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/24020> [04.02.2016]; zob. J. Śledzińska, *Turystyka osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, Nr II/2012(3), s. 81-103.

i Żywieckim odbyłem cztery obozy wędrowne i zajęcia terenowe (12 dniowe) ze studentami Podyplomowego Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu w ramach takich przedmiotów studiów, jak Elementy geografii turystycznej, Podstawy krajoznawstwa i turystyki oraz Metodyka organizacji wycieczek i wakacyjnych wędrówek⁹³. Wędrówki górskimi szlakami Beskidu Śląskiego i Żywieckiego sprzyjały kształtowaniu wiedzy krajoznawczej, umiejętności pedagogicznych i sprawności fizycznej nauczycieli zainteresowanych wychowawczą rolą turystyki i edukacją krajoznawczą.

W refleksji pedagogicznej nad turystyką i krajoznawstwem, K. Denek na plan pierwszy wysuwa pytania: „Co krajoznawstwo powinno czynić na rzecz edukacji? Jak krajoznawstwo może mądrzej, efektywniej i nowocześniejsze spełniać swe zadania w procesie kształcenia i wychowania?”⁹⁴. Zastanawia się on także nad odpowiednimi metodami edukacji krajoznawczej: „sposoby zdobywania wiedzy krajoznawczej opierają się na metodach bezpośredniego i pośredniego poznawania otaczającej rzeczywistości. Generalną metodą jest bezpośredni, naoczny kontakt z tym, co ma być poznane. Krajoznawstwo korzysta z metod badawczych, którymi posługuje się geografia, historia oraz edukacja i nauki o niej”⁹⁴. Należy uznać, że ów właściwy dla turystyki i krajoznawstwa „bezpośredni, naoczny kontakt z tym, co ma być poznane”, okazuje się w działaniach pedagogicznych tym bardziej cenny i istotny, im bardziej obecna cywilizacja techniczna i konsumpcyjna podaje nam „cały świat” (pozornie „cały”) za pośrednictwem telewizyjnego lub komputerowego ekranu. Jako doświadczony pedagog, K. Denek stwierdza: „Dobrze przygotowane i metodycznie prowadzone zajęcia krajoznawcze dzięki sprostżeńiowej i praktycznej konfrontacji z rzeczywistością pomagają ich uczestnikom w przyswajaniu i zrozumieniu określonych treści kształcenia, w ich przeżywaniu”⁹⁵. Ten realizm bezpośredniej „konfrontacji z rzeczywistością”, właściwy aktywności turystycznej i krajoznawczej, nabiera coraz większego edukacyjnego znaczenia w kontekście coraz bardziej zapośredniczonych (mediatyzowanych i wirtualizowanych) relacji ze światem.

⁹³ K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka w kontekście nauki*, w: K. Denek, *Filozofia życia...*, s. 92.

⁹⁴ Tamże, s. 95; zob. K. Denek, *Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa, s. 19-33.

⁹⁵ Tamże; zob. K. Denek, *Pedagogiczne aspekty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych prowadzonych w kontekście krajoznawstwa i turystyki*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, 45, s. 106-118.

O wartościach wychowawczych i dydaktycznych zajęć krajoznawczych zdecydowanie przekonany jest K. Denek. Argumentuje on, że wycieczki szkolne powinny „pretendować w edukacji szkolnej do roli jednej z podstawowych form aktywności dydaktyczno-wychowawczej, prowadzonej w aspekcie takiego krajoznawstwa i turystyki, które uczą i wychowują. Stwarzają młodzieży warunki wielostronnego rozwoju osobowości. Kryją w sobie poza walorami poznawczo-wychowawczymi i zdrowotnymi także wartości hedonistyczne, resocjalizacyjne i rewalidacyjne. Wzrost znaczenia wycieczek szkolnych w życiu młodzieży ze względu na liczne walory jest nie tylko potrzebny, lecz konieczny. Brak ich w pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą stwarza lukę, której nie da się niczym zastąpić”⁹⁶. Powinno się więc umiejętnie rozwijać różne formy krajoznawstwa w szkole: wycieczki przedmiotowe i krajoznawczo-turystyczne, uzupełniające obowiązkowy program nauczania, a także – wymagające większej kondycji fizycznej – wycieczki (obozy wędrownie) i imprezy turystyki kwalifikowanej (biwaki, rajdy, rejsy, spływy), jak też imprezy wyjazdowe (zielone szkoły). Niezbędne jest wszakże odpowiednie przygotowanie pedagogiczne do aktywności turystycznej zespolonej z edukacją krajoznawczą.

Na szlaku...

Wiele cennych pedagogicznych przemyśleń K. Denek przedstawił – i jako dziedzictwo myśli pozostawił – w swych publikacjach, również w przywołanej na początku książce „Filozofia życia”, stanowiącej jedną z ważnych pedagogicznych lektur, zwłaszcza, gdy podąża się z pedagogiczną pasją wskazywanymi przez niego szlakami⁹⁷. Te szlaki są dziś powierzone pieczy tych, którym bliskie jest pedagogiczne dziedzictwo i pedagogiczna pasja Profesora Kazimierza Denka.

⁹⁶ K. Denek, *Wycieczki we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań, 1997, s. 255.

⁹⁷ Na zakończenie warto przytoczyć egzystencjalno-aksjologiczną refleksję K. Denka o sensie ludzkiego zmagania się z upływającym czasem: „Jeśli prawdą jest, że miłość umiera, to wielką lekkomyślnością byłoby zapominanie o tych, których kochaliśmy za życia. Byłoby to zaprzeczeniem miłości. Prawda jest zawsze taka sama: czas płynie. Ten fakt właśnie podkreśla wagę codzienności. Nasze życie składa się z chwil, które nie wracają. Zegara nie da się cofnąć, a wydarzeń powtórzyć. Nie da się zmienić podjętych decyzji, wymazać zaistniałych faktów, zagłuszyć wypowiedzianych słów. Jakże ważne staje się zatem świadome przeżywanie daru czasu. Jest on niepowtarzalny. Przybliża nas do wieczności. W nim zapisujemy naszą historię. Zatoszczmy się zatem o to, by była to historia zapisana miłością” (K. Denek, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy*, tom III: *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, WSPiA, Poznań 2011, s. 237).

Bibliografia

- Denek K., *15 lat obecności „Edukacji jutra” – u stóp Giewontu*, „Życie Akademickie” 2009, nr 120.
- Denek K., *15 lat obecności «Edukacji jutra» u stóp Giewontu*, w: *Edukacja jutra. XV. Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 1. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2009.
- Denek K., *XX lat Edukacji jutra w scenerii urokliwych Tatr* (czerwiec 2014).
- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*, Wyd. ŁWSH, Wyd. WSH, Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Denek K., *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” nr 1(4) 2008.
- Denek K., *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015.
- Denek K., *Filozofia życia*, WSPiA, Poznań 2012.
- Denek K., *Jak podwyższyć jakość dydaktyki uniwersyteckiej. Zasada efektywności*, „Forum Akademickie”, 2014 nr 4.
- Denek K., *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT s. c., Toruń – Leszno 2005.
- Denek K., *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, s. 47-48.
- Denek K., *Między „chwilą” a edukacją jutra i Tatrami (wprowadzenie)*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2003.
- Denek K., *Moja mała Ojczyzna*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.
- Denek K., *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne” 24-25/2013.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012.
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych prowadzonych w kontekście krajoznawstwa i turystyki*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, 45.
- Denek K., *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wyd. Eruditus, Poznań 2002.

- Denek K., *Tańczące Chocholy*, w: red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2004.
- Denek K., *Tryptyk wątków koniecznych*, w: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Cieszyn 2001.
- Denek K., *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998.
- Denek K., *Uniwersytet i jego uwarunkowania*, w: *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009.
- Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (28), 2013.
- Denek, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy*, tom III: *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, część I, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003.
- Denek K., *Wycieczki we współczesnej szkole*. Poznań, Wydawnictwo Eruditus 1997.
- Denek K., *Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
- Denek K., *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 29/30 2008.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.
- Drabarek A., *O poznawaniu dobra moralnego. Różne rozumienie intuicji w etyce polskiej*, Lublin 1999.
- Drabarek A., *Etyka umiaru. Ideał człowieka i jego szczęście w poglądach filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 2004.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Duraj-Nowakowa K., *Mistrz: uczony i nauczyciel akademicki*, w: K. Denek, *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Duraj-Nowakowa K., *Recenzja książki: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2009, Wydawnictwo WSPiA, ss. 406). *Walory wychowawcze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej: wizje dydaktyka akademickiego i krajoznawcy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010 (48) nr 3.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Hyżak D., Sarnecki R., *Publikacje prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka za lata 1957-20014*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015.
- Koj L., *Powinności w nauce*. Tom 1. *Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998.
- Koj L., *Wołanie na pustyni*, w: *Język współczesnej humanistyki*, red. J. Pelc, Biblioteka Myśli Semiotycznej t. 46, Warszawa 2000.
- Kojs W., *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, w: red: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.
- Kosyło H., *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kuleczka P., *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordona, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Warszawa – Poznań 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2/2004.
- Kwieciński Z., *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, (w:) *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.

- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, (w:) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- Nikitorowicz J., *Patriotyzm – Tożsamość – Człowiek pogranicza. Triada kapitału ludzkiego w edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Ogrodzka-Mazur E., „*Nowy profesjonalizm*” *nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*, (w:) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008.
- Ogrodzka-Mazur E., *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, w: *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000.
- Ogrodzka-Mazur E., *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego pogranicza*, w: *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Cieszyn 2000.
- Ogrodzka-Mazur E., *Rodzina i dziecko. Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni pogranicza*. „*Pedagogika Społeczna*” 2003, nr 1, s. 49-66.
- Ogrodzka-Mazur E., *Społeczne i edukacyjne wyznaczniki procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu*, w: *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „*Paedagogia Christiana*” 1/29 2012.
- Pawelski L., *Nauczyciele w szkole jutra*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 2, Wrocław 2009, s. 231-238.
- Popper K. R., *Logika nauk społecznych*, (w:) K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997.

- Predko R., *Niepełnosprawni turyści są bardziej wnikliwymi obserwatorami świata* (16.05.2008) <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/24020> [04.02.2016]
- Przekonać Pana Boga*. Z ks. J. Tischnerem rozmawiają D. Zańko i J. Gowin, Wyd. Znak, Kraków 1999.
- Radzewicz-Winnicki A., *Przedmowa*, w: K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
- Radzewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Rembierz M., *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012.
- Rembierz M., *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągania wyższej jakości kształcenia*. w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013.
- Rembierz M., *Pojednanie polsko-ukraińskie z perspektywy Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce*, w: *Pojednanie w Europie środkowo-wschodniej. Nowe Wyzwania*, red. D. Lukas, I. Lukas, M. Dmitruk, Polska Rada Ekumeniczna, Warszawa 2015.
- Russell B., *Zadania nauczyciela*, w: B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 136-147.
- Szostek A., *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007.
- Rybkowski R., *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice-Cieszyn-Kraków 2007, Wyd. Impuls.
- Szulc B., *Biogram autora książki*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Sosnowiec 2015.
- Śledzińska J., *Turystyka osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, Nr II/2012(3), s. 81-103.

- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007 nr 1.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*, w: B. Śliwerski, red., *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, (w:) W. Theiss (red.): *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 11-22.
- Wenta K., *Recenzja: Kazimierz Denek*, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2011, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, ss. 408). „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (24), 2011.
- Wielecki K., *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, (w:) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Poznań-Toruń 1996.
- Wiśniewski R., *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005.
- Wojnar I., *Niektóre kontrowersje wokół rozumienia kultury – perspektywa wartości*, w: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006.
- Wójcik W., *Etyczna wartość fizyki w konwencjonalizmie Poincarego*, w: *Fizyka a etyka*, red. M. Macho, Nitra, 2008.
- Zajac A., *Recenzja: Kazimierz Denek*, *Ku dobrej edukacji*, *Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń–Leszno 2005*, ss. 243, „Neodidagmata” 27/28 205.
- Zajac A., *Recenzja: Denek K.*, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy, WSPiA, Poznań 2011, III tomy*, „Neodidagmata” 33/34, 2011–2012.
- Zimny T. M., *Spis publikacji Profesora Kazimierza Denka za lata 1957-2002*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002.

Pedagogical passion as the philosophy of life

*In memory of Professor Kazimierz Denek
(born: 12th November, 1932 in Krzemieniec in Volhynia,
died: 4th February, 2016 in Poznań)*

What was a characteristic feature of Kazimierz Denek's attitude as an educator was the belief in the validity of discovering, elaborating and fulfilling the sense of life. This was also expressed in the title of his book *Filozofia życia /Philosophy of Life/* (Poznań 2012). Directing the thought towards the ancient understanding of philosophy as the art of life and spiritual exercise, the title aptly reflected Denek's attitude of integral commitment of an educator to intellectually deepened scientific work and diverse educational and didactic activity. He promoted and fulfilled the vision of pedagogy practiced with a similar passion to the one with which mountainous territories are crossed – for K. Denek, this was an important dimension of the philosophy of life.

In this study, several (problem-wise arranged) approximations are presented of pedagogical passion as the philosophy of life in K. Denek's approach. What is comprised in the beginning is the juxtaposition and comparison of pedagogical passion to roaming the mountains, then K. Denek's pedagogical passion is considered along with his concern for good education. This includes the care for the quality of academic didactics and university ethos as well as the focus on the axiological dimension of education and pedagogical care for leisure time, tourism and sightseeing as an expression of pedagogical passion. It is an introductory sketch on pedagogical philosophy of life according to K. Denek which is presented here.

Wilhelm Schwendemann

Uniwersytet we Freiburgu

**Religiöse Bildung – eine Brücke für
den interreligiösen Dialog
Reflexionen anlässlich des 50.
Todestages Martin Bubers¹**

Grundbegriffe

Religion und Bildung sind seit der Aufklärung ein Verhältnis gemäßigter Feindschaft eingegangen, sowie zwei zänkische Schwestern. Wenn es dann noch um eine Verhältnisbestimmung zum interreligiösen Dialog geht, vor allem um die Frage, was denn mit dem *inter* gemeint sein könnte, wird es schwierig und unübersichtlich. Natürlich werde ich diesem Konflikt nicht ausweichen, sondern versuchen, in protestantischer Perspektive hier zur Klärung beizutragen.

Pädagogisch stellt sich die Frage, was denn in der Religion gelernt wird und wie sich dieses im Bereich des persönlichen Bildungserwerbs so auswirkt, dass Kompetenzen bereit gestellt werden, im interreligiösen Dialog überhaupt sprachfähig zu werden.

Wenn wir von Religion sprechen, meinen wir zuerst eine soziologische Kategorie der Zugehörigkeit und verstehen unter Religion ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig fühle und diese Zugehörigkeit mit vielen anderen Menschen teile, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des

¹ Die englische Übersetzung der Zusammenfassung (abstract) stammt von Heike Jansen, Freiburg.

Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (Kron et al. 2013, S. 37) und auch für die „strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit“, d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als „*Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen.*“ (Kron et al. 2013, S. 39) Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, „*in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird.*“ (Kron et al. 2013, S. 40)

Religiosität hingegen bedeutet dann eher so etwas wie die subjektive Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eher so etwas wie eine anthropologische Kategorie (vgl. Joas 2013, S. 121ff).

Friedrich Schleiermacher, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion aber so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache.

Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschenfeindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, möchte ich hier gegen Schleiermacher allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas sprechen und meine damit die eher gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. Joas 2003; 2007; 2015).

In der subjektiven Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mitmenschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen.

Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens Resilienz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung.

Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. Boschki 2003, S. 302) hat Versöhnungscharakter und bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (Boschki 2003, S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisierbar ist: „*Sein heißt – in Beziehung sein*“, wie Eberhard Jüngel (1998, S. 96) richtig erkennt. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. Jüngel 2002, S. 19ff; Boschki 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch

der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: „*Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Stehende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende*“ (Boschki 2003, S. 303)

Eine beziehungsorientierte (Boschki 2003, S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes nicht auflöst; das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: „*Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint.*“ (Boschki 2003, S. 305)

Beispiele für beziehungsorientiertes Denken findet man bei Martin Buber, der die Ich-Du-Beziehung von der Ich-Es-Beziehung unterscheidet und die These aufgestellt hat, dass das Ich-Du nur mit dem ganzen Wesen des Menschen gesprochen werden könne. Bubers Ansatz ist „*philosophische Anthropologie, die den Menschen konsequent dialogisch versteht.*“ (Boschki 2003, S. 311) Aber auch der Freund und Weggenosse Bubers, Franz Rosenzweig, liegt zwar grundsätzlich auf der Linie Bubers, geht aber an verschiedenen Stellen über ihn hinaus. Gershom Scholem wirft Buber zudem eine „Ungeschichtlichkeit“ der Rede vor (Boschki 2003, S. 313). Franz Rosenzweig bestimmt das Ich-Du-Verhältnis als ein geschichtliches zwischen einem bestimmten Ich und einem bestimmten Du (Boschki 2003, S. 314; Casper 2002).

Geschichte wird an das Tun des Einzelnen gebunden und auch „*an die konkrete Beziehung des Anderen zu mir zurück.*“ (Boschki 2003, S. 315)

Ähnlich würde es Paul Tillich sehen, der in Gott die Quelle dessen sieht, was uns unbedingt in der geschichtlichen Essenz angeht und den wir in unserer Existenz immer wieder verwirklichen, im Sinn von verwirken, d.h. nicht erreichen bzw. sogar verfehlen.

Emmanuel Lévinas wiederum sieht Beziehung von der Einsamkeit des Subjekts und seiner Gebundenheit an die Zeit (Boschki 2003, S. 319): Die „*Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit ... Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen ... Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis ... Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit ... In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als >Spur<.*“ (Boschki 2003, S. 320)

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss,

wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das: „*Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden*,[...]“ (Boschki 2003, S. 331)

„*Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben.*“ (Boschki 2003, S. 332).

Lernen und Lehren

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen „*die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden.*“ (Kron et al.2013, 55)

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. Bruner 1989, S. 57ff.). Zum Lernen gehört das Lehren: „*Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen.*“ (Pohl-Patalong 2015) In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise Büttner & Dietrich 2000). Mit Pohl-Patalong lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition „*interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt.*“ (Pohl-Patalong 2015) Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: „*Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden*

sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste.“ (Pohl-Patalong 2015; auch Doyé 2012, 111-116; Englert 1997, S. 138-150; Englert 2007, S. 196-206; Lachmann 2002, S. 31-35; Schröder 2012, S. 202-204).

Wenn wir uns jetzt dem religiösen Lern- und Bildungsprozess nähern, dann erhebt sich die Frage: Um wen geht es in diesem Prozess? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Wenn wir uns hier vorschnell auf eine Seite begeben, reduzieren wir, denn beide, Lernende und Lehrende, sind im religiösen Lern- und Bildungsprozess sowohl an diese Beziehung gebunden als auch an die doppelte Subjektivität, nämlich Gott als auch dem Menschen gegenüber.

Das bedeutet, dass Lernende zu Lehrenden werden können und umgekehrt Lehrende in religiösen Dimensionen immer auch zugleich Lernende bleiben, das auch durch unterrichtlichen Interaktionsprozess zwischen Schülern und Lehrern nicht aufgehoben wird, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Wenn wir uns auf die Lern-Definition des Erziehungswissenschaftlers Roth einlassen, dann versteht er darunter Folgendes: *„Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin >entworfen< gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin >entworfen< ist, dann ist er auf Lehrende und Erziehende angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen.“ (Roth 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von Gert Otto, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218)*

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. Otto 2001, Sp. 1218).

Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z. B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden.

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (Heydorn 1980, 63-94; Adorno Halbbildung) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden.

Andererseits werden aber Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können.

Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. Otto 2001, Sp. 1219): *„Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich ... Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus.“* (Heydorn 1980, S. 88)

Die Unverfügbarkeit des Anderen

Unter Bildung lässt sich also der Vermittlungsprozess zwischen Ich/Selbst einer Person und Welt verstehen; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (zum Folgenden vgl. Schwendemann 2010). Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann die Erinnerung an das, was uns als Menschen trägt und zu Menschen macht und schützt das Humanum.

Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest und an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität.

Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusste Entscheidung für das Fremde um des Anderen willen.

Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen.

Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, dass ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit und religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten und entscheiden und vor allem sich der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss.

Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Weltgestaltung voraus, ohne das interreligiöse Gespräch und den religiös Anderen zu vereinnahmen oder zu kolonialisieren (vgl. Dressler 2006, S. 86). Dietrich Korsch kann diese Verschränkung so zusammenfassen: *„Aus dem Grund dieser Vermittlung aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: dass das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, dass der Bildungsprozess Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird.“* (Korsch 1994, S. 193)

Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache des Menschen und setzt diese gleichsam im Sinn von Selbsttätigkeit voraus (vgl. Benner 2005, S. 71f). Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben (vgl. Dressler 2006, S. 87). Nur dieses Dilemmas bewusster Bildung hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können.

Religiöse Bildung

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich

einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. Peter Biehl und Karl Ernst Nipkow haben darauf hingewiesen, dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium zu verraten, (Biehl & Nipkow 2005, S. 55). Vergleichbar zwischen Religion und Bildung ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges und lässt sich gleichzeitig in den Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoderner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. Korsch 1994, S. 213). Bernhard Dressler hat diese Dialektik sehr schön beschrieben: *„Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe.“* (Dressler 2006, S. 126)

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, gehalten zu sein. Christliche Religion ist als „kultureller Zeichenkosmos“ zu verstehen, d.h. das Medium, in dem *„der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann.“* (Dressler 2006, S. 128) Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von (religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung „erzeugt“, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. Ochel 2001, S. 44ff).

Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: *„Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. ... Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit.“* (Dressler 2006, S. 135) Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christusergebnis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich

zuerst in deutenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber dem Risiko des Missverstehens einerseits aus und andererseits provozieren sie zur Toleranz, sich zu dem Verhalten zu müssen, was überraschend und zugleich fremd ist.

Lernbegleitung

Wenn wir religiöse Lernprozesse in spezielle Lern- und Erzählgemeinschaften zurückversetzen, hier wären z.B. die verschiedenen Religionsgemeinschaften wie Judentum, Islam, Christentum in ihrer jeweiligen Differenzierung und Diversität gemeint, dann leisten religiöse Individuen in hermeneutischer Sicht, was für die jeweiligen Narrationen zutreffend sein dürfte, Interpretationen, Sinnkonstruktionen und Sinnermittlung (vgl. Kron et al. 2013, S. 240).

Der Lehrer ist in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eher der Begleitende des Lernprozesses: *„Strukturell gesehen eröffnet der Lehrer einen Spielraum, in dem der Schüler sich selbständig mit der Sache auseinandersetzen kann. Hierbei kann der Schüler seine Vorerfahrungen und sein Vorwissen, seine Vorstellungen und Intentionen einbringen. Dieser Prozess kann als »verständiges Lernen« bezeichnet werden ... Vermittlung ist symbolische Interaktion [...].“* (Korn et al. 2013, S. 241; vgl. Dewey 1993, S. 204).

Zum Modell des Lehrhauses

Ich will im Folgenden am Beispiel einer speziellen Lerngemeinschaft aufzeigen, wie das, was ich zu Anfang über Beziehung und Subjektorientierung gesagt habe, konkret werden kann. Ich beziehe mich auf das Modell des jüdischen Lehrhauses in der Moderne, so wie es von Franz Rosenzweig in der Aufnahme antiken Verständnisses des jüdischen Lehrhauses gedacht war. Diese Form der religiösen Lerngemeinschaft im Bereich junger Erwachsener und Erwachsener stellt ein Modell lebensbegleitenden Lernens dar (vgl. Adunka & Brandstätter 1999). Das Lehrhaus wurde 1920 in Frankfurt a.M. von Franz Rosenzweig gegründet, mit dem Ziel, eine Basis zum intellektuellen Austausch zwischen Juden und Christen und ein Forum der Identifikationsangebote für assimilierte Juden in der Weimarer Zeit zu finden, die sich von den religiösen Wurzeln des Judentums entfernt hatten (vgl. Adunka 1999, S. 11).

Hintergrunderfahrung, diese erwachsenenpädagogische Institution aufzubauen, waren Erfahrungen im ersten Weltkrieg, die Rosenzweig in seinem Stern der Erlösung (1921 / 2011) verarbeitete; in seinem Eröffnungsvortrag (»Neues Lernen«) beschrieb Rosenzweig die grundsätzliche

Entfremdungserfahrung des Menschen nach dem ersten Weltkrieg (vgl. Adunka 1999, S. 12); bis 1927 bestand das Lehrhaus in seiner von Rosenzweig gedachten Form, bis es dann von Martin Buber 1933/34 wiedergegründet wurde. Seine Geschichte in Deutschland endete vor dem zweiten Weltkrieg mit dem Wegzug und der Flucht Bubers nach Jerusalem 1938.

Das Lehrhaus sticht natürlich konzeptionell hervor und unterscheidet sich von der Volkshochschule ganz spezifisch: *„Dieses ursprüngliche deutsche Lehrhaus war eine einzigartige Institution, deren Grundprinzip und freie, demokratische Struktur darin bestanden, daß die Lehrenden stets auch die Lernenden waren.“* (Adunka 1999, S. 13) Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden dann neue Lehrhäuser in der Schweiz, in England, in Amerika, in den Niederlanden, in Israel und auch wieder in Deutschland (vgl. dazu noch Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt & Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkmann 2010).

Für die evangelischen Akademien hat Brandstätter in überzeugender Weise nachgewiesen, dass das Frankfurter Modell Pate stand (Brandstätter 1999, S. 20): *„Seit damals [gemeint ist die Toragabe am Sinai, SWE] besteht die Möglichkeit, sich kein Bild zu machen, die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen.“* (Brandstätter 1999, S. 20; vgl. auch Goldschmidt 1994, Band 3, S. 157f; Goldschmidt 2013; 1954; 1957).

Ernst Simon beschrieb das Lehrhaus als *„Suche nach einer neuen Beziehung zum Lernstoff im Sinne intensiver Bildung des Einzelnen in kleinen Arbeitsgruppen. Zweitens die Umkehrung der Lernrichtung im Sinne eines neuen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und drittens in einer neuen Tonart [...]“* (Brandstätter 1999, S. 23) Das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden ist anders als in der Schule symmetrisch! Christliche Lehrhausstraditionen z.B. in den Niederlanden wenden die Symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden auf Mt 28, 19 an: 19 Geht nun hin und macht alle Völker zu Jüngern: Tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes, (Lk 24,47 · 10,5-6! · 8,11; 22,9; 24,14; 26,13).

Alle Lernenden haben einen Lernbegleiter, der aber in den Prozess des Lernens eingebunden ist. Das bedeutet, dass der Dialog zu einer inhaltlichen und formalen Bestimmung von Erwachsenenbildung wird (vgl. Brandstätter 1999, S. 25; Berger 1997). Diese Form des Dialogs führt in das ZWISCHEN, das Buber als Raum zwischen Ich und Du bezeichnet - Dialog hat dann mit Begegnung, Verständigung und Selbstreflexion zu tun. In einer pluralen Lerngemeinschaft bedeutet das: *„Begegnung und Dialog führen uns hinein in die Unterscheidung von Identität und Differenz. In der Begegnung werden wir dem/r Anderen, dem/r Fremden konfrontiert.“* (Brandstätter 1999, S. 26)

Angewandt auf biblische Texte ist dann die Einsicht wichtig, dass die Bibel ein dialogisches Buch par Excellence ist und dass darin die Gottesbeziehung des Menschen als Gespräch und Begegnung beschrieben ist (Brandstätter 1999, S. 29). Dann geht es in jedem Lernprozess, dem die Bibel zugrunde liegt, um Erziehung und Bildung im Anlitz Gottes, dem man sich nicht entziehen kann und Dialog kann dann als Teilnahme und Mitleiden Gottes beschrieben werden (Brandstätter 1999, S. 30): *„Das Anlitz des Anderen ersucht mich und gebietet mir gleichzeitig, ihm zu dienen. Im schutzlosen Anlitz des/der Anderen ist Schutzlosigkeit erkennbar und völlig Fremdheit [...]“* Brandstätter 1999, S. 30 und Lévinas 1983, S. 211ff)

Die begleitete Lerngemeinschaft wäre zugleich auch eine paradoxe Gemeinschaft, weil sie als Gemeinschaft von Fremden sich in dem Maß als Gemeinschaft akzeptieren müsste, wie sich ihre Mitglieder als Fremde erkennen (Brandstätter 1999, S. 32 und Lévinas 1983, S. 213). In Bezug auf das Frankfurter Lehrhaus von Rosenzweig wird das symmetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden so auf den Punkt gebracht: *„Jeder Dozent war Meister seines eigenen Fachs, aber das waren die meisten Hörer ebenfalls, und erst im Austausch der verschiedenen Kenntnisse kam es zur echten Erkenntnis von Zusammenhängen und gegebenenfalls zur Begeisterung für das Judentum in all seinen Erscheinungen.“* (Hallo 1999, S. 78)

Das Lernen ist individuell gesehen auf die Selbstständigkeit des Lernenden bezogen, weil sie aber in ein dialogisches Gruppengeschehen einbezogen ist, wird der Lernvorgang auch auf das Leben selbst, auf die eigene Lebenserfahrung und die der anderen bezogen (vgl. Yaron 1999, 163; Zuidema 1999, S. 167). Die Funktion des Lernbegleiters liegt also auf der Hand: Der Lernbegleiter soll den Lernenden beim Lernen begeistern. Lernen geschieht *„nicht mehr aus der Tora ins Lebens, sondern umgekehrt, aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß [...] zurück in die Tora.“* (Zuidema 1999, S. 169; vgl. auch Schmied-Kowarzik 1988, S. 375)

Schlussfolgerungen

Das Modell des Lehrhauses auf die pädagogische Arbeit im interreligiösen Dialog im Umgang mit biblischen und koranischen Texten angewandt, setzt am Verständnis der Priesterschaft aller Gläubigen an. Das bedeutet, dass es im evangelischen Grundverständnis von Lernen und Bildung keine Laien gibt, sondern professionell theologisch ausgebildete Personen und nicht professionell theologisch ausgebildete Personen, die sich im Aneignungs- und Kommunikationsprozess biblischer und koranischer Texte in

beiden Rollen begegnen, begegnen sich stets als Lernende und Lehrende zugleich und abwechselnd.

Zur Grundbedingung einer solchen Lerngruppe gehört ein Selbstverständnis, das sich im evangelischen Rechtfertigungs- und Heiligungsgedanken wiederfindet und Glaubende durch den Glauben befähigt, Pluralität zuzulassen und produktiv mit Pluralität und Heterogenität umzugehen.

Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben. Theologisch geht es in diesem Bildungsprozess aber immer auch um Modelle des Wahrheitsanspruchs in exklusiver, inklusiver oder pluralistischer Art und Weise (vgl. Hilger et al. 2003). Exklusiv bedeutet hier, dass es religiöse oder sogar theologische Wahrheit nur in einer Religion geben kann. Der inklusive Ansatz, z.B. im Christentum, geht ebenfalls vom Heil in Christus aus, an dem Angehörige anderer Religionen partizipieren können, wenn auch in anonymer Weise. Der pluralismusfähige Ansatz zielt auf eine gleichberechtigte, nicht abgestufte Verständigung zwischen den Religionen (Hilger et al. 2003, S. 436). Jemand, der diese Kompetenz im Umgang mit anderen Welteinstellungen nicht erworben hat, wird schnell Opfer einer vereinfachenden Weltsicht. Patchworkidentitäten suggerieren, dass man die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität bereits erworben habe und dass die Optionen, die man für sich selbst getroffen hat, schon deswegen richtig seien, weil sie auf einer individuellen Wahl beruhen.

Aus vorgegebenen religiösen Bausteinen wird eine eigene Art der Sinnfindung und Sinnantwort zusammengestellt. Aber auch hier findet Begegnung kaum wirklich statt. In jüngster Zeit hat sich aber ein interkulturelles Verständnis von Wahrheit etabliert, das den relationalen und dialogischen Charakter von Wahrheit betont und konsequenterweise in den pluralismusfähigen theologischen Ansatz hineingehört (vgl. Hilger et al. 2003, 437 (Anm. 22)). Sich dialogisch auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, bedeutet nicht, eigene Einsichten und Erkenntnisse aufzugeben, sondern gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen aufgeschlossen zu sein (vgl. Knitter 1995).

Wenn jedoch dieser Ansatz damit verwechselt wird, dass die Suche nach Wahrheit relativiert wird, dann kommt die Beziehung zu Gott dabei zu kurz. Es geht immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung.

Nur Personen können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben, wie Martin Buber zu sagen pflegt.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nichtfremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Er ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der Andere entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als Anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, welche die Andersheit des anderen zulässt und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt (vgl. Loycke 1992).

Die Begegnung mit dem Anderen ist nur in einer Haltung der Selbstgewissheit und in einer wertschätzenden Haltung ihm gegenüber möglich. Das ist eine hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung. Warten auf den Anderen öffnet das Spiel der Freiheit und fordert zur Antwort und zu einer ursprünglichen Verpflichtung heraus. Ich bin dem Anderen verpflichtet, wenn ich ihn als Anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein (vgl. Buber 1963, S. 984).

Durch Bildung in Form von Pluralismuserwerb wird die Möglichkeit der Begegnung überhaupt erst eröffnet. Dieser versteht sich als inklusiv, weil er gemeinsame Grundstrukturen der Religionen gelten lässt (Zahrnt 1994, S. 200f). Pluralismus eröffnet so etwas wie eine Deutemöglichkeit von Wirklichkeit bzw. der Beziehungen in dieser Wirklichkeit (vgl. Behloul & Baumann 2005; Topitsch et al. 1983). Wenn diese Beziehungen nicht mehr wahrgenommen werden können, wird der Pluralismus zu einem normativen Problem. Es entsteht also dort, wo die Balance zwischen Pluralisierung und Stabilisierung aufgehoben scheint, das, was einer Aufhebung von Kultur gleichkommt.

Für den christlichen Glauben ist dabei konstitutiv, dass die Glaubensbegründung dem Zugriff des Menschen entzogen ist und von außen, d. h. durch den Heiligen Geist, an den Menschen herangetragen wird, also unverfügbares Werk Gottes ist. In dieser Unverfügbarkeit und gleichzeitigen Pluralität der Zugänge zum Glauben (vgl. Härle 2007, S. 49-80) begründet sich christliche Freiheit, die verbietet, den eigenen Glaubenszugang als verbindlich für andere zu etablieren. Denn letztlich kann nur Gott Glauben schaffen und der Glaube des Anderen menschlichem Zugriff entzogen bleiben muss. Das, was unmittelbar zur Konstitution des christlichen Glaubens gehört, ist also ein Pluralismus aus Glauben – die Vielfalt des Glaubens ist

aus christlicher Sicht geradezu notwendig, wird aber nicht vom Universalitätsanspruch des Glaubens berührt.

Die Einsicht in die Bedingungen der eigenen Glaubensgewissheit ist insofern Bedingung der Möglichkeit der Anerkennung der Glaubensgewissheit des Anderen; beide Einsichten und Glaubensgewissheiten unterliegen jedoch der Kritik der Wahrheit der Christusbotschaft. Pluralismus im Christentum ist also im Wesen von Kirche als Glaubens- und Lerngemeinschaft begründet; Glaubende sind zu einer Gemeinschaft verbunden, in der die eigene Identität nicht aufgehoben, sondern begründet ist.

Ein derartiges Konzept verschränkt radikale Pluralität mit dem Konzept gegenseitiger Wertschätzung und Wertschätzung von Differenz (vgl. Kimmerle 1987; Lyotard 2005; Irigaray & Rajewsky 1991). Die Brücke für den interreligiösen Dialog könnte sein, hier sich zu sensibilisieren und so Anteil am Leben des Anderen zu bekommen: „*Sensibilisierung kann als anteilnehmende und anteilgebende Wahrnehmung verstanden werden.*“ (Boschki 2003, S. 336)

Im unterrichtlichen Bereich oder auch im Bereich der Erwachsenenbildung geht es bei den Lehrenden um die Kompetenz und theologische Qualifikation, Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen oder auch Erwachsenen wahrzunehmen und theologisch zu verstehen (Boschki 2003, S. 336). Die Lebensgeschichte von Menschen ist immer zuerst eine Beziehungsgeschichte, die aus Erfahrungen und vor allem Beziehungserfahrungen besteht (S. 338): „*ohne Erfahrung gibt es keine umfassende und ganzheitliche religiöse Bildung, allenfalls eine einseitig kognitiv orientierte Vermittlung religiösen Wissens.*“ (Boschki 2003, S. 339) Erfahrung wird deshalb hier in einem religionspädagogischen Kontext als Reflexionsbegriff verwendet, d.h. als verarbeitende Aneignung (vgl. Boschki 2010S. 340) (Mieth 1998, S. 16), Bei den Jugendlichen und vielleicht auch bei Erwachsenen geht es, wenn die Sprache auf Religion bzw. Religiosität kommt, um eine Sehnsucht nach erfüllter, heilvoller Beziehung (vgl. Boschki 2003, S. 341) und eine Sehnsucht nach dem ganz Anderen, dem Überraschenden, dem Heiligen, und Heilenden. Grundsätzlich geht es um die Erfahrung von Schlüsselerfahrungen, die immer Beziehungserfahrungen (vgl. Boschki 2003, S. 342) sind.

Bibliographie

Theodor W Adorno, *Theorie der Halbbildung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2006: Suhrkamp.

- Evelyn Adunka, *Einleitung*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaussg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 11–18.
- Evelyn Adunka, Albert Brandstätter, (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstaussg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Samuel M. Behloul, Martin Baumann, (Hg.) *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven*, Bielefeld 2005, Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Alfred Bellebaum, *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für soziale Berufe*, 12., erg. Aufl. Stuttgart, Berlin 1994, Köln: Kohlhammer.
- Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 5., korrigierte Aufl. Weinheim 2005, Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).
- Peter L. Berger, (Hg.) *Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften ; ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome*, Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1997: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Peter Biehl; Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, 2., durchges. Aufl. Münster 2005, Lit (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7).
- Reinhold Boschki, „*Beziehung*“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Univ., Habil.-Schr.-Tübingen, 2003. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, 13).
- Albert Brandstätter, *Bildung und kein Ende Das jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaussg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 19–37.
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Martin Buber, *Schriften zum Chassidismus*, München 1963, Lambert Schneider (Werke, Martin Buber; 3).

- Michael Bühler, *Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule*, Hg. v. Raimund Sesterhenn. München u.a 1987, Schnell & Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, (Hg.) *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart 2000: Calwer Verl.
- Bernhard Casper, *Das dialogische Denken. Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers*, [2., überarb. und erw. Aufl.]. Freiburg 2002, Alber (Alber-Reihe Philosophie).
- John Dewey, Erich Hylla, Jürgen Oelkers, (Hg.) *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. Weinheim 1993, Beltz (Pädagogische Bibliothek Beltz, 8).
- Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung: [...], Forum, 18/19).
- Helmut Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, 4. Aufl. Weinheim 1977: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz, 71).
- Detlef Garz, *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*, 4. Aufl. Wiesbaden 2008, VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Arnold Gehlen, *Anthropologische Forschung*, Reinbek bei Hamburg 1975: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 138).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums*, Zürich 1954: Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich.
- Hermann Levin Goldschmidt, *Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus*, [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55. Zürich 1955, Dr. Hermann Levin-Goldschmidt (Für ein Jüdisches Lehrhaus, Veröffentl. 5).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Das Vermächtnis des deutschen Judentums*, Frankfurt am Main 1957, Europäische Verlagsanstalt.
- Hermann Levin Goldschmidt, Willi Goetschel, *Werkausgabe. In neun Bänden*. Dt. Erstaug. Wien 2013, Passagen-Verl. (Passagen Philosophie).
- Jürgen Habermas, *Kultur und Kritik*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1973, Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 125).
- William W Hallo, *Die Aufgabe des freien jüdischen Lehrhauses. Ein neuer Blick in den Auftrag Franz Rosenzweigs an Rudolf Hallo*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als*

- Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaug. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 71–85.
- Wilfried Härle, *Dogmatik*, 3., überarb. Aufl. Berlin 2007, de Gruyter (De-Gruyter-Lehrbuch). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2866227&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften*, Frankfurt am Main 1980: Syndikat (3).
- Heinz-Joachim Heydorn, *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main 1980, Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn; Bd. 3).
- Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Matthias Bahr, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München 2003, Kösel.
- Karl-Heinz Hillmann, Günter Hartfiel, *Wörterbuch der Soziologie*. 4., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1994, Kröner (Kröners Taschenausgabe, 410).
- Klaus Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Wiesbaden 1975: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Rororo Studium). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01255-9>.
- Luce Irigaray, Xenia Rajewsky, *Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution*. Dt. Erstaug. Frankfurt/Main 1991, Campus-Verl. (Reihe Campus, 1038). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/faz-rez/910708_FAZ_0031_31_0001.pdf.
- Hans Joas, „Glauben bezeugen - im Dialog leben“. *Beiträge aus Veranstaltungen des Themenbereichs 1*. Frankfurt am Main 2003, Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (epd-Dokumentation, 2003,28).
- Hans Joas, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*, 2. Aufl. Freiburg 2013, Wien u.a.: Herder.
- Hans Joas, „Alle Religion ist erfahrungsbasiert“. Im Gespräch mit Hans Joas. Hg. v. Susanne M. Brauer. Zürich 2015, Theol. Verl. Zürich (Schriften / Paulus-Akademie Zürich, 10).
- Hans Joas, Volker Resing, (): „Europa ist nicht der Schwerpunkt des Christentums“. Gespräch mit Hans Joas, 2007: *Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte*.
- Eberhard Jüngel, *Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht*, Tübingen 1998, Mohr Siebeck.
- Eberhard Jüngel, *Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens*, Stuttgart 2002, Radius.

- Heinz Kimmerle, (Hg.) *Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten e. internat. Kolloquiums*, Amsterdam 1987, Grüner (Schriften zur Philosophie der Differenz, Bd. 1).
- Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens, Jutta Standop, *Grundwissen Pädagogik. Mit ... 12 Tabellen*, 8., aktualisierte Aufl. München 2013, Reinhardt (Utb Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8038).
- Dietrich Korsch, (1994): Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion? In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Ernst Lange, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, Hg. v. Rüdiger Schloz. München 1980, Kaiser (Edition Ernst Lange, 1).
- Emmanuel Lévinas, *Die Spur des Anderen. Unters. zur Phänomenologie u. Sozialphilosophie*, Freiburg/Breisgau, München 1983, Alber (Alber-Broschur Philosophie).
- Werner Licharz, (Hg.) *Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus*, Frankfurt am Main 1985, Haag und Herchen (Arnoldshainer Texte, 38).
- Almut Loycke, (Hg.) *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*, Frankfurt/Main, New York, Paris 1992, Campus-Verl.; Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme (Edition Pandora, Bd. 9).
- Jean-François Lyotard, *The postmodern condition. A report on knowledge*, Repr. Manchester 2005, Manchester Univ. Press (Theory and history of literature).
- Friedrich-Wilhelm Marquardt, Martin Stöhr, (Hg.) *Auf einem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel*, Frankfurt am Main 2009, Lembeck.
- Norbert Mette, Folkert Rickers, (Hg.) *Lexikon der Religionspädagogik*, Darmstadt 2001, Wiss. Buchges.
- Käte Meyer-Drawe, *Das Risiko des Lernens*, In: Uwe Brinkmann (Hg.): *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft, 4), S. 138–140.
- Joachim Ochel, (Hg.) *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*, Göttingen 2001, Vandenhoeck und Ruprecht.
- Gert Otto, *Art. Lernen*, In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt 2001, Wiss. Buchges, S. Sp. 1218-1222.
- Talcott Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 5., unveränd. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main 1997, Klotz.

- Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann, *Action competence of teachers through diversity*, In: *Studia z Teorii Wychowania* 2013.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, Frankfurt a. M. 1921, Kaufmann. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-181590002003f>.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, [9. Aufl.]. Berlin 2011, Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, Bd. 973).
- Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Hannover 1971, Schroedel.
- Heinrich Roth, *Bildsamkeit und Bestimmung*, 4. Aufl. Hannover 1976: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth; Bd. 1).
- Rüdiger Schloz, Ernst Lange, (Hg.) *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München, Gelnhausen 1980, Kaiser; Burckhardthaus (Lese-Zeichen,1).
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, (Hg.) *Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929)*. Internationaler Kongress, Papers. Freiburg, München 1988, Karl Alber.
- Albrecht Schönherr, (1975), *Die Kirche als Lerngemeinschaft*. In: *Die Zeichen der Zeit*.
- Albrecht Schönherr, *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus d. Arbeit d. Bundes d. Evang. Kirchen in d. DDR*, Bischof D. Albrecht Schönherr zum 70. Geburtstag. 1. Aufl. Berlin 1981: Evangelische Verlagsanstalt.
- Wilhelm Schwendemann, *Bildung und interreligiöser Dialog Eine theologische Reflexion*, In: *ThPQ* (158'2010), S. 1–12.
- Richard Scott, *Grundlagen der Organisationstheorie*, Frankfurt/Main 1986, Campus-Verl.
- Raimund Sesterhenn, (Hg.) *Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule. Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg*, München, Zürich 1987, Schnell u. Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Ernst Topitsch, Hans-Jochen Vogel, *Pluralismus und Toleranz. Alternative Ideen von Gesellschaft*, Köln 1983, Bachem (Walter-Raymond-Stiftung: Kleine Reihe, 31).
- Michael Volkmann, „Von einer Kraft zur andern“. *Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart*. In: *Deutsches Pfarrerberblatt : die Zeitschrift evangelischer Pfarrerinnen und Pfarrer* 110 (2010), S. 366–371.
- Yaron Kalman, *Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer*. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstausg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 155–163.

Heinz Zahrnt, *Mutmassungen über Gott. Die theologische Summe meines Lebens*, München, Zürich 1994, Piper.

Willem Zuidema, *Die Lehrhausbewegung in Holland und einige Lehrhäuser eines neuen Typus*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaussg. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 165–171.

**Religious education – a bridge for interreligious dialogue.
Reflections on the 50th anniversary of the death of Martin Buber**

What connections are there between education and religion as complementary dimensions of personality development in the postmodern era? Wilhelm Schwendemann takes the 50th anniversary of the death of the philosopher of religion Martin Buber as an occasion to define the relationship between education and religion against the background of Buber's philosophy of dialogue. In interreligious dialogue, in particular, it seems to become increasingly important in future not to focus on the otherness of others but to tolerate it and to admit an encounter with them without neglecting one's own religious identity. (transl. by Heike Jansen)

Wilhelm Schwendemann

Uniwersytet we Freiburgu

Edukacja religijna – pomost do dialogu między religiami. Refleksje z okazji 50 rocznicy śmierci Martina Bubera¹

Podstawowe pojęcia

Od czasów Oświecenia religia i edukacja znajdują się w relacji powściągliwej wrogości, niczym dwie skłócone siostry. Kiedy dodatkowo pada pytanie o ich stosunek wobec dialogu interreligijnego, a zwłaszcza o to, co mogłoby oznaczać owo „inter”, sytuacja robi się trudna i nieprzejrzysta. Nie uda mi się oczywiście uniknąć tego konfliktu, spróbuję jednak z perspektywy protestanckiej przyczynić się do jego wyjaśnienia.

Z punktu widzenia pedagogiki pojawia się pytanie, czego takiego uczą się uczniowie na lekcjach religii i jaki skutek to wywołuje w dziedzinie ich osobistego kształcenia, że powstają kompetencje umożliwiające w ogóle zabieranie głosu w dialogu między religiami.

Kiedy mówimy o religii, mamy na myśli w pierwszym rzędzie socjologiczną kategorię przynależności. Pod pojęciem religii rozumiemy system znaków, w którym czuję się u siebie, zaś przynależność tę dzielę z wieloma innymi osobami, np. w społecznej postaci wspólnoty religijnej. A zatem pod postacią religii uczeń nabywa, względnie uczy się podstawowego procesu enkulturacji, tzn. stawania się osobą wewnątrz kultury i społeczeństwa. Enkulturation oznacza procesy uczenia się jednostki, które mają ją uzdolnić do działania kulturowego (Kron i inni 2013, s. 37) jak również „strukturalne wykształcenie się podstawowej struktury osobowości”, tzn. także proces

¹ Przekład: Marta Brudny; weryfikacja naukowa przekładu: Bogusław Milerski

personalizacji jednostki. Dla pedagogiki enkulturacja ma znaczenie jako „proces aktywnych i pobudzających rozwój osiągnięć życiowych każdego pojedynczego człowieka” (Kron i inni 2013, s. 39). Socjalizacja natomiast jest całością procesów społecznych, „w których pojedynczy człowiek staje się członkiem kultury i społeczeństwa” (Kron i inni 2013, s. 40).

W tym kontekście religijność oznacza bardziej subiektywne wypełnienie tej przynależności i w tym rozróżnieniu stanowiłaby raczej kategorię antropologiczną (por. Joas 2013, s. 121nn). Friedrich Schleiermacher, wielki protestancki teolog i twórca modelu refleksji pedagogicznoreligijnej, w socjologicznej kategorii religii dostrzegał coś w rodzaju podstawowej kategorii konstytuującej człowieka, pozwalającej odróżnić człowieka od zwierzęcia.

W obliczu aktualnych, patologicznych form religii i praktyki religii, które ujawniają się w licznych fundamentalistycznych i mizantropijnych zjawiskach naszych czasów, chciałbym tutaj na przekór Schleiermacherowi mówić co najwyżej o pewnym ukierunkowaniu na religię i religijność, według socjologa Joasa, i mam tu na myśli raczej udane formy religii i religijności (por. Joas 2003; 2007; 2015).

W subiektywnej realizacji przynależności chodzi jednak zawsze o jakość relacji, które nam pomagają być bardziej przyjaznymi i otwartymi. W takim ujęciu religijność staje się warunkiem umiejętności postępowania bardziej po ludzku, w zgodzie z wiarą w jej usprawiedliwiającej i uświęcającej postaci. Wiara w tym kontekście nie oznacza tylko uznawania ogólnych prawd za prawdziwe, ale wiarę w Boga i zaufanie Bogu, a w ten sposób pod względem etycznym uświęcenie życia, odporność na mizantropię i wszelkie rasistowskie uwiedzenia.

W ten sposób bliska i urzeczywistniana relacja między człowiekiem i Bogiem (por. Boschki 2003, s. 302) ma charakter pojednania, w odniesieniu do Boga pozostaje jednak zawsze również obca (Boschki 2003, s. 303), ponieważ nie da się jej technicznie wykorzystać lub zinstrumentalizować: „Być oznacza – być w relacji”, jak słusznie dostrzega Eberhard Jüngel (1998, s. 96). Kiedy staramy się kształcić religijnie, to chodzi o podejście dialogowej teologii relacji (por. Jüngel 2002, s. 19ff; Boschki 2003, s. 303), co oznacza, że musimy zwracać uwagę na przebieg relacji pomiędzy człowiekiem i Bogiem oraz pomiędzy ludźmi: Zarówno Bóg jak i człowiek istnieją wyłącznie w relacjach, ale jeżeli rozważamy boskość Boga, musimy też uwzględnić Bożą suwerenność i nie możemy po prostu posługiwać się naszym pojmowaniem egzystencji: „Bóg nie jest tylko (Bogiem) zwróconym ku swojemu stworzeniu, pozostającym w komunikacji z nim – On (jak świadczy Biblia...) w tym samym tchnieniu jest tym, który jest ukryty i oddalony” (Boschki 2003, s. 303).

Mowa o Bogu skupiona na relacjach (Boschki 2003, s. 304) musi zatem być tak formułowana, by nie rozwiązywała tajemnicy Boga. To samo dotyczy skupionej na relacjach i bogatej w relacje mowy o człowieku: „*Człowiek wobec drugiego człowieka, nawet jeżeli wydaje mu się, że tak dobrze go zna, koniec końców jest kimś oddalonym*” (Boschki 2003, s. 305).

Przykłady myślenia skupionego na relacjach można odnaleźć u Martina Bubera, który odróżnia relację „ja-ty” od relacji „ja-to” i stawia tezę, że „ja-ty” może być wypowiedziane jedynie całą istotą człowieka. Podejście Bubera to „*filozoficzna antropologia konsekwencji pojmująca człowieka dialogowo*” (Boschki 2003, s. 311). Jednak również przyjaciel i towarzysz drogi Bubera, Franz Rosenzweig, zgadza się wprawdzie co do zasady z linią Bubera, ale w różnych miejscach wychodzi poza nią. Gershom Scholem zarzuca Buberowi ponadto „ahistoryczność” mowy (Boschki 2003, s. 313). Franz Rosenzweig określa stosunek „ja-ty” jako stosunek historyczny pomiędzy określonym ja i określonym ty (Boschki 2003, s. 314; Casper 2002).

Historia zostaje przywiązana do działania jednostki oraz „*do konkretnej relacji zwrotnej Innego wobec mnie*” (Boschki 2003, s. 315). Podobnie widziałby to Paul Tillich, który w Bogu dostrzega źródło tego, co naszą istotę historyczną bezwarunkowo dotyczy (tzw. troska ostateczna) i co w naszej egzystencji ciągle na nowo urzeczywistniamy, a czego w pełni osiągnąć nie jesteśmy w stanie czy wręcz tego nie dostrzegamy.

Emmanuel Lévinas zauważa natomiast relację pomiędzy samotnością podmiotu a jego przywiązaniem do czasu (Boschki 2003, s. 319): „*Stosunek do Innego wydarza się w czasie, on wręcz jest czasem... Stosunek do Innego nie jest stopieniem się, ale opiera się na nieobecności, nierozporządzalności innego... A zatem stosunek do Innego zawsze pozostaje stosunkiem do tajemnicy... Stosunek do Innego opiera się na etycznej relacji odpowiedzialności za swoje czasy... W relacji z Bogiem dostrzegamy Boga jedynie jako >ślad<*” (Boschki 2003, s. 320). W dziedzinie edukacji religijnej oznacza to, że jeżeli edukacja ta nie chce spaść w otchłań pokuszeń fundamentalistycznych, musi koncentrować się podwójnie – na relacji i na podmiocie. „*Podmiot konstytutywnie rozumiemy jako podmiot relacji[...]*” (Boschki 2003, s. 331). „*Nauczanie i uczenie się religii zawsze odbywa się w relacji i w relacjach, a ponadto w warunkach przestrzeni (kontekstu) i czasu. Bowiem ludzie, także dzieci i młodzież, we wszystkim czego doświadczają, co robią, w co wierzą, na co mają nadzieję, czego się uczą i co sobie przyswajają, pozostają pod wpływem różnorodnych relacji, w których żyją*” (Boschki 2003, s. 332).

Uczenie się i nauczanie

W pedagogice ogólnej pod pojęciem uczenia się rozumiemy: „*wewnętrzzną organizację wiedzy i umiejętności, które przyswaja sobie jednostka w interakcji ze środowiskiem, aby zyskać zdolność do działania i realizacji zadań*” (Kron i inni 2013, 55). Jeżeli poszerzymy tę ogólną definicję o perspektywę nauk społecznych, wówczas w procesie uczenia się możemy wyróżnić trzy części: Przyswajanie nowej wiedzy, przekształcenie wiedzy i ocenę wiedzy (por. Bruner 1989, s. 57nn). Do uczenia się przynależy nauczanie: „*Nauczanie odnosi się bardziej specyficzniej do kontekstów instytucjonalnych. W związku z nauczaniem myślimy najczęściej o specyficznej formie uczenia się, mianowicie o rezultacie intencjonalnego procesu. Uczestniczą w nim w różnych rolach przynajmniej dwie osoby: Ktoś działa w określony sposób w celu spowodowania przyrostu wiedzy lub umiejętności innego człowieka*” (Pohl-Patalong 2015). W tym dynamicznym spojrzeniu na uczenie się kryje się nowoczesna teoria podmiotu, która wychodzi z założenia, że uczenie się można scharakteryzować jako samodzielny proces przetwarzania przez uczący się podmiot (por. na przykład Büttner & Dieterich 2000). Za Pohl-Patalong można wtedy powiedzieć: definicja uczenia się „*interesuje się bardziej przebiegiem uczenia się oraz doświadczeniami, jakie przy tej okazji ludzie zdobywają w kontaktach ze sobą oraz otoczeniem. Uczenie się można tu postrzegać raczej jako transformatywne uczenie się dotychczasowej wiedzy, którą człowiek dysponuje od małego*” (Pohl-Patalong 2015).

Z tej perspektywy uczenie się należy do procesów subiektywnego samokształcenia. Proces uczenia się religijnego poszerza ogólną definicję o sfery wiary oraz doświadczania transcendencji. Wiary wprawdzie nie można się nauczyć; jako rezultat boskiego działania, usprawiedliwiającego człowieka, pozostaje ona niedyspozycyjna, ma ona jednak wiele wspólnego z personalnymi jako również kognitywnymi i afektywnymi procesami uczenia się: „*Wprawdzie muszą istnieć elementarne wiadomości (nie mogę wierzyć w zmartwychwstanie, jeżeli o nim nie słyszałem) jak również odpowiednie doświadczenia uczenia się (nie mogę wierzyć w przebaczenie, jeżeli go nie przeżyłem), ale nie tylko wgląd teologiczny, lecz również doświadczenie pedagogiczne pokazują, że wiary nie można dyspozycyjnie wykreować, zaś procesy uczenia się religijnego nie dają się zoperacjonalizować. Zasadnicze przekonanie teologiczne, że Bóg działa wobec każdego człowieka i z każdym człowiekiem, zanim zainicjujemy jakąkolwiek aktywność pedagogicznoreligijną sugeruje szacunek wobec indywidualnych dróg uczniów i chroni przed postrzeganiem ich jako niezapisanych kart, którym przede wszystkim należy przekazać wiedzę*” (Pohl-Patalong 2015; jak również Doyé 2012, 111-116;

Englert 1997, s. 138-150; Englert 2007, s. 196-206; Lachmann 2002, s. 31-35; Schröder 2012, s. 202-204).

Skoro zbliżamy się teraz do procesu uczenia się i kształcenia religijnego, pojawia się pytanie: O kogo chodzi w tym procesie? O ucznia czy o nauczyciela? Jeżeli przedwcześnie opowiemy się po jednej ze stron, wówczas dokonamy redukcji, bowiem obaj – uczeń i nauczyciel, w procesie uczenia się i kształcenia religijnego są związani zarówno tą relacją, jak i podwójną podmiotowością, mianowicie podmiotowością Boga i podmiotowością drugiego człowieka.

To znaczy, że uczniowie mogą się stać nauczycielami i odwrotnie – w wymiarach religijnych nauczyciele zawsze jednocześnie pozostają uczniami i nie znosi tego nawet lekcyjny charakter procesu interakcji między uczniami i nauczycielami, o ile w proces uczenia się włączamy wymianę na równych prawach. Jeżeli skorzystamy z definicji uczenia się sformułowanej przez badacza edukacji Heinricha Rotha, wówczas będzie ono oznaczało co następuje: *„Uczenie się oznacza szansę na budowanie kompetencji, form osiągnięć, sposobów zachowania, form umiejętności w środowisku i wobec środowiska, do którego się przynależy. Uczenie się oznacza ponadto, że taki byt musi być pojmowany w kategoriach projektu determinowanego środowiskiem, które stanowi zaplecze dla procesu uczenia się. Kiedy człowiek jest >projektowany< z perspektywy uczenia się, wówczas jest zdany na nauczających i wychowujących, wówczas jest istotą zdolną do bycia wychowywaną”* (Roth 1976, s. 117; cytata za: Art. Lernen Gert Otto, w: Lexikon der Religionspädagogik 2001, tom 2, kolumna 1218).

Uczenie się, zgodnie z tą definicją, należy do zasadniczego antropologicznego wyposażenia człowieka; uczenie się jako proces realizuje się w różnych formach, procesach i konstytutywnych warunkach oraz zawsze uruchamia u uczącego się osobistą zmianę. Zakłada to zdolność i możliwość zmiany człowieka (por. Otto 2001, kolumna 1218). Trudności, które wynikają podczas uczenia się, są oczywiste, np. uczenie się na nowo lub porzucenie dawnych przyzwyczajzeń, modeli myślenia, sposobów zachowania oraz związane z tym niepokoje. To, co nauczone, musi ciągle być poszerzane, korygowane czasem nawet niszczone.

W dzisiejszych czasach uczenie się odbywa się w specyficznych agencjach, które narażone są na to, że uczenie się zostanie technokratycznie zinstrumentalizowane (Heydorn 1980, 63-94; Adorno – idea kształcenia połowicznego) oraz na to, że jeżeli procesy uczenia się nie będą poddawane refleksji, wówczas społeczne błędy i niesprawiedliwości będą powielane, a w ten sposób uczący się również staną się przedmiotami. Jednak z drugiej

strony uczniowie tylko przez procesy uczenia się stają się podmiotami własnych procesów uczenia się, tak że wyżej wymienione błędy mogą zostać zauważone i usunięte.

A zatem chodzi o to, by pokazać dialektyczny stosunek pomiędzy powtarzaniem istniejącego oraz szansą uczącego się podmiotu na przyszłość (por. Otto 2001, kolumna 1219): *„Wychowanie i kształcenie stanowią część wielkiej próby wywiedzenia człowieka na światło, odkrycia go w zniszczonym obliczu. Jest to wyprawa do królestwa niewykorzystanych, ukrytych możliwości. Pedagogika staje się niesłychanym eksperymentem, człowiek jest dopiero widoczny na powierzchni swojej historii. Zadaniem wychowania jest odślonięcie jego tętnicy, wyczucie jego różnorodnych uwarunkowań, wślizgnięcie się w jego nędzę, tylko tak możliwa staje się konkretna miłość... Pośrodku paradoksu chce wyzwolić człowieka ku odpowiedzialności, odkrywa sprzeczność i chce wyjść poza nią”* (Heydorn 1980, s. 88).

Niedyspozycyjność Innego

Pod pojęciem kształcenia można rozumieć proces pośredniczenia pomiędzy Ja/jażnią danej osoby i światem; w tradycji religijnej dochodzi do tego jeszcze proces tworzenia relacji i pośredniczenia pomiędzy ludzkim Ja a Bogiem. Zasadniczy charakter tego procesu przekazywania jest zakorzeniony w rozumieniu Obcego oraz własnego Ja. Jednak w „rozumieniu” to co obce nie zostaje zaanektowane, ale jest subiektywnie reflektowane i recypowane. W „rozumieniu” obcego, o ile nie jest ono anektowane, podtrzymywana jest pamięć o własnym *humanum*, zaś tradycja chrześcijańska przypomina o Bożym Słowie, które zaistniało w „obcym” ciele (w dalszej części por. Schwendemann 2010). Pamięć w głębszym sensie oznacza pamięć o tym, co nas podtrzymuje jako ludzi, co czyni nas ludźmi i chroni *humanum*. W przeciwieństwie do dialektyki Oświecenia, ukształtowana w tym duchu kultura pamięci społeczeństwa obywatelskiego utrzymuje paradoks obcego, kultury różnorodności oraz uważności w podejściu do pluralizmu. To, co obce, nie jest jednak po prostu obce, ale tak ukształtowane, że zawsze jestem winien drugiemu człowiekowi relację. Mimo że tej relacji nie daje się ustanowić technicznie, zawsze oznacza ona odpowiedzialność. Odpowiedzialność sprzeciwia się rasistowskiemu dążeniu do jedności i oznacza zobowiązanie do tolerancji jako świadomej decyzji na korzyść obcego ze względu na Innego. Obce oblicze wzywa nas do działania w sposób ludzki, sygnalizuje kruchość, potrzebę ochrony Innego.

Kształcenie ma o tyle coś wspólnego z dialogiem między religiami, że wobec Innego, jego przynależności religijnej oraz praktyki religijnej stają

się podmiotem, który musi się jakoś zachować, podejmować decyzje i przede wszystkim być świadomym własnej tożsamości (nie kosztem tożsamości innego). Kształcenie pojmowane jako proces stawania się podmiotem zakłada wolność kształtowania świata, bez absorbowania czy kolonizowania rozmowy międzyreligijnej czy religijnie Innego (por. Dressler 2006, s. 86).

Dietrich Korsch tak podsumowuje to wzajemne uwikłanie: „*Na gruncie takiego zapośredniczenia pojawia się moment, który może zostać zinterpretowany religijnie: otóż podmiot nie uczynił się sam z siebie istotą zdolną do kształcenia, proces kształcenia zakłada bycie obrazem. O tym momencie pamięta się również tam, gdzie kształcenie jest rozumiane jako obietnica*” (Korsch 1994, s. 193). Kształcenie jako budowanie osobowości celuje w cielesność, wolność, historyczny charakter i język człowieka oraz jednocześnie niejako zakłada je w sensie autonomii (por. Benner 2005, s. 71f). Z jednej strony nierozporządzalność obcym, Innym musi być respektowana jako wolność, z drugiej strony kształcenie ma na celu uzdalnianie do wolności (por. Dressler 2006, s. 87). Tylko kształcenie świadome tego dylematu podtrzymuje nadzieję humanitaryzmu, nie może jednak dawać gwarancji powodzenia.

Edukacja religijna

Jeżeli wychodzimy z założenia, że religia istnieje jako jedna z możliwości ujmowania świata, wówczas w religijnej pracy edukacyjnej chodzi w pierwszym rzędzie o relację oraz kwestię ludzkiej samoświadomości pomiędzy skończonością i wolnością. Kształcenie ogólne bez religii byłoby fragmentaryczne, natomiast religia bez kształcenia narażałaby się na podejrzenie ideologiczności, bowiem działalność człowieka byłaby wszystkim innym niż samostanowieniem, co oznacza, że religia i edukacja nie są identyczne, ale zachowują się wobec siebie komplementarnie. Peter Biehl i Karl Ernst Nipkow zwrócili uwagę, że religia otwierająca się na procesy edukacyjne zmienia się, dynamizuje i pozwala sobie na procesy reedukacji, nie zdradzając jednocześnie swojego *proprium* (Biehl & Nipkow 2005, s. 55). Porównywalne w religii i edukacji jest to, co znajduje się u ich podstaw: przesłanką edukacji jest bycie osobą, natomiast przesłanką wiary (chrześcijańskiej) jest działanie Ducha Świętego. Następstwami tego, co nierozporządalne, są ukształcalność człowieka [Bildsamkeit – ukształcalność, podatność człowieka kształcenie] oraz zaufanie Bogu. Wiara jako zaufanie zdaje się na kształcenie kategorialne i oferuje interpretację tego procesu, a jednocześnie pozwala się rozumieć w formach kształcenia kategorialnego, dlatego nie jest sama w sobie kwestią kształcenia jako taką. W czasach postmodernizmu wiara jest jednak krytyczna wobec edukacji i kwestionuje procesy kształcenia pytając, czy tradycje

wolności również dochodzą do w nich do głosu, a zatem same do siebie (por. Korsch 1994, s. 213). Bernhard Dressler bardzo pięknie opisał tę dialektykę: „Jeżeli kształcenie jest procesem, w którym człowiek przekracza sam siebie, wówczas kształcenie zakłada wiarę w sensie zaufania i w przypadku powodzenia takie zaufanie wyzwala. Jednakowoż: W ten sposób zaufanie w żaden sposób nie staje się przedmiotem decyzji wynikającej z woli ani przedmiotem kalkulacji. Na wiarę nie można się zdecydować, tak jak na miłość” (Dressler 2006, s. 126).

Religia jest formą interpretacji życia zaś wiara pełną zaufania pewnością istnienia oparcia. Religię chrześcijańską należy rozumieć jako „kulturowy kosmos znaków”, tzn. medium, w którym „wiara daje się artykułować i poddaje refleksji jako zaufanie Bogu” (Dressler 2006, s. 128). Kształcenie jest wówczas środkiem szkolenia (religijnej) umiejętności postrzegania. Wiara wprawdzie nie jest „wytwarzana” przez kształcenie, ale potrzebuje kształcenia, ponieważ w nim są prowadzone symboliczne procesy komunikacji, bez których wiara nie może być przekazywana (por. Ochel 2001, s. 44nn).

Wiara w szatach religijnych pomaga rozumieć świat i interpretować rzeczywistość, ale zarazem tworzona w ten osobliwy sposób refleksja jest konstytutywna dla edukacji religijnej w ogólnym kontekście kształcenia ogólnego: „Religia jako interpretacja życia z perspektywy bezwarunkowego czyni to, co skończone, przejrzystym dla nieskończonego. ... W ten sposób nie są postulowane dwie rzeczywistości, ale konieczność wielowymiarowego postrzegania jednej rzeczywistości” (Dressel 2006, s. 135). Wiara chrześcijańska i religia chrześcijańska w swoim sednie niosą pamięć o wydarzeniu Chrystusowym oraz interpretację tego wydarzenia; edukacja religijna ukazuje się najpierw w narracjach interpretacyjnych. Narracje interpretacyjne narażają się jednak z jednej strony na ryzyko niezrozumienia, a z drugiej – inspirują do tolerancji wynikającej z konieczności odniesienia się do, co zaskakujące i jednocześnie obce.

Towarzystwo w procesie uczenia się

Jeżeli cofamy procesy nauki religii do specjalnych wspólnot uczenia się i opowiadania, pod tym pojęciem należałoby rozumieć np. różne wyznania religijne, jak: judaizm, islam i chrześcijaństwo w ich zróżnicowaniu i różnorodności. Jednostki religijne, z perspektywy hermeneutycznej, dokonują interpretacji, konstrukcji i ustalania sensu zgodnie z tym, co w poszczególnych narracjach jest przyjęte za właściwe (por. Kron i inni 2013, s. 240). W religijnych procesach uczenia się i kształcenia nauczyciel jest raczej towarzyszem nauki: „Z perspektywy strukturalnej nauczyciel otwiera pole

działania, na którym uczeń samodzielnie może skonfrontować się z danym zagadnieniem. Uczeń może przy tym wnosić swoje wcześniejsze doświadczenia i wcześniejszą wiedzę, swoje wyobrażenia i intencje. Proces ten można określić mianem rozumiejącego uczenia się ... Komunikacja jest interakcją symboliczną [...]” (Korn i inni 2013, s. 241; por. Dewey 1993, s. 204).

W sprawie modelu domu oświatowego

W dalszej części na przykładzie szczególnej wspólnoty nauki chcę pokazać, jak daje się skonkretyzować to, co na początku powiedziałem o relacji i skupieniu na podmiocie. Odwołam się do modelu żydowskiego domu nauki [jüdisches Lehrhaus – żydowski dom oświatowy, wszechnica] wszechnicy w epoce modernizmu, jaki wymyślił Franz Rosenzweig w nawiązaniu do starożytnego rozumienia żydowskiej szkoły. Ta forma religijnej wspólnoty nauki dla młodzieży i dorosłych stanowi model uczenia się i towarzyszenia w życiu (por. Adunka & Brandstätter 1999). Żydowski dom oświatowy założył w 1920 r. we Frankfurcie nad Menem Franz Rosenzweig w celu znalezienia podstawy intelektualnej wymiany pomiędzy żydami i chrześcijanami oraz stworzenia forum ofert identyfikacji w epoce Republiki Weimarskiej dla zasymilowanych Żydów, którzy oddalili się od religijnych korzeni judaizmu (por. Adunka 1999, s. 11).

Tłem do budowy tej instytucji pedagogicznej dla dorosłych były doświadczenia I Wojny Światowej, które Rosenzweig przepracował w swojej „Gwieździe zbawienia” (1921/2011). W wykładzie otwierającym (»Neues Lernen«) Rosenzweig opisał zasadnicze doświadczenie wyobcowania człowieka po I Wojnie Światowej (por. Adunka 1999, s. 12); do 1927 r. wszechnica przetrwała w formie przewidzianej przez Rosenzweiga, potem w 1933/34 r. na nowo odtworzył ją Martin Buber. Historia Bubera w Niemczech zakończyła się w 1938 r. przed II Wojną Światową wyjazdem i ucieczką do Jerozolimy. Wszechnica oczywiście koncepcyjnie wyprzedziła swój czas i w szczególny sposób różniła się od uniwersytetu ludowego (Volkshochschule): *„Ta początkowa, niemiecka wszechnica była wyjątkową instytucją, której podstawowa zasada i wolna, demokratyczna struktura polegały na tym, że nauczający zawsze byli jednocześnie uczącymi się”* (Adunka 1999, s. 13). Po drugiej wojnie światowej powstały nowe wszechnice w Szwajcarii, Anglii, Ameryce, Holandii, Izraelu oraz ponownie w Niemczech (por. na ten temat: Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt & Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkmann 2010).

Brandstätter przekonująco udowodnił, że model frankfurcki patronował także akademiom ewangelickim (Brandstätter 1999, s. 20): *„Od tamtego*

czasu [chodzi o nadanie Tory na Górze Synaj, SWE] istnieje możliwość nieczynienia sobie obrazu, istnieje natomiast konieczność nauczania się czytania i pisania” (Brandstätter 1999, s. 20; por. także Goldschmidt 1994, tom 3, s. 157n; Goldschmidt 2013; 1954; 1957).

Ernst Simon opisywał wszechnicę, dom oświatowy jako „Poszukiwanie nowej relacji z opanowywanym materiałem w sensie intensywnego kształcenia jednostki w małych grupach roboczych. Po drugie odwrócenie kierunku uczenia się w rozumieniu nowej relacji nauczyciel-uczeń, a po trzecie nowy ton [...]” (Brandstätter 1999, s. 23). Stosunek pomiędzy nauczającymi i uczącymi się jest tutaj – w przeciwieństwie do tradycyjnej szkoły – symetryczny! Chrześcijańskie tradycje domów oświatowych, np. w Holandii, odnoszą symetrię pomiędzy nauczającymi i uczącymi się do słów ewangelii: Idźcie tedy i czyńcie uczniami wszystkie narody, chrzcząc je w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego (Mt 28,19; Lk 24,47, 10,5-6, 8,11; 22,9; 24,14; 26,13).

Wszyscy uczniowie mają towarzysza nauki, który jednak sam jest również włączony w proces uczenia się. To znaczy, że dialog staje się merytorycznym i formalnym określeniem kształcenia dorosłych (por. Brandstätter 1999, s. 25; Berger 1997). Ta forma dialogu prowadzi do POMIĘDZY, które Buber nazywa przestrzenią pomiędzy Ja i Ty. Dialog jest wtedy związany ze spotkaniem, porozumieniem i autorefleksją. W pluralistycznej wspólnotie nauki oznacza to: „Spotkanie i dialog wprowadzają nas w rozróżnienie pomiędzy tożsamością i różnicą. W spotkaniu jesteśmy konfrontowani z Innym/Inną, Obcym/Obcą” (Brandstätter 1999, s. 26). W odniesieniu do tekstów biblijnych ważne jest zrozumienie, że Biblia par excellence jest księgą dialogową i że jest w niej opisana relacja pomiędzy Bogiem a człowiekiem jako rozmowa i spotkanie (Brandstätter 1999, s. 29).

Następnie w każdym procesie uczenia się, którego podstawą jest Biblia, chodzi o wychowanie i kształcenie w obliczu Boga, od którego nie można się uchylić, zaś dialog można opisać jako uczestnictwo i współcierpienie Boga: „Oblicze Innego prosi mnie i jednocześnie mi nakazuje, by mu służyć. W bezbronny obliczu Innego/Innej rozpoznawalna jest bezbronność i pełna obcość [...]” (Brandstätter 1999, s. 30; Lévinas 1983, s. 211nn). Wspólnota uczących się, oparta na towarzyszeniu, byłaby jednocześnie wspólnotą paradoksalną, ponieważ jako wspólnota obcych [różnych ludzi] musiałaby zaakceptować się jako wspólnota dostrzegająca wzajemną obcość [odmienność] własnych członków (Brandstätter 1999, s. 32 i Lévinas 1983, s. 213).

W odniesieniu do frankfurckiego domu oświatowego Rosenzweiga symetryczny stosunek pomiędzy nauczycielami i uczniami został trafnie i zwięźle ujęty w następujący sposób: „Każdy wykładowca był mistrzem

swojego własnego przedmiotu nauczania, ale podobnie większość słuchaczy, i dopiero dzięki wymianie różnej wiedzy dochodziło do prawdziwego poznania powiązań oraz ewentualnego zachwyty nad judaizmem we wszystkich jego przejawach” (Hallo 1999, s. 78). Indywidualnie rzecz ujmując, uczenie się odnosi się do samodzielności ucznia, ponieważ jednak zostaje włączone w dialogowy proces grupowy, proces uczenia odnosi się też do samego życia, własnego doświadczenia życiowego oraz doświadczenia innych (por. Yaron 1999, 163; Zuidema 1999, s. 167). Funkcja towarzysza w uczeniu się jest więc oczywista: Towarzysz nauki powinien podczas uczenia się wzbudzać entuzjazm ucznia. We wszechnicy nowego typu ludzie spotykają się przygotowani w małych grupach co dwa tygodnie, aby następnie przez dwie godziny czy w inny odstępach czasowych uczyć się od siebie: *Uczenie „nie [odbywa się] już od Tory ku życiu, ale odwrotnie, od życia, od świata, który nic nie wie o Prawie [...] i stąd zwraca się z powrotem ku Torze”* (Zuidema 1999, s. 169; por. też Schmied-Kowarzik 1988, s. 375).

Wnioski

Model domu oświatowego zastosowany wobec pracy pedagogicznej w dialogu międzyreligijnym w podejściu do tekstów biblijnych i koranicznych rozpoczyna się od rozumienia kapłaństwa wszystkich wierzących. Oznacza to, że w ewangelickim rozumieniu uczenia się i kształcenia nie ma laików, ale osoby z profesjonalnym przygotowaniem teologicznym i osoby bez niego, w procesie przyswajania i komunikowania tekstów biblijnych i koranicznych spotykają się w obu rolach, spotykają się zawsze i naprzemiennie jako nauczyciele i uczniowie. Do podstawowych warunków takiej grupy należy samoświadomość, którą znajdujemy w ewangelickim myśli o usprawiedliwieniu i uświęceniu, i która poprzez wiarę uzdalnia wierzących do dopuszczenia pluralizmu i produktywnego obchodzenia się z pluralizmem i niejednorodnością.

Z jednej strony niedyspozycyjność Obcego, Innego należy respektować jako wolność, natomiast z drugiej – kształcenie ma dążyć do uzdolnienia do wolności. Teologicznie w tym procesie kształcenia chodzi też o różne modele roszczenia do prawdy: ekskluzywny, inkluzyjny lub pluralistyczny (por. Hilger i inni 2003).

Model ekskluzywny oznacza tutaj, że prawdę religijną czy teologiczną może zawierać tylko jedna religia. Podejście inkluzyjne, np. w chrześcijaństwie, również wychodzi od zbawienia w Chrystusie, w którym jednak mogą uczestniczyć wyznawcy innych religii, choć anonimowo. Podejście pluralistyczne ukierunkowane jest na równoprawne, niehierarchiczne

porozumienie pomiędzy religiami (Hilger i inni 2003, s. 436). Ktoś, kto nie nabył tej kompetencji w kontakcie z innymi światopoglądami, szybko padnie ofiarą upraszającego światopoglądu. Tożsamości patchworkowe sugerują, że człowiek już nabył konieczne kompetencje, by radzić sobie z mnogością, i że wybory, jakich dokonuje dla siebie, są słuszne chociażby dlatego, że opierają się na indywidualnym wyborze.

Z danych komponentów religijnych składany jest pewien rodzaj poszukiwania sensu i odpowiedzi na pytanie o sens. A jednak również tutaj bardzo rzadko dochodzi do spotkania. Ostatnio zakorzenia się międzykulturowe rozumienie prawdy, które podkreśla jej relacyjny i dialogowy charakter i konsekwentnie wsłuchuje się w podejście teologiczne zdolne do pluralizmu (por. Hilger i inni 2003, 437, przypis 22).

Poszukiwanie prawdy w sposób dialogowy nie oznacza rezygnacji z własnej wiedzy i wniosków, ale otwarcie się na inne roszczenia do prawdy (por. Knitter 1995). Jeżeli jednak takie podejście mylimy ze zrelatywizowanym poszukiwaniem prawdy, wówczas zniekształceniu ulega relacja z Bogiem. Chodzi zawsze o człowieka, o jednostkę, która spotyka się z innym człowiekiem lub innym człowiekiem i Bogiem. Spotkanie jest możliwe tylko, jeżeli wiemy o sobie oraz odmienności innego. Spotkanie może się wydarzyć tylko wtedy, jeżeli tajemnica innego zostaje zachowana i nie występuje próba wykorzystania drugiej strony. Jak mawiał Martin Buber, tylko osoby mogą brać i mieć udział w życiu innych.

Międzykulturowe i międzyreligijne uczenie się jako sposób tworzenia sytuacji spotkania staje się koniecznością, ponieważ wzory wewnętrzne i zewnętrzne, to, co wewnątrz i to, co na zewnątrz, to, co obce i nieobce, przy pomocy których można z dystansem analizować inne formy życia, nie funkcjonują już wystarczająco dobrze, a doświadczenie obcego stało się doświadczeniem codziennym. Inny jest kimś ambiwalentnym, kwestionującym nawykły wzorzec, nierozstrzygalnym. Inny wymyka się roszczeniu do totalności unifikacji. Spotkanie z Obcym jako Innym oznacza wyjątkową relację, która dopuszcza inność Innego i porzuca własną tożsamość podmiotu pragnącego panowania (por. Loycke 1992). Spotkanie z Innym jest możliwe tylko dzięki postawie świadomości samego siebie oraz szacunku wobec Innego. Jest to postawa słuchająca, postrzegająca, czekająca, respektująca. Czekanie na Innego rozpoczyna grę wolności i wzywa do udzielenia odpowiedzi oraz pierwotnej odpowiedzialności. Jestem zobowiązany wobec Innego, jeżeli dopuszczam go jako Innego, jestem mu winien jego Inność (por. Buber 1963, s. 984).

Kształcenie jako forma nabywania pluralizmu otwiera dopiero możliwość spotkania. Jest ono rozumiane jako inkluzyjne, ponieważ dopuszcza obowiązywanie wspólnych podstawowych struktur religii (Zahrnt 1994, s. 200n). Pluralizm otwiera możliwość interpretacji rzeczywistości czy rozumienia relacji w tej rzeczywistości (por. Behloul & Baumann 2005; Topitsch i inni 1983). Jeżeli relacje te przestają być dostrzegane, pluralizm staje się problemem normatywnym. Problem ten powstaje tam, gdzie równowaga pomiędzy pluralizacją a stabilizacją zdaje się być zniesiona. Jest to zjawisko analogiczne do zniesienia kultury.

Z perspektywy wiary chrześcijańskiej konstytutywne znaczenie ma fakt, że jej uzasadnienie wymyka się człowiekowi i jest udostępnione wyłącznie z zewnątrz, tzn. przez Ducha Świętego, a zatem jest wyłącznym dziełem Boga. W tej niedyspozycyjności i jednoczesnej mnogości podejść do wiary (por. Härle 2007, s. 49-80) ugruntowana jest wolność chrześcijańska, która zabrania stawiania własnego podejścia do wiary jako wiążącego dla innych. Ostatecznie jedynie Bóg może bowiem stwarzać wiarę, co oznacza, że wiara Innego [Drugiego] musi pozostać z dala od ingerencji innych ludzi.

Tym, co bezpośrednio należy do konstytucji wiary chrześcijańskiej, jest zatem pluralizm płynący z wiary – z perspektywy chrześcijańskiej różnorodność wiary jest wręcz konieczna, nie wynika z niej jednak roszczenie do uniwersalności. Wgląd w warunki własnej pewności wiary jest zatem warunkiem możliwości uznania pewności wiary Innego; oba wglądy i pewności wiary podlegają jednak krytyce z perspektywy prawdy przesłania Chrystusa. Pluralizm w chrześcijaństwie jest zatem zakorzeniony w istocie Kościoła jako wspólnoty wiary i nauki. Wierzący są złączeni we wspólnotę, w której własna tożsamość nie jest zniesiona, lecz przede wszystkim ugruntowana. Tego typu koncepcja jest skrzyżowaniem radykalnego pluralizmu z koncepcją wzajemnego szacunku i poszanowania różnicy (por. Kimmerle 1987; Lyotard 2005; Irigaray & Rajewsky 1991). Mostem dla dialogu międzyreligijnego mogłoby tu być uwrażliwienie siebie i w ten sposób zyskanie udziału w życiu Innego „*Uwrażliwienie może być rozumiane jako biorące i dające udział postrzeganie*” (Boschki 2003, s. 336).

W obszarze kształcenia szkolnego czy kształcenia dorosłych chodzi o to, by nauczyciele mieli kompetencje i teologiczne kwalifikacje dostrzegania i teologicznego rozumienia wypowiedzi o życiu dzieci, młodzieży czy dorosłych (Boschki 2003, s. 336). Historia życia człowieka jest zawsze wpięta w historię relacji, która składa się z doświadczeń, zwłaszcza z doświadczania relacji (s. 338): „*Bez doświadczenia nie ma kompleksowej i całościowej edukacji religijnej, co najwyżej istnieje jednostronnie i kognitywnie*

ukierunkowane przekazywanie wiedzy religijnej” (Boschki 2003, s. 339). W kontekście pedagogiki religii doświadczenie jest zatem stosowane jako pojęcie refleksyjne, tzn. jako przepracowujące przyswajanie (por. Boschki 2010S. 340) (Mieth 1998, s. 16). W przypadku młodzieży, a być może także dorosłych, kiedy mówimy o religii czy religijności, chodzi o tęsknotę za spełnioną, wyzwalającą relacją (por. Boschki 2003, s. 341) oraz tęsknotę za całkowicie Innym, Zaskakującym, Świętym, Uzdrawiającym. Zasadniczo chodzi o przeżycie doświadczeń kluczowych, które zawsze są doświadczeniami relacji (por. Boschki 2003, s. 342).

Bibliografia

- Theodor W Adorno, *Theorie der Halbbildung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2006: Suhrkamp.
- Evelyn Adunka, *Einleitung*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaug. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 11–18.
- Evelyn Adunka, Albert Brandstätter, (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstaug. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Samuel M. Behloul, Martin Baumann, (Hg.) *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven*, Bielefeld 2005, Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Alfred Bellebaum, *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für soziale Berufe*, 12., erg. Aufl. Stuttgart, Berlin 1994, Köln: Kohlhammer.
- Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 5., korrigierte Aufl. Weinheim 2005, Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).
- Peter L. Berger, (Hg.) *Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften ; ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome*, Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1997: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Peter Biehl,; Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, 2., durchges. Aufl. Münster 2005, Lit (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7).
- Reinhold Boschki, „*Beziehung*” als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Univ.,

- Habil.-Schr.--Tübingen, 2003. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubens-kommunikation Reihe Zeitzeichen, 13).
- Albert Brandstätter, *Bildung und kein Ende Das jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaussg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 19–37.
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Martin Buber, *Schriften zum Chassidismus*, München 1963, Lambert Schneider (Werke, Martin Buber; 3).
- Michael Bühler, *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*, Hg. v. Raimund Sesterhenn. München u.a 1987, Schnell & Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, (Hg.) *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart 2000: Calwer Verl.
- Bernhard Casper, *Das dialogische Denken. Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers*, [2., überarb. und erw. Aufl.]. Freiburg 2002, Alber (Alber-Reihe Philosophie).
- John Dewey, Erich Hylla, Jürgen Oelkers, (Hg.) *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. Weinheim 1993, Beltz (Pädagogische Bibliothek Beltz, 8).
- Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung : [...], Forum, 18/19).
- Helmut Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, 4. Aufl. Weinheim 1977: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz, 71).
- Detlef Garz, *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*, 4. Aufl. Wiesbaden 2008, VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Arnold Gehlen, *Anthropologische Forschung*, Reinbek bei Hamburg 1975: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 138).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums*, Zürich 1954: Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich.
- Hermann Levin Goldschmidt, *Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus*, [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55.

- Zürich 1955, Dr. Hermann Levin-Goldschmidt (Für ein Jüdisches Lehrhaus, Veröffentl. 5).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Das Vermächtnis des deutschen Judentums*, Frankfurt am Main 1957, Europäische Verlagsanstalt.
- Hermann Levin Goldschmidt, Willi Goetschel, *Werkausgabe. In neun Bänden*. Dt. Erstausg. Wien 2013, Passagen-Verl. (Passagen Philosophie).
- Jürgen Habermas, *Kultur und Kritik*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1973, Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 125).
- William W Hallo, *Die Aufgabe des freien jüdischen Lehrhauses. Ein neuer Blick in den Auftrag Franz Rosenzweigs an Rudolf Hallo*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstausg. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 71–85.
- Wilfried Härle, *Dogmatik*, 3., überarb. Aufl. Berlin 2007, de Gruyter (De-Gruyter-Lehrbuch). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2866227&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften*, Frankfurt am Main 1980: Syndikat (3).
- Heinz-Joachim Heydorn, *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main 1980, Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn; Bd. 3).
- Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Matthias Bahr, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München 2003, Kösel.
- Karl-Heinz Hillmann, Günter Hartfiel, *Wörterbuch der Soziologie*. 4., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1994, Kröner (Kröners Taschenausgabe, 410).
- Klaus Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Wiesbaden 1975: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Rororo Studium). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01255-9>.
- Luce Irigaray, Xenia Rajewsky, *Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution*. Dt. Erstausg. Frankfurt/Main 1991, Campus-Verl. (Reihe Campus, 1038). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/faz-rez/910708_FAZ_0031_31_0001.pdf.
- Hans Joas, „Glauben bezeugen – im Dialog leben“. *Beiträge aus Veranstaltungen des Themenbereichs 1*. Frankfurt am Main 2003, Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (epd-Dokumentation, 2003,28).
- Hans Joas, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*, 2. Aufl. Freiburg 2013, Wien u.a.: Herder.

- Hans Joas, „Alle Religion ist erfahrungsbasiert”. Im Gespräch mit Hans Joas. Hg. v. Susanne M. Brauer. Zürich 2015, Theol. Verl. Zürich (Schriften / Paulus-Akademie Zürich, 10).
- Hans Joas, Volker Resing, (): „Europa ist nicht der Schwerpunkt des Christentums”. Gespräch mit Hans Joas, 2007: *Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte*.
- Eberhard Jüngel, *Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht*, Tübingen 1998, Mohr Siebeck.
- Eberhard Jüngel, *Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens*, Stuttgart 2002, Radius.
- Heinz Kimmerle, (Hg.) *Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten e. internat. Kolloquiums*, Amsterdam 1987, Grüner (Schriften zur Philosophie der Differenz, Bd. 1).
- Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens, Jutta Standop, *Grundwissen Pädagogik. Mit ... 12 Tabellen*, 8., aktualisierte Aufl. München 2013, Reinhardt (Utb Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8038).
- Dietrich Korsch, (1994): Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion? In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Ernst Lange, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, Hg. v. Rüdiger Schloz. München 1980, Kaiser (Edition Ernst Lange, 1).
- Emmanuel Lévinas, *Die Spur des Anderen. Unters. zur Phänomenologie u. Sozialphilosophie*, Freiburg/Breisgau, München 1983, Alber (Alber-Broschur Philosophie).
- Werner Licharz, (Hg.) *Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus*, Frankfurt am Main 1985, Haag und Herchen (Arnoldshainer Texte, 38).
- Almut Loycke, (Hg.) *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*, Frankfurt/Main, New York, Paris 1992, Campus-Verl.; Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme (Edition Pandora, Bd. 9).
- Jean-François Lyotard, *The postmodern condition. A report on knowledge*, Repr. Manchester 2005, Manchester Univ. Press (Theory and history of literature).
- Friedrich-Wilhelm Marquardt, Martin Stöhr, (Hg.) *Aufeinem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel*, Frankfurt am Main 2009, Lembeck.
- Norbert Mette, Folkert Rickers, (Hg.) *Lexikon der Religionspädagogik*, Darmstadt 2001, Wiss. Buchges.

- Käte Meyer-Drawe, *Das Risiko des Lernens*, In: Uwe Brinkmann (Hg.): *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft, 4), S. 138–140.
- Joachim Ochel, (Hg.) *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*, Göttingen 2001, Vandenhoeck und Ruprecht.
- Gert Otto, *Art. Lernen*, In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt 2001, Wiss. Buchges, S. Sp. 1218-1222.
- Talcott Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 5., unveränd. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main 1997, Klotz.
- Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann, *Action competence of teachers through diversity*, In: *Studia z Teorii Wychowania* 2013.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, Frankfurt a. M. 1921, Kaufmann. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-181590002003f>.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, [9. Aufl.]. Berlin 2011, Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, Bd. 973).
- Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Hannover 1971, Schroedel.
- Heinrich Roth, *Bildsamkeit und Bestimmung*, 4. Aufl. Hannover 1976: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth; Bd. 1).
- Rüdiger Schloz, Ernst Lange, (Hg.) *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München, Gelnhausen 1980, Kaiser; Burckhardthaus (Lese-Zeichen,1).
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, (Hg.) *Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929)*. Internationaler Kongress, Papers. Freiburg, München 1988, Karl Alber.
- Albrecht Schönherr, (1975), *Die Kirche als Lerngemeinschaft*. In: *Die Zeichen der Zeit*.
- Albrecht Schönherr, *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus d. Arbeit d. Bundes d. Evang. Kirchen in d. DDR*, Bischof D. Albrecht Schönherr zum 70. Geburtstag. 1. Aufl. Berlin 1981: Evangelische Verlagsanstalt.
- Wilhelm Schwendemann, *Bildung und interreligiöser Dialog Eine theologische Reflexion*, In: *ThPQ* (158'2010), S. 1–12.
- Richard Scott, *Grundlagen der Organisationstheorie*, Frankfurt/Main 1986, Campus-Verl.
- Raimund Sesterhenn, (Hg.) *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*. Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg, München,

- Zürich 1987, Schnell u. Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Ernst Topitsch, Hans-Jochen Vogel, *Pluralismus und Toleranz. Alternative Ideen von Gesellschaft*, Köln 1983, Bachem (Walter-Raymond-Stiftung: Kleine Reihe, 31).
- Michael Volkmann, „Von einer Kraft zur andern“. *Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart*. In: *Deutsches Pfarrerblatt : die Zeitschrift evangelischer Pfarrerinnen und Pfarrer* 110 (2010), S. 366–371.
- Yaron Kalman, *Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer*. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstausg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 155–163.
- Heinz Zahrnt, *Mutmassungen über Gott. Die theologische Summe meines Lebens*, München, Zürich 1994, Piper.
- Willem Zuidema, *Die Lehrhausbewegung in Holland und einige Lehrhäuser eines neuen Typus*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstausg. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 165–171.

Religious education – a bridge for interreligious dialogue. Reflections on the 50th anniversary of the death of Martin Buber

What connections are there between education and religion as complementary dimensions of personality development in the postmodern era? Wilhelm Schwendemann takes the 50th anniversary of the death of the philosopher of religion Martin Buber as an occasion to define the relationship between education and religion against the background of Buber's philosophy of dialogue. In interreligious dialogue, in particular, it seems to become increasingly important in future not to focus on the otherness of others but to tolerate it and to admit an encounter with them without neglecting one's own religious identity. (transl. by Heike Jansen)

Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

Pedagogika ogólna jako nauka w rękopisach z oflagu Andrzeja Niesiołowskiego

Wprowadzenie

W poznańskim oddziale Archiwum PAN znajdują się rękopisy Andrzeja Niesiołowskiego będące częścią podręcznika *Zarys pedagogiki ogólnej* (łącznie ss. 228)¹, który powstał w niemieckim obozie dla polskich oficerów – jeńców napaści zbrojnej Niemiec na Polskę w 1939 roku, więzionych tam do zakończenia wojny. Przystępując do pracy nad rękopisami, już na wstępie warto uświadomić sobie, że powstały one w obozowych warunkach zagrożenia życia, głodu, zimna, mimo zakazu podejmowania przez jeńców, nawet w dyskusjach, jakiegokolwiek problematyki humanistycznej.

Dla Niesiołowskiego jako polskiego oficera, uczonego i patrioty, niewola obozowa połączona ze świadomością okupacji kraju, to czas nie tylko traumy psychicznej i fizycznej, której nie zdołał przeżyć (zmarł w oflagu w lutym 1945 roku w wieku 46 lat), ale i głębokiej refleksji spowodowanej doświadczeniem osobistej i narodowej tragedii. To okres, o którym pisał, że podważył dominujące dotąd cele wychowania, nawet wraz z leżącymi

¹ Według relacji Teodora Delonga cały podręcznik składał się z trzech części liczących łącznie 564 strony rękopisu. Zachowane trzy zeszyty tworzą część I (są to zeszyty 1, 2, 4 – łącznie 228 stron rękopisu; zeszytu 3 – brak). Części II i III, o których pisze Delong (Teodor Delong, „Nasze prace”, *Wiadomości Nauczycielskie. Czasopismo Nauczycieli Polskich w Niemczech* 1/III (1947): 5-6) nie udało się dotąd odnaleźć (Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015), 48-49.

u ich podstaw zasadniczymi wartościami². W *Przedmowie autora do Zarysu pedagogiki ogólnej* czytamy: „Żyjąc jakby w jakimś niezwykłym międzyzakcie naszej własnej aktywności, poprzedzonym niespodziewanym zapadnięciem się w otchłań poprzednich form i dorobku pracy całego pokolenia – a nawet całych pokoleń – a poprzedzającym wkroczenie w nową zupełnie epokę – mamy w ciągu tych naszych przymusowych rekolencji narodowych warunki [...] pobudzające do refleksji, sięgającej do najogólniejszych zasad i ich założeń. Jedyna w swoim rodzaju okazja do bezpośredniego poznania odsłoniętej nagiej duszy ludzkiej, była nam tu dana w rozmiarach niezwykłych.”³

Rozważania, które w oflagu snuje Niesiołowski dotyczą rzeczywistego oblicza ówczesnej kultury europejskiej, jej stanu wymagającego gruntownej naprawy, a w nim zaniechanego dzieła wychowania – a właściwie złego wychowania (co nie powinno tu brzmieć banalnie). Ten zły kierunek (błędne ideały, realizacja wybranych idei posunięta do absurdu np. wysuwanych przez eugenikę) miał udział w rozpętanej przez Niemcy II wojnie światowej, dziejącej się tragedii, szalejącej eksterminacji, pogardzie człowieka i narodów. To – poddawane krytyce już w przedwojennej twórczości Niesiołowskiego – błędnie wytyczane kierunki rozwoju kultury, forsowane mity elit Europy zachodniej (łącznie z wkładem Zachodu w zwycięstwo rewolucji bolszewickiej), odejście od religii, pomijanie najbardziej elementarnych zasad etyki i sprawiedliwości, rywalizujące grupy interesów – przeistoczyły się w wojujące totalitaryzmy. Andrzej Niesiołowski nieustannie zabiegający o stan kultury polskiej i dobro społeczne⁴, także w warunkach niewoli nie zaprzestaje tej pracy. Pisze wówczas, że ludzkość winna „właśnie teraz przemyśleć błędy przeszłości – i uświadomić sobie na ich tle te prawa życia, których naruszenie doprowadziło w końcu do przeżywanego przez nas kataklizmu.”⁵

Zapotrzebowanie na refleksję pogłębiającą rozumienie wzajemnych związków i warunkowania się ówczesnych zdarzeń, prowadziło do podjęcia przez więzionych oficerów zakazanej w obozie tajnej pracy samokształceniowej o profilu społeczno-humanistycznym. Niesiołowski pełnił tam rolę inspiratora, organizatora, wykładowcy, dyskutanta – rolę filaru pracy

² Andrzej Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej*, z. 1 – rękopis (Poznań: Archiwum PAN, sygn. P III – 31, j. a. A/3), 1.

³ Tamże, 2.

⁴ Sylwetkę Andrzeja Niesiołowskiego szerzej przedstawiam w: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, s. 17-48.

⁵ Niesiołowski, *Zarys*, 2.

edukacyjnej dla przyszłej wolnej Polski. Jej rezultatem był, między innymi, autorski podręcznik *Zarys pedagogiki ogólnej*.

Okoliczności powstawania koncepcji pedagogiki ogólnej

O pracy edukacyjnej i samokształceniowej w oflagu Niesiołowski pisał, że rozwijała się „o r g a n i c z n i e w kilku etapach. Pierwszy okres, związany z pobytem w Osterode⁶, to czas gorących dyskusji w ramach trzech równoległych zespołów nauczycielskich – i pierwszych badań a n k i e t o - w y c h na temat i d e a ł ó w w y c h o w a n i a. Wyłoniły się z tego w y k ł a d y pedagogiki i socjologii. Brak podręczników w tym okresie okazał się o tyle korzystnym, że dzięki temu możliwe było wyzwolenie się z pod sugestii cudzych sformułowań⁷. Fakt inspirowania pracy samokształceniowej oficerów można uznać za pierwszy etap kształtowania się przyszłej koncepcji pedagogiki i wizji jej podręcznika. Praca ta przynosiła Niesiołowskiemu wymierne korzyści intelektualne i duchowe. Pisał wówczas: „Próżnia duchowa i umysłowa, która powstała w wyniku straszliwego wstrząsu, zaczęła się szybko zapełniać. Materiały, przepracowane w ciągu minionego dwudziestolecia [ma tu na uwadze własną pracę naukową – JK] układać się poczęły w nowe kształty myślowe w duchu nowej, tworzącej się postawy duchowej – jako reakcja na przeżywaną przez nas rzeczywistość i jej grozę, przerastającą pojemność i wrażliwość dantejskiej wyobraźni.”⁸

Nasuwa się pytanie o wysiłek jaki trzeba było wykonać, o heroizm jakim trzeba było się wykazać, by traumę utraty osobistej i narodowej wolności wraz z jej grozą przetworzyć – jak pisze Niesiołowski – na energię twórczą? Niesiołowski był świadom zapotrzebowania na taką energię wśród więźniów. Zakładał, że planowana praca samokształceniowa (zespoły nauczycielskie) i wpleciona w ich ramy praca naukowa (badawcza, projektująca przyszłość), winny być twórcze i efektywne. By tak się rzeczywiście mogło

⁶ Niesiołowski pisze tutaj o Oflagu XI-A Osterode – niemieckim obozie jenieckim dla polskich oficerów wziętych do niewoli po napaści Niemiec na Polskę w 1939 roku. W Osterode Niesiołowski przebywał do lipca 1940 r., potem przenoszony był do kolejnych dwóch, ostatnim z oflagów było Dössel (Andrzej Wędzki, *Andrzej Niesiołowski. Materiały biograficzne*, maszynopis, 9; zob. także: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 31). Oflag ten mieścił się nieopodal liczącego dziś ok. 24 tys. mieszkańców miasta Osterode (Dolana Saksonia).

⁷ Niesiołowski, *Zarys*, 2.

⁸ Tamże.

stać, był przekonany, że muszą one wyjść poza „emocjonującą terażniejszość” i konkretne fakty wojny.

Rozpoczął od pracy nad sobą, a w ramach odrywania się od aktualnych uwarunkowań, sięga do naczelných idei i zasad, jako tych, które mogą wskazywać drogę wyjścia z grzęzawiska nie tyle samej wojny, co stanu moralności i mentalności czyniących ją możliwą.

To sięgnięcie przez Niesiołowskiego do podstaw i poszukiwanie w nich materiału dla fundamentów nowej budowli jaką mogłaby być powojenna Europa, zrodziło pierwsze wykłady z teorii wartości w oflagu Osterode. Tu warto zauważyć, że powstanie podręcznika *Zarys pedagogiki ogólnej* poprzedzone było napisaniem w oflagu, podobno (rękopisów nie odnaleziono) genialnej pracy *Zarys teorii wartości*, część I (ss. 75) oraz część II (ss. 181). Wspominają o tym niektórzy współwięźniowie. Dr Tadeusz Pasierbiński w liście do Konstantego Turowskiego z dnia 5. XI. 1946 roku pisał: „Niektóre jego prace były o dużej wartości. Z tych, które znałem (a znałem je właściwie wszystkie) najwyżej stawiam *Teorię wartości*.”⁹ Sam Niesiołowski *Teorię wartości* wraz z będącą – jak pisze – owocem kilkuletniej przedwojennej pracy teorią ideologii¹⁰, uczynił najpierw podstawą nowego ujęcia socjologii, a potem „związanego z nią nowego uporządkowania pedagogiki – najpierw w ujęciu historycznym – a później i systematycznym”¹¹. Wyjaśnić tu należy (co wynika z moich wcześniejszych badań¹²), że wspomniana wyżej teoria ideologii zawarta została w rozprawie pt. *Ideologia – jej struktura wewnętrzna, funkcje społeczne i kształty historyczne. Tom pierwszy. Teoria*. Niesiołowski zgłosił ją jako podstawę habilitacji, o której w podaniu do Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Poznańskiego twierdził, że „została napisana pod kierunkiem Pana Profesora Znanięckiego w ciągu czterech lat przy pomocy udzielonego mi na okres dwu lat i sześciu miesięcy stypendium Funduszu Kultury Narodowej”¹³. Obok tego warto pamiętać o przywołanej wyżej wzmiance Niesiołowskiego o „nowym ujęciu” socjologii

⁹ *Korespondencja w sprawie rękopisów z oflagów* (Poznań, Archiwum PAN, sygn. P III–31); zob. także: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 54.

¹⁰ Niesiołowski, *Zarys*.

¹¹ Tamże, 2.

¹² Najwcześniejsze wyniki tych badań zostały opublikowane w: Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013), 327-369; kolejne poszerzone w: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*.

¹³ Andrzej Niesiołowski, *Podanie* (Poznań: Archiwum UAM, sygn. AUAM 153:104); zob. także: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 28-29, 268.

– chodzi tu o napisane przez niego w oflagach prace *Zarys socjologii ogólnej* (ss. 230) oraz *Wstęp do socjologii* (ss. 262)¹⁴.

Z powyższego wynika, że dopiero po napisaniu dwuczęściowego *Zarysu teorii wartości* (łącznie ss. 256) oraz autorskim ujęcie socjologii w powyższych pracach, przystępuje Niesiołowski do nakreślenia swojej koncepcji pedagogiki dając tym samym propozycję uporządkowania młodych dyscyplin naukowych.

Wymieniający je w takiej właśnie kolejności Teodor Delong nie wspomina, jak ma się do siebie ich treść, ani nie pisze, które z tych dzieł powstało pierwsze (być może Delong wymienia je chronologicznie).¹⁵ Sam Niesiołowski przystępując do pisania *Zarysu pedagogiki ogólnej* podkreśla ważność nie tylko gotowych już, szczegółowo opracowanych podstaw filozoficznych, socjologicznych, ale i ważność teorii osobowości. Odnośnie do obozowych prac nad teorią osobowości pisze, że w jej ramach „wykończona została teoria psychologii kierunkowej, oparta na przetworzonych koncepcjach Sprangera, Künkela, Junga i innych oraz Charakterologia (z wyłączeniem ‘dynamiki’)”¹⁶ – w wykazie rękopisów z oflagów A. Niesiołowskiego znajdujemy ją jako pozycję numer 9: *Psychologia kierunkowa, cz. IV* (ss. 460)¹⁷. Pewne jest zatem, że Andrzej Niesiołowski przystępując do pisania podręcznika pedagogiki ogólnej jest świadom zakresu swojego przygotowania i potrzeby, by było ono właśnie tak szerokie. Z powyższego wynika, że posiada sprecyzowaną wizję pedagogiki opartą na teorii wartości, teorii ideologii, teorii społeczeństwa oraz psychologii. Nowe uporządkowanie pedagogiki planował ująć w dwóch uzupełniających się porządkach: historycznym, a później systematycznym.¹⁸

Przed przystąpieniem do wydobywania koncepcji pedagogiki ogólnej z zachowanych rękopisów, proponuję zwrócić uwagę na uwypuklone w *Przedmowie autora* wybrane problemy towarzyszące jej budowaniu.

Wykłady w ramach pracy samokształceniowej i badawczej poprzedzające powstanie podręcznika pedagogiki ogólnej odbywały się przez okres dwóch lat, a Niesiołowski nadał im formę instytucjonalną (oczywiście nieformalnie) pisząc, że prowadzone były w „Studium Pedagogiczno-Społecznym

¹⁴ Teodor Delong, „Nasze prace”, *Wiadomości Nauczycielskie. Czasopismo Nauczycieli Polskich w Niemczech* 1/III (1947): 5-6; zob. także: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 48-49.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Niesiołowski, *Zarys*, 3.

¹⁷ Delong, „Nasze”, 6; zob. także: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 49.

¹⁸ Niesiołowski, *Zarys*, 2.

w Choszczynie (Arneswalde), kontynuowane z wielu przeszkodami i przerwami po przeniesieniu obozu do [...] Grossborn¹⁹. Niesiołowski okres ten uznaje za czas zasadniczego kształtowania się metodologicznej strony budowanej koncepcji i zarazem podręcznika.

W rękopisie istnieją ślady (przeróbki, przekreślenia), świadczące o tym, że Niesiołowski zmagał się z kategoriami *integralizmu* i *personalizmu* jako wiodącymi dla jego koncepcji pedagogiki, jako nadającymi jej bliski mu osobiście charakter. Ostatecznie u podstaw swej koncepcji stawia integralizm w znaczeniu współgrającym ze współczesnym rozumieniem pedagogiki integralnej w jej personalistycznych i katolickich zarazem koncepcjach.²⁰ Niesiołowski pisze: „Duch nowoczesnego integralizmu – czy, jak to się w historii nazywa – holizmu (holos – cały) – ożywiać będzie te próby²¹ – co jest jednym z wyjściowych i głównych założeń tej koncepcji.

W związku z tym, że koncepcja ogłoszona i wyrażona miała być w opracowywanym podręczniku²², autor dbał o formalną stronę jej tworzenia. Pisał: „Podyktowane syntaktycznie i niecką stopniowe włączanie literatury – jak i częste czerpanie z drugiej ręki (co oczywiście musi być później uzupełnione) – ma tę dobrą stronę, że umożliwia większą samodzielność ujęcia. Dążeniem naszym będzie zrealizować zasadę: frontem do faktów – oglądanych własnym okiem – bez innych szkielec. Nie znaczy to oczywiście, że nie uwzględnimy dorobku dotychczasowego.”²³ Zamiarem Niesiołowskiego było, by w tworzonej koncepcji pedagogiki ogólnej zachowana była pełna niezależność oraz krytycyzm wobec cudzych ujęć i interpretacji.

W budowanej koncepcji pedagogiki ogólnej dochodzi do głosu metodologiczna dojrzałość autora, który znajduje w jej obrębie miejsce zarówno dla dorobku naukowego o charakterze empirycznym, jak i filozoficznym. Za tym bezpośrednio stoi jego osobiste przeświadczenie o słuszności obranej drogi nie tylko w kwestii metodologicznej, także o prawdzie i dobru

¹⁹ Tamże, 3.

²⁰ Integralne koncepcje pedagogiki znajdujemy już w pracach pedagogów 20-lecia międzywojennego (Wincentego Granata, Barbary Żulińskiej, Karola Górskiego i innych); zob.: Kostkiewicz, *Kierunki*.

²¹ Niesiołowski, *Zarys*, 7.

²² Z obozowych listów do córki wynika, że Niesiołowski w oflagu intensywnie myślał o możliwościach pracy i życia po wojnie. Podręcznik i inne prace mogły być „argumentem” w uzyskaniu miejsca pracy w powojennej rzeczywistości i zarazem propozycją dla powojennego ładu.

²³ Niesiołowski, *Zarys*, 7.

budowanej koncepcji. Ich sprawdzianem jest świadomość, „że idziemy po szlaku tych prawd wiecznych, które dane nam zostały raz jeden jako fundament naszej cywilizacji – prawd objawionych chrześcijaństwu. Tego stanowiska nie zamierzam maskować”²⁴ – pisze Niesiołowski i podkreśla, że to dlatego w tytule pracy zaznaczone zostało, że chodzi o pewną określoną koncepcję pedagogiki nazwaną integralistyczną²⁵. Jednocześnie wstępnie wyjaśnia, że w terminie tym zawiera się „określenie koncepcji syntetycznej, uwzględniającej wszystkie zasadnicze wartości – doczesne i wieczne, ale opartej na założeniu, że choć realnie, substancjalnie istnieje tylko osobowość, to rozwój jej jest możliwy jedynie w ramach społeczeństwa, a rozwój ten jest zarazem jedyną drogą do twórczego pomnażania i selektywnego asymilowania wartości kulturalnych, a równocześnie warunkiem potęgi i rozwoju zasadniczych grup, z państwami i narodami na czele.”²⁶

Niesiołowski dąży do tego, by wypracowana koncepcja pedagogiki ogólnej charakteryzowała się zestawem cech obejmujących: a) wybitnie humanistyczną perspektywą respektującą także wyniki badań empirycznych; b) zasadność powyższych założeń winna skupiać się wokół idei naczelnej, jaką jest zniesienie i wyeliminowanie sprzeczności, czyli likwidację antynomii, „zmuszających do poświęcania jednego rodzaju wartości dla jednostronnego akcentowania innych”²⁷.

Postulując likwidację antynomii nie pozostaje na poziomie przysłowiowego pustosłowia. Proponuje jej rozwiązanie poprzez właściwe ułożenie hierarchii wartości oraz jednoczesne respektowanie istotnych praw życia. Przy tym założeniu, zdaniem Niesiołowskiego, okaże się, że wystarczy poświęcać już tylko wartości niższe i przejściowe, materialne – i to zawsze dla wyższych i trwalszych. Potem bowiem okaże się, że poświęcając te nasze mniejsze wartości „otrzymujemy je z powrotem już w formie jakby odkupionej, uduchowionej, uporządkowanej – i wtedy antynomie są już zniesione w doskonałej jedni”²⁸ – pisał Niesiołowski wskazując na ostatnie sformułowanie jako właściwe Trentowskiemu. O swojej koncepcji

²⁴ Niesiołowski, *Zarys*, 8.

²⁵ Pierwotnie w tytule na okładce zeszytu 1, Niesiołowski zapisał *Zarys pedagogiki personalistycznej* – wyraz „personalistycznej” został starannie przekreślony, a nad nim zapisano „ogólnej” (Niesiołowski, *Zarys*, okładka).

²⁶ Niesiołowski, *Zarys*, 8.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

pedagogiki ogólnej Niesiołowski mówił, że jest drogą syntezy, a nie mechanicznego zestawienia. Nazwał ją s y n t e z ą o r g a n i c z n ą polegającą na rozwiązaniu problemów tkwiących w przeciwstawnościach alternatyw; dążył do naprostowania straszliwego kołowrotu drogi ludzkiej cywilizacji, na której z pomocą wypracowanych przez siebie narzędzi postępu wciąż na nowo doprowadza do stworzenia narzędzia wzajemnego wyniszczenia (wojen) i obniżenia kultury.²⁹ Po raz kolejny³⁰ deklaruje swoje przekonanie, że pedagogika integralistyczna to jedyne właściwe podejście do wychowania, jedyna droga do lepszej przyszłości dla ludzkości.

Pojęcie i zakres pedagogiki w ujęciu Andrzeja Niesiołowskiego

Niesiołowski pisze: „Pedagogika jako refleksja systematyczna nad wychowaniem, które z natury rzeczy odnosiło się zawsze przede wszystkim – ale nigdy nie wyłącznie³¹ do młodzieży i dzieci – sięga swą historią w głąb s t a r o ż y t n o ś c i (do epoki sofistów). Mimo tej przynależności do nauk najdawniejszych – nie zdołała ona aż do dziś jednoznacznie o k r e ś l i ć swego przedmiotu i jego z a k r e s u – nie mówiąc już o metodach i terminologii.”³² Dla zilustrowania tej tezy przywołuje i zestawia kilka koncepcji klasyfikacji i rozumienia pedagogiki. Przywołuje oryginalną klasyfikację É. Claparède: p e d a g o g i k a d o g m a t y c z n a (teleologia), p e d a g o g i k a n a u k o w a (środkie), p e d a g o g i k a e s t e t y c z n a (sztuka wychowania i jej praktyczne stosowanie), p e d a g o g i k a a d m i n i s t r a c y j n a (organizacja szkolnictwa), p e d a g o g i k a h i s t o r y c z n a (historia wychowania)³³. Wymienia klasyfikację Władysława Karpowicza, który uwzględnia: i d e o l o g i ę w y c h o w a w c z ą (fizjologię, psychologię, higienę dziecka, wychowanie fizyczne, itp.); l o g i k ę w y c h o w a n i a (cele, warunki, ocena różnych systemów); t e c h n i k ę w y c h o w a n i a (środkie,

²⁹ Tamże.

³⁰ Wcześniej stanowisko to spotykamy w: Andrzej Niesiołowski. „Personalizm i jego perspektywy”, *Verbum* 3(1938): odbliska; tenże. „Personalizm i kolektywizm”, *Kultura i Wychowanie* 1 (IV/1937): 16-34.

³¹ [przypis Andrzeja Niesiołowskiego – dalej: AN; przytaczam w oryginalnej formie i brzmieniu] „Właściwie pedagogika dorosłych powstała jednak dopiero w w[-ieku – JK] XIX. Za jej ojca uchodzić może duński wychowawca, poeta i myśliciel Mikołaj Seweryn Grundtvig, twórca uniwersytetów ludowych. Nazywa się ją też andragogiką” (Niesiołowski, *Zarys*, 9).

³² Tamże.

³³ [AN] É. Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, Genève 1920, (za: tamże).

metody, organizacja)³⁴. Przywoływany jest Wilhelm Rein³⁵, jako współczesny Niesiołowskiemu przedstawiciel herbartyzmu, dający – jego zdaniem – już lepiej przemyślaną propozycję klasyfikacji działów (subdyscyplin) pedagogiki. Ze współczesnych mu polskich klasyfikacji zwraca Niesiołowski uwagę na propozycję Lucjana Zarzeckiego³⁶. Z kolei porównanie sytuacji pedagogiki z bliską jej filozofią wypada – zdaniem Niesiołowskiego – na niekorzyść tej pierwszej. W filozofii – pisze Niesiołowski – mimo głębokich różnic w założeniach, metodach i kierunkach, a także zakresie, mamy jednak „lepiej utrwalony i ujednolicony podział na działy zasadnicze jak epistemologia, logika, metafizyka. Również t e r m i n o l o g i a filozoficzna jest – mimo wszystko – o wiele bardziej jednolita.”³⁷ Niesiołowski twierdzi dalej, że z takiego stanu refleksji trzeba wyciągnąć wnioski przed podjęciem zasadniczych dla pedagogiki rozważań. One wiązać się muszą z respektem dla wymogów najbardziej istotnych przy określeniu jej fundamentów i charakteru jako nauki.

Przedmiot pedagogiki i jego konteksty

Już w tytule paragrafu traktującego o przedmiocie pedagogiki, Niesiołowski wskazuje go – jest nim wychowanie i samowychowanie, których – jak z dalszych uwag wynika – nie należy rozdzielać na dwa procesy, czy kategorie, a traktować jako jedno. Już na wstępie należy zastrzec, iż mimo użycia terminu „urabianie” odnośnie do rozumienia przedmiotu pedagogiki, u Niesiołowskiego nie mamy do czynienia z instrumentalnym, czy przedmiotowym stosunkiem do człowieka. Chociaż tekst samych rękopisów nie dowodzi tego wystarczająco, wynika to z wcześniejszych, publikowanych rozpraw A. Niesiołowskiego.³⁸ W świetle tego „Zakres zainteresowań pedagogiki jako nauki obejmuje wszystkie zagadnienia, związane z urabianiem³⁹ psychiki jednostki, zmierzającym do nadania jej pewnych

³⁴ Niesiołowski, *Zarys*, 9.

³⁵ [AN] *Enzyklopädisches Handbuch für Pädagogik*, Tom VI, str. 49 [Rein], (za: tamże).

³⁶ [AN] *Wstęp do pedagogiki*. Lwów 1926, (za: tamże, 10).

³⁷ Niesiołowski, *Zarys*, 12.

³⁸ Zob. np.: Andrzej Niesiołowski. *Formy i metody pracy oświatowej. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej* (Warszawa: „Księgarnia Polska”, 1932).

³⁹ [AN] Urabianie to czynność społeczna (życzliwa lub nieżyczliwa) zmierzająca do wytworzenia lub zmodyfikowania jakiejś skłonności czy treści poznawczej lub postawy aksjologicznej i indywidualnej psychiki jednostkowej (urabianie osobowości) lub całego zbiorowiska (Niesiołowski, *Zarys*, 10).

trwałych właściwości⁴⁰ oraz wpojenia jej pewnych treści poznawczych oraz wartości, pożądanych ze stanowiska podmiotu wychowującego.⁴¹

Dodać tu trzeba, że przez wartości rozumie Niesiołowski właściwości jakichś obiektów, poznanie względnie przeżycie wyrażające wynik ustosunkowania się do nich woli; względnie obiekty, którym te wartości przypisujemy. Niesiołowskiemu chodzi tu zarówno o indywidualne, osobiste cechy jednostki, jak i o właściwości wspólne całym środowiskom. Te drugie stawia na pierwszym planie, gdyż ich fakt jest warunkiem dobrego współżycia i współdziałania. Jest przekonany, że żadna „społeczność nie może istnieć bez narzucania swym członkom pewnych właściwości i wartości wspólnych. Z drugiej strony jednak konkretnym jedynie przedmiotem tego urabiania jest jednostka, której indywidualny, samodzielny rozwój jest czynnikiem zasadniczym postępu społecznego (co wprawdzie dopiero na wyższym stopniu rozwoju staje się prawdą znaną i uznaną). To urabianie jest zarazem jedyną możliwością przetrwania i własnych osiągnięć przez starsze pokolenia – a przez to nie tylko utrzymanie ciągłości i rozwoju kultury, ale w ogóle utrzymywania się na poziomie życia ludzkiego⁴² – zachowania człowieczeństwa w sensie właściwym dla cywilizacji łacińskiej.

Wychowawcze przyjmowanie zdobytych już wartości kulturalnych dokonuje się w skali społecznej samorzutnie, twierdzi Niesiołowski, „przez wrażliwość młodzieży w istniejące systemy czynności, wartościowania, myślenia i samodzielnej pracy nad sobą⁴³. Ten pogląd Niesiołowskiego jest konsekwencją jego stosunku do kultury i przypisywanego jej miejsca i roli. Podkreśla, że ów wydobyty przez niego na pierwszy plan, społeczny wymiar przedmiotu pedagogiki (wychowania i samowychowania) winien pedagogikę zajmować nie mniej, aniżeli sama czynność urabiania jednostki i jej formy społeczne.

Niesiołowski formułuje definicję wychowania: „Całokształt tych czynności społecznych: urabianie jednostki w interesie jej własnym, społeczeństwa

⁴⁰ [AN] Właściwość to przypadłość (accidens) wewnętrzna jakiejś substancji duchowej lub fizycznej, określająca jej stałą lub określoną jakość pod określonym kątem widzenia (np. kolor, prężność, wytrzymałość, nastrój, uzdolnienie, zmęczenie, ambicja). Są właściwości osobiste, indywidualne – i wspólne, typowe (tamże).

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, 11.

⁴³ Tamże, 12.

i kultury wraz z odnośnymi przejawami samourabiania nazywamy wychowaniem⁴⁴. Wychowanie jest przedmiotem naukowym pedagogiki.”⁴⁵ Niesiołowski twierdzi, że przedmiot ten można traktować opisowo lub normatywnie, przy czym zaznacza, że normatywnym nazywać trzeba dążenie do stanowiącym normy uznanych przez jakieś środowisko za obowiązujące. Twierdzeniem tym okazuje respekt dla rzeczywistego stanu rzeczy, niczego z historycznego rozwoju pedagogiki nie chcąc przekreślać.

U Niesiołowskiego normy uznane przez jakieś środowisko za obowiązujące to fakt w rozwoju pedagogiki, to jej realnie mający miejsce etap opisujący zarazem stan kultury, której ona jest elementem. „Pedagogika dawna była przede wszystkim normatywnie nastawiona – i do dziś jest to jej charakter dominujący, stopniowo jednak normatywna problematyka zyskała swą podbudowę teoretyczną i obok tego powstała ostatnio coraz silniej podkreślana pedagogika opisowa, zajmująca się stwierdzeniem faktów i form i dążeń wychowawczych, taki charakter mają np. doniosłe dzieła E. Kriecka *Menschenformung*⁴⁶ i F. Znanieckiego *Socjologia Wychowania*⁴⁷ i pedagogika opisowa R. Lochnera”⁴⁸. Dyskusja z pracami Kricka i Lochnera jest tu istotna. Niesiołowski miał pełną wiedzę o ich poglądach i koncepcjach oraz głęboko negatywny stosunek do zawartych w nich ideologii (szczególnie u Kricka), nie podzielał też pełni poglądów Znanieckiego. Rozgranicza zatem cele i ideologię wpisane w koncepcje Kricka, czy Lochnera od kwestii dylematów metodologicznych. Wyławia to, co (poza nazistowskimi poglądami na wychowanie) jest u Kricka ważne, pisze: „tę pedagogikę opisową, którą Krieck przeciwstawia pedagogice jako dyscyplinie technicznej, dając jej nową nazwę <nauk o wychowaniu> (Erziehungswissenschaften) – trzeba odróżnić od historii wychowania, którą przeciwstawiamy pedagogice systematycznej”⁴⁹

Świadomość nadania przedmiotowi pedagogiki szerokiego zakresu towarzyszyła Niesiołowskiemu niezmiennie. Twierdził, że tak szeroko ujęty

⁴⁴ [AN] Bliższe zdefiniowanie tego terminu, użytego tu w znaczeniu najszerszym, zachować musimy na później (tamże).

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ [AN] Prof. dr hab. Ernest Krieck, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft*, IV wyd., Lipsk 1939.

⁴⁷ [AN] Florian Znaniecki (prof. Dr), *Socjologia wychowania*, 2t. Warszawa 1929/30.

⁴⁸ [AN] R. Luehner, *Deskriptive Pädagogik*, Reichenberg 1927.

⁴⁹ Niesiołowski, *Zarys*, 12.

przedmiot pedagogiki jako nauki uzasadnia traktowanie jej „jako dziedziny życia, dla której ponownego ujęcia tworzyć warto odrębne w y d z i a ł y u n i w e r s y t e c k i e i odrębne szkoły i instytuty badawcze.”⁵⁰ Mamy więc u Niesiołowskiego koncepcję i wizję pedagogiki przekraczającą inne, znane wówczas i akceptowane na gruncie nauki.

Niesiołowski przeprowadził dyskusję nad pedagogiką opisową i normatywną, historyczną, teoretyczną i praktyczną oraz istniejącymi wewnętrznymi podziałami pedagogiki systematycznej. Za istotne uznaje te klasyfikacje, które prowadzą do wyróżnienia pedagogiki ogólnej i szczegółowych. Pierwszą odnosi do wychowania jako takiego, nie uwzględniającego szczególnych warunków i okoliczności (np. niedorozwoju czy kalectwa wychowanka). Drugie z kolei winny je uwzględniać, aż po pojedyncze przedmioty nauki szkolnej (dydaktyka poszczególnych przedmiotów, np. języków obcych). Postępując tak, przedmiotem dalszych swoich odniesień i zainteresowań czyni tylko pedagogikę ogólną.⁵¹

Wybierając za cel główny podręcznika *Zarys pedagogiki ogólnej* całościowe ujęcie tejsze jako nauki, nie widzi potrzeby wstępnego zajmowania się historią wychowania⁵². Jednak dzieje samej pedagogiki ogólnej jako subdyscypliny, wydają się mu niezbędne do nakreślenia własnej koncepcji. Dla celów związanych z napisaniem *Zarysu pedagogiki ogólnej* – w kwestii podbudowy historycznej – uznał, że „wystarczy orientacyjny przegląd krytyczny przede wszystkim doktryn i prądów pedagogicznych czasów dzisiejszych i bezpośrednio poprzedzających narodziny nowej. Przy tym „chodzić nam będzie przede wszystkim o s e l e k c y j n e p o d e j ś c i e, o ustalenie rzeczy i pomysłów a k t u a ł n y c h i przeżytych lub nieudanych – i o u z a s a d n i e n i e i w y p r ó b o w a n i e krytyczne naszego własnego stanowiska. Trzeba tu odróżnić o d r ę b n e , s a m o d z i e l n e opracowanie historii”⁵³,

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, 13.

⁵² Odnośnie do historii wychowania Niesiołowski podkreśla potrzebę odróżnienia faktów i oceny krytycznej; w zakresie przedmiotu historii wychowania wskazuje go: rozwój instytucji i form wychowania oraz historia refleksji, prądów i doktryn, systemów i dzieł wychowawczych wraz z dziejami ich twórców (tamże).

⁵³ [AN] Które daje nam obszerne dzieło prof. St. Kota (*Historia wychowania*, Warszawa 1924 (z braku egzemplarza drugiego wydania z r. 1934 cytować musimy pierwsze).

czy przeglądu krytycznego kierunków (w rodzaju książki Chmaja⁵⁴) – i omówienie krytyczne, podporządkowane celom systematycznego ujęcia (jak w naszym wypadku).⁵⁵ Mamy tu zatem klarowny projekt autora swobodnie poruszającego się w podjętej tematyce, autora o profilu uniwersalnym.

W proponowanej koncepcji Niesiołowski wyróżnia, jako zasadnicze, dwa podejścia do przedmiotu badań pedagogiki: spekulatywne i empiryczne. Jest ono konsekwencją postawionego przez niego pytania o jej charakter. Zauważa, że obie te alternatywy miały i mają swoich wyznawców – i obie są równie jednostronne. Uznaje, że ujęcie „czysto empiryczne reprezentuje – co byłoby zrozumiałe i uzasadnione – nie tylko pedagogika opisowa, stwierdzająca fakty – lub pozostawiająca stawianie celów innym (mianowicie państwu czy innym dominującym instytucjom, czy formom życia [...]) – lecz i niektóre kierunki zdecydowane normatywnie, stawiające własne koncepcje celów wychowania. Bliższa analiza musi tu jednak wykazać, że każde stawianie celów – a więc wartościowanie – musi opierać się na pewnych założeniach filozoficznych. Są oczywiście pewne cele niewątpliwe – jak np. wychowanie do uczciwości – ale są to jedynie pojedyncze oczywiste wartości. Nie mogą one w żaden sposób wystarczyć, by na nich jakiś racjonalny system celów zbudować. Nawet podejście czysto pozytywistyczne, wyłączające z góry wszelkie wartości, transcendentnie (czyli poza empirycznie) ufundowane – zawiera już pewien wybór (w tym wypadku decyzję negatywną), który jednak nie może być lekkomyślnym. Właśnie decyzyjne negatywne wymagają gruntownego uzasadnienia (inna rzecz, czy jest ono filozoficznie możliwe) – gdyż chodzi tu o przesądzanie spraw, od których losy ostateczne jednostek i narodów zależą⁵⁶

W uzasadnieniach swoich racji sięga Niesiołowski do najbardziej znanych twórców teoretycznych podstaw wychowania. Powołuje się na cenne jego zdaniem myśli W. Jamesa zawarte polskim tłumaczeniu jego *Przeświadczeń wiary* oraz na koncepcję Johna Deweya. O tej drugiej pisze krytycznie: „Rozwój dla rozwoju samego, uznawany [...] za cel jedyny wychowania – to albo rezygnacja z kierowaniem tym rozwojem – a więc i właściwego wychowania – albo jedynie przykrywka dla celów już zawierających decyzję światopoglądową, jak na przykład czysto biologiczną koncepcję człowieka

⁵⁴ [AN] Ludwik Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938.

⁵⁵ Niesiołowski, *Zarys*, 14.

⁵⁶ Tamże, 14-15.

jako <rozumnego zwierzęcia> [...]. Jest to również decyzja światopoglądowa, wymagająca uzasadnienia.”⁵⁷

Rozważania te prowadzą Niesiołowskiego do przekonania, że pedagogika musi mieć podstawy filozoficzne, lecz twierdzi także, że pedagogika nie może „być oderwaną od rzeczywistości empirycznej spekulacją w stylu Natorpa – gdyż chcąc na życie wpływać trzeba się mocno o fakty oprzeć i prawa niemi rządzące poznać. Chodzi tu zarówno o prawa ogólne – jak i o konkretne sytuacje (określonego przedmiotu wychowania)”⁵⁸ Niesiołowski zauważa, że tendencje te reprezentują u nas szczególnie F. Znaniecki, J. Bystroń, J. Chałasiński.

Próba bliższego określenia empirycznej strony pedagogiki prowadzi Niesiołowskiego do przekonania, że „cały zakres wchodzących tu w grę problematów jest już przedmiotem badań różnych nauk specjalnych: stronę podłoża fizjologicznego osobowości ludzkiej rozdzieliły między siebie biologia i antropologia – wzgl.(-ędnie – JK) medycyna i higiena jako nauki praktyczne. Same osobowości i procesy jej rozwoju są tematem badań psychologii w różnych jej odmianach jak psychologia spekulatywna i empiryczna (introspekcyjna i eksperymentalna), psychologia całościowa wzgl.(-ędnie – JK) strukturalna i psychologia elementów (asocjacyjna), przyrodnicza (fizjologiczna) i humanistyczna – i wreszcie – najważniejsza dla pedagogiki charakterologia. Same procesy oddziaływania, zagadnienia środowiskowe i inne problemy międzyludzkie, związane z wychowaniem – są przedmiotem socjologii, której znaczenie tak bardzo ostatnio na plan pierwszy się wysuwać poczęło, że pojawiły się nawet próby uznania całej pedagogiki za dyscyplinę socjologiczną – co jednak utrzymać się nie da.”⁵⁹

Dalsze rozważania Niesiołowskiego przynoszą konstatację, że nie istnieje taki obszar, który należałby wyłącznie do pedagogiki – warto uprzedzić, że wniosek końcowy będzie jednak pozytywny – pisze on: „Same materiały kształcenia są przedmiotem najpierw teorii wartości – która bada subiektywny stosunek podmiotu do przeżywanych treści poznawczych – a następnie – z obiektywnego punktu widzenia – należą one do teorii względnie filozofii kultury i poszczególnych nauk empirycznych. Formami życia, w ramach których i wychowanie się mieści i dla których przygotowywać musi, zajmuje się teoria państwa i prawo państwowe. Same normy,

⁵⁷ Tamże, 15.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

będące celem wychowania są przedmiotem etyki i prawoznawstwa. Realizacja organizacyjna wchodzi w zakres tworzącej się naukowej teorii organizacji – oraz technologii społecznej. W dziedzinie celów i ogólnych praw rozwoju mamy już do czynienia z problematyką filozoficzną.

Można się wobec tego zapytać, czy istnieje właściwy jedynie pedagogice zakres badań? I czy ma ona swoje własne metody co jest zawsze znamionym objawem samodzielności nauki? Odpowiedź na oba pytania musi wypaść negatywnie⁶⁰. Wszystkie badania pedagogiczne – to albo psychologia albo antropologia, czy biologia albo przede wszystkim socjologia zagadnień szkolnych, względnie filozofia tych dziedzin. Mimo to stanowi pedagogika niewątpliwie odrębną naukę – lecz wiąże ją jest tu nie metoda ani jednolitość podejścia, ale właśnie strona normatywna i teleologiczna – techniczna jako cel⁶¹.

W obrębie pedagogiki osobnego omówienia, zdaniem Niesiołowskiego, wymaga stosunek pedagogiki do religii i jej naukowej reprezentacji, teologii. Problematyka teologiczna styka się z pedagogiką w dziedzinie norm i celów, czyli na terenie filozoficznym – twierdzi Niesiołowski i wskazuje, że rozbieżności religii i filozofii właśnie dla pedagogiki stwarzają ciężką sytuację. Polega ona na praktycznym braku możliwości uwolnienia się od religii – pisze. Nawet wtedy, gdy pedagogika chce „iść po linii własnych koncepcji filozoficznych, musi się liczyć z religią, jako potęgą realną – nawet tam, gdzie, jak się wydawać mogło – zdołano ją wytepić i wychować nowe pokolenie w duchu czysto świeckim⁶², problem ten daje o sobie znać. Swoje rozważania w kwestii możliwości ostatecznego rozwiązania „problemu” religii opiera na przykładzie Rosji sowieckiej i analizach przeobrażeń psychicznych narodu rosyjskiego powstałych w wyniku rewolucji, a opisanych przez M. Bierdiajewa (*Nowe Średniowiecze. Los człowieka we współczesnym świecie*). Rozwiązanie kwestii związków pedagogiki z religią uznaje Niesiołowski za konieczność. Wskazuje drogę tego rozwiązania, która może prowadzić poprzez pełne uzgodnienie postulatów religijnych z filozoficznymi – tylko

⁶⁰ [AN] Podkreśla się to u nas szczególnie w środowisku naukowym krakowskim.

⁶¹ Niesiołowski, *Zarys*, 16. Dalej twierdzi, że sytuacja w pedagogice podobna jest do tej, w jakiej znajduje się medycyna, „której poszczególne działy przeszły okres coraz dalej idącej emancypacji i zróżnicowania pozostawiając jako czystą medycynę jedynie chyba terapię jako naukę techniczno-praktyczną. Mimo to właśnie ten cel praktyczny pozostaje tu głównym łącznikiem i zarazem bodźcem – co przejawia się m. in. w fakcie istnienia (od początku powstania uniwersytetów) – osobnych jednostek wydziałów lekarskich” (tamże).

⁶² Niesiołowski, *Zarys*, 17.

taki stan może stworzyć jednolite środowisko wychowawcze, jako warunek skutecznego wychowania.⁶³

Niesiołowski daje próbę definicji pedagogiki – na razie wstępną – bowiem realną prezentacją jej składowych elementów ma, zgodnie z jego zamierzeniami, utworzyć treść podręcznika: „Pedagogika to całość kształt dyscyplin naukowych, teoretyczno-poznawczych i normatywnych (etycznych i technicznych), zajmujących się kształtowaniem i samokształtowaniem człowieka (niezależnie od jego wieku) w interesie jego własnym i społeczności, do których należy.

Rozróżniamy pedagogikę historyczno-opisową, zajmującą się jednorazowymi w czasie i przestrzeni faktami z dziedziny wychowania (ogólnymi i szczegółowymi) i pedagogikę systematyczną, szukającą ogólnych form i praw niezależnej od czasu i przestrzeni lub związanej z określonymi warunkami aktywności wychowawczej i samowychowawczej jak i samorzutnego rozwoju osobowości – i stwarzającą jej normy ogólne – techniczne i etyczne.

Pedagogika systematyczna dzieli się a pedagogikę ogólną i szczegółową” [...]. „Pedagogika ogólna [...], to syntetyczna nauka poznawczo – normatywna o ogólnych, niezależnych od przypadkowości czasowo – przestrzennej faktach, prawach, celach, formach i metodach świadomego i mimowolnego wychowania i samowychowania z punktu widzenia jednostki i grupy.”⁶⁴

Propozycję powyższego ujęcia daje Niesiołowski niejako na tle i w dyskusji z definicjami Z. Myślakowskiego, S. Hessena, L. Zarzeckiego W. Karpowicza, E. Kriecka, W. Reina i innych. O własnej koncepcji pedagogiki i jej przedmiocie pisze, że obejmuje ona zakres szerszy niż u Myślakowskiego, „który nie obejmuje strony normatywnej lecz podkreśla jedynie opisową. <Pedagogika ogólna jest tą częścią pedagogiki> która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od przypadkowości miejsca i czasu”⁶⁵. Niesiołowski zauważa, iż Myślakowski uznaje, że pedagogika może i ma obowiązek ocenić, które z koncepcji wychowawczych uważać należy za

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Zygmunt Myślakowski. „Pedagogika ogólna”, *Encyklopedia wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” ZNP, 1935), 3; (za: tamże).

bardziej lub mniej udane. Podziela to stanowisko, bowiem w przeciwnym razie tak wyznaczanie celów, jak i ich krytyka byłaby niemożliwa. Mysłakowski jednak – zdaniem Niesiołowskiego – stanowczo niedostatecznie podkreśla rolę i rangę tego wartościowania. Jego zdaniem właśnie strona normatywna, a w szczególności wartościowanie ofert wychowawczych, stanowi wysoki oraz istotny cel pedagogiki.

Pozytywnie odnosi się Niesiołowski do koncepcji pedagogiki S. Hessena. Podkreśla u niego fakt połączenia celów poznawczych i normatywnych pedagogiki oraz podkreślenie oddziaływania nieświadomego. Stwierdza jednak, iż u Hessena pedagogika jest w zasadzie „jeno uświadamianiem sobie wychowania, procesu, który nas wszystkich dotyczy i jest nam już wszystkim nieświadomie znany. W tradycyjnym określeniu pedagogiki jako nauki normatywnej, ustanawiającej nie prawa bytu lecz przepisy postępowania, trafne jest to, że pedagogika jest uświadomieniem, sobie równocześnie i materiału i zadań wychowania, środków i celów procesu wychowawczego”⁶⁶.

O swoim ujęciu pedagogiki ogólnej pisze, że jest w niej czysto formalne wydzielenie przedmiotu i określenie nie przesądzające sfery założeniowości, metod, zakresów i form współpracy z innymi naukami. Uznaje, co jest oczywiście słuszne, że posiada on szerszy zasięg, niż inne – np. spotykane u Zarzeckiego, który „określa ją jako naukę, która na podstawie znajomości natury ludzkiej i czynników na tę naturę oddziałujących, poucza jak należy te czynniki koordynować, jak stwarzać odpowiednie instytucje, warunki i środki, aby przez oddziaływanie ich na rosnącego człowieka osiągnąć pożądaną typ człowieka dojrzałego”⁶⁷.

Niesiołowski eksponuje w swej koncepcji podejmowanie się przez pedagogikę (prawa i obowiązku) samodzielnego stanowienia celów i norm. Chodzi mu przy tym nie tylko o ich „techniczną” stronę obejmującą skuteczność postępowania wychowawcy (w dążeniu do wyników wychowawczych) i wychowanka (co jest celem wychowania, obejmującym wychowanie funkcyjne i rozwój uzdolnień wrodzonych i ich zamianę w umiejętności względnie sprawności). Chodzi tu głównie o nie naruszenie norm etycznych, co bezpośrednio warunkować będzie moralną godziwość postępowania wychowawcy i wychowanka zarówno w trakcie procesu wychowawczego, jak i po jakimś jego etapie. Zdaniem Niesiołowskiego tak rozumiana pedagogika ogólna „jest podstawą i jakby klamrą spinającą wszystkich działań

⁶⁶ Tamże, 15-16.

⁶⁷ [AN] Lucjan Zarzecki, *Wstęp do pedagogiki*, 128, za: Niesiołowski, *Zarys*, 18.

pedagogiki szczegółowej. Daje im ona podstawowe prawa i pojęcia – a zarazem ogólną, syntetyczną orientacją w skali ponadczasowej i oderwanej od przypadkowości historycznie wytworzonej wzgl. wynikającej z warunków przestrzennych czy lokalnych (w szerszym znaczeniu).⁶⁸

Niesiołowski formułuje genialne wręcz podejście do budowanej koncepcji: „oderwanie pedagogiki ogólnej od czasu i przestrzeni, dążące do ideału jakiejś pedagogiki abstrakcyjnej, wiecznej (*pedagogia perennis* – jak nazwano system wychowawczy św. Tomasza z Akwinu)⁶⁹. Lecz o nim powiada, że ten idealny model nie da się jednak zrealizować w czystej postaci. Realizm spojrzenia na naturę przedmiotu zainteresowań nakazuje Niesiołowskiemu nie zapominać, że pedagogika czerpie z natury rzeczy; przykłady i cele wychowania czerpie z sytuacji i potrzeb konkretnych narodów i określonych epok rozwoju ludzkości. Pedagogika nie może odrywać się od związku z konkretną rzeczywistością – a jej „wieczysta” odmiana zakładałaby trudności w odpowiadaniu na konkretną rzeczywistość. „Toteż w ujęciu naszym będziemy, dążąc do praw i norm ogólnych, wiecznych – przykłady jak i wnioski opierać przede wszystkim na materiałach, zaczerpniętych z naszych potrzeb narodowych – pamiętając jednak zawsze o obowiązku rozgraniczenia – w miarę danych nam możliwości – tego co ogólne, tego co jedynie jednego narodu czy kręgu i jednej epoki dotyczy.”⁷⁰

Podsumowanie

Głównym i świadomie przyjętym założeniem dotyczącym proponowanej koncepcji pedagogiki ogólnej, która w całości miała być zaprezentowana w *Zarysie pedagogiki ogólnej* Andrzeja Niesiołowskiego, było przezwycięzenie istniejących dotychczas jednostronności (w tym antynomii). Dążeniem Niesiołowskiego było znalezienie syntezy. Bodźcem do jej tworzenia były dostrzegane przez niego potrzeby pedagogiki jako nauki. Łącząc obie kwestie twierdził, że „szczególnie potrzeby pedagogiki muszą stać się i będą niewątpliwie jednym z najsilniejszych bodźców do tworzenia zasadniczych syntez”⁷¹ i uznawał je za podstawowy warunek stworzenia systemu pedagogicznego. Droga do owej syntezy prowadzić miała między innymi poprzez wykazanie jednostronności kierunków historycznych i współczesnych oraz wyprowadzonych z tego wniosków. Proponował, aby oprzeć „opisową i technologiczną

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże, 19.

⁷⁰ Tamże, 19-20.

⁷¹ Tamże, 20.

stronę pedagogiki [...] przede wszystkim na: 1) fizjologii człowieka (biologii, antropologii); 2) psychologii; 3) socjologii; 4) teorii i filozofii kultury, 5) teorii wartości; 6) doktrynach polityczno-społecznych; 7) nauce organizacji i kierownictwa.⁷²

Wyłaniając krąg problemów powiązanych z relacjami pedagogiki ogólnej i jej nauk pomocniczych, zakładał Niesiołowski potrzebę sformułowania pewnych poglądów własnych także na zadania, charakter i podział (klasyfikację) tych nauk oraz na ich rolę jako podstaw pedagogiki. Usytuowanie tych nauk „u podstaw” pedagogiki jest istotnym elementem koncepcji: „Teoretycznie rzecz biorąc pedagog mógłby zadowolnić się stawianiem tematów i zadań do opracowania specjalistom tych nauk pomocniczych”⁷³, by zyskać dane do tworzenia syntezy. I chociaż Niesiołowski nie przydziela pedagogom ogólnym roli menadżerów zarządzających w naukach pedagogicznych, to jednak ich rola jest w koncepcji Niesiołowskiego w określonym sensie nadrzędna. Twierdzi bowiem, że pedagog ogólny musi – posługując się naukami pomocniczymi – samodzielnie rozwiązywać swoje problemy. Uważa to za pożądane pomimo, że wielokrotnie trzeba tu łączyć metody kilku nauk, szczególnie psychologii, socjologii, aksjologii i filozofii. Stan taki uznaje za konieczny, bowiem oddanie opracowania zagadnień pedagogicznych „w ręce przedstawiciela innej nauki jest też na ogół niebezpieczne dla jednolitości ujęcia i właściwego postawienia zagadnień. Zawsze musi się jeden punkt widzenia na plan pierwszy wysunąć”⁷⁴ – pisze, uznając tym samym, że uczeni reprezentują zwykle sposoby myślenia właściwe swoim dyscyplinom.

Niesiołowski zaproponował koncepcję pedagogiki integralistycznej (personalistycznej, zarazem ze wskazaną metodą wiązania jej z religią – chrześcijaństwem i katolicyzmem). Nie tylko wyprzedził w wielu kwestiach sobie współczesnych (S. Hessena, Z. Mysłakowskiego, L. Zarzeckiego), ale i późniejszych twórców (m.in. Stefana Kunowskiego) przerastającą te koncepcje klasą własnego podejścia naukowego.

Pedagogika ogólna w ujęciu Andrzeja Niesiołowskiego – zakres jej przedmiotu i zadań – choć może to brzmieć jak pozostawienie w nawisie wszelkich reguł rozumienia i uprawiania nauki, zdaje się podlegać temu zbiegowi uwarunkowań i okoliczności, jakiemu podlega rzeczywistość człowieka, dzieje kultury i cywilizacji. Jakże pełną była ta koncepcja i wielką jej autorska

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże.

wizja, skoro zdaje się ona korespondować z tym, co współcześnie pisze Bogusław Śliwerski: „Dla pedagogiki –– podobnie zresztą jak dla wszystkich nauk humanistycznych i społecznych, nie bez znaczenia było jest i będzie to, co kreuje wiedzę o kondycji dawnego, współczesnego czy wyobrażanego sobie przez futurystów człowieka przyszłości, i tym samym, jak to wpływało, rzutuje i będzie wpływać na praktykę kształcenia i wychowania oraz na całą cywilizację.”⁷⁵

Bibliografia

- Delong, Teodor. „Nasze prace”. *Wiadomości Nauczycielskie. Czasopismo Nauczycieli Polskich w Niemczech*, 1/III (1947): s. 4 – 7.
- Jagielska, Dominika, Janina Kostkiewicz. *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Korespondencja w sprawie rękopisów z oflagów*. Poznań: Archiwum PAN, sygn. P III – 31.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Niesiołowski, Andrzej. „Personalizm i jego perspektywy”, *Verbum* 3(1938): odbitka.
- Niesiołowski, Andrzej. „Personalizm i kolektywizm”, *Kultura i Wychowanie* 1 (IV/1937): 16-34.
- Niesiołowski, Andrzej. *Podanie*. Poznań: Archiwum UAM, sygn. AUAM 153:104.
- Niesiołowski, Andrzej. *Zarys pedagogiki ogólnej*, z. 1, 2, 4 (rękopisy). Poznań: Archiwum PAN, sygn. P III–31.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

General pedagogy as a science in Andrzej Niesiołowski's manuscripts from Oflag

The conception of Andrzej Niesiołowski's integral pedagogy was reconstructed on the basis of saved manuscripts created in the German Oflag in 1939-1945. Main assumption of this conception is to overcome sidedness

⁷⁵ Bogusław Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. 8.

(including antinomies) existing in pedagogy and to find the full synthesis in form of general educational theory. The downfall of culture that manifests itself in the fact of unleashing World War II by Germany (this is why the West should verify goals and ideals of education) and perceived needs of pedagogy as a science were for Niesiołowski principal impulse for creation his conception. The idea takes into consideration all stages of the development of pedagogy, its humanistic and positivist (speculative and empirical) paradigms, and widely expressed object of general educational theory takes into account relevant contexts of Niesiołowski's scientific approach.

Vladimír Frk

Uniwersytet Preszowski w Preszowie

Knowledge society as an inspiration for the theory and practice of adult education

Education and training has taken on a highly important and stable task - create a bridge between the past, present and future. It has to ensure the continuity of human knowledge, progress and development of its members. On the other hand, education and training is a sensitive seismograph, recording the rapid and dramatic changes in society and actively responding to them - if the education is to be meaningful, functional, socially and personally beneficial.

We live in the 21st century – how does the idea of the world in this century look like, what are the trends that can be expected, from which the new requirements for education and training will be derived? Visions are manifold. Probably:

- It will be a global world – it means that whatever happens on this planet, it will be interconnected (the globalization of the economy and so on);
- It will be a turbulent and uncertain world (transfer and distribution, information processing plays a huge role in the success of the economy – “better educated, better informed wins”);
- It will be a sophisticated world. (Science and qualification will be essential factors of development);
- It will be an intellectualized world (which means the role of mental work will grow);
- It will be an interdisciplinary world (growth of the professional performance requirements, disposition to a broader scope of knowledge from other areas to address challenging work tasks);
- It will be an ecological world (priority of every society);

- It will be a diverse world (variety of philosophical, religious or extremist movements – widening the scope and space for training and education to universal human values - decency, humanity, tolerance and understanding among nations);
- It will be a militant world (threat of war – education through the lifelong process);
- It will be a world of interconnected networks (access to information across borders). Following terms are already used: digital era, internet generation, multimedia learning systems, virtual books, virtual university, internet as a means of global communication etc.);

And finally, the world will be demanding (ramping up pressure on the performance and capabilities of man)¹.

Knowledge is considered as new factor of social and economic development today and in the future. During the 20th century begins the change of the concept of knowledge. Knowledge is nowadays seen as an individual property. Knowledge can be characterized as a set of internally related data, information, values, expert insights forming the basis of professional competence.

Knowledge is not information that is external to the individual and more or less accessible to all. Knowledge is somehow absorbed, processed, and usable information contained meaning. The concept of knowledge expresses the capability to act, and to solve problems and the ability to initiate something. This is the way how lifelong learning is perceived, but also the concepts of the knowledge society, learning society, where learning is the acquisition based on own initiative, powers to act, decision making and problem solving. Thus defined learning does not coincide with the traditional conception of education. Learning is an individual act, while education is a relatively coherent set of social activities that are usually associated with an institution. In the concept of lifelong learning, more emphasis is placed on the individual, his intrinsic motivation, the need to learn and to develop their internal potential through life. People are responsible for themselves.

The concepts of lifelong learning, learning society, the knowledge society are the most discussed current challenges. Other priorities and argumentation strategy can be found, for example, at the OECD, EU, World Bank, employers' associations, trade unions or with UNESCO. In principle they can be divided into normative opinions - mostly represented in policy

¹ Z. Souček, *Musíme být připraveni na 21. století*. Moderní řízení 12/1997, s. 2.

documents of various organizations, and analytical to be found in professional and academic debate. But even in science - pedagogy, adult education, sociology, economics, philosophy, and so on we do not find a united view

- OECD, the World Bank - the center of interest is on the individual who learns, they emphasize directed learning;
- Employers' associations – the aim of education and learning is the best, most powerful and most capable individual – employee, organization;
- UNESCO, the EU – prefer educated man – who has learned to learn who has learned to adapt, who has realized that no knowledge is certain, that the process of searching only provides basic certainty;
- Pedagogy – where schools and teachers are seen as the key force for development of the individual;
- Adult Education – sees the success of the concept in a quality school system, in quality continuing education, learning, internet, individual activity of the individual;
- Sociology – based on the principle of active citizenship, democracy and equal opportunities;
- Economics – human resources, human capital, global markets. Innovation.

These terms are widely discussed not only at the professional level, but also serve as a rewarding and attractive topic of political discussion and media reports.

Starting points of all these visions have much in common – that more people will live in the society based on the acquisition and distribution of knowledge. Property rights and access to knowledge in modern society has become the main competitive advantage but also a universal charm, or more generally, knowledge-based society is based on education, training, internet, global markets, innovations and individual activity. Prevailing economic aspect is evident. Knowledge is seen as the most important strategic resource and learning as the strategically most important ability of individuals, organizations and society. To illustrate: in the late 20th century, an average product on the market contained about 20% of the live work, today, according to some estimates, only 4%. In other words, industrial-oriented economy is fading.

Prevailing opinions (of politicians, economists, sociologists) indicate that only countries that will transform into a knowledge society, and allow targeted support for extending the concept of lifelong learning, will be competitive.

In this type of society, participation in lifelong learning and training has become a necessity and actually never ends (as opposed to traditional society, where the learning process is mostly limited to entering job market). Learning acquires another dimension, it is not only important qualitative aspect of an individual, but becomes an essential element of society. Due to the dynamic development of society it is clear that the same dynamics is needed to develop not only knowledge but also skills, because now there is no longer the focus on productivity, but above all on creativity. Learning, education should find themselves at the center of ongoing change, or they should be the initiator of change. Under these conditions, learning and education act as part of the social consumption and as one of the targets of economic prosperity. It is undeniable that education nowadays has become an important economic factor, and is treated as an equal form of capital, although the long-term, but more significant investment, which is a subject to standard financial calculation and which is considered as to the quality, effectiveness, efficiency and return on investment.

During the 20th century the concept of knowledge had been changing. Knowledge is nowadays seen as an individual property. Knowledge is not information that is external to the individual and more or less accessible to all. Knowledge is, on the contrary, absorbed, processed, and usable information containing meaning. The concept of knowledge presents the capability to act, and problem-solving of situation and the ability to initiate something. This is the picture of the knowledge-based society, learning society, where learning is based on own initiative, the will applied to action, decision making and problem solving. Thus defined doctrine does not coincide with the traditional conception of education. We conclude that individual learning is indeed related to the general trends in the development of society, the economic sphere, science and technology, culture and so on. But also to the trend of pluralized and differentiated way of life of individuals who take responsibility for themselves. (In 1995 the *European Commission* issued a document "Teaching and learning towards a cognitive society").

The concept of knowledge-based society is one of the most contentious issues in the present. This concept is widely discussed not only at the expert level but is a rewarding and attractive topic of political discussion and media reports. It should also be said that it is quite difficult to establish the roots of this term. Often mentioned is the name of Peter Drucker, who started to use the term knowledge workers in 90ties of the 20th century. In the 50ties and 60ties of the 20th century, different theories that can be regarded as the forerunners of the current concept of the knowledge society, appeared. For

instance, the theory of scientific - technical revolution (in some countries, the theory of scientific and technological progress). Scientific – technological revolution in Slovakia is associated with the name of Radovan Richta and his popular publication “Civilization at the Crossroads”/ (1966). Another noteworthy name is that of sociologist Daniel Bell (1970) and his theory of post-industrial society. As mentioned before, the 90-ties and the name of Peter Drucker, was the period when the new concept of a knowledge-based economy appeared in literature (Kenichi Ohmae, but also Friedrich von Hayek) or considerations aimed regarding knowledge management (Karl Wiig).

Pedagogy and andragogy were not left aside. Let us mention the work of Torsten Husen (1974) who focused on the learning society. T. Husen refers not only to lifelong learning and the need for new skills, but also to knowledge workers and other issues related to the knowledge-based society. Starting points of all these visions have much in common - that more people will live in the society based on the acquisition and distribution of knowledge. Property rights and access to knowledge in modern society has become the main competitive advantage but also a universal charm, or more generally, knowledge-based society is based on education, training, internet, global markets, innovations and individual activity. Prevailing economic aspect is evident. Knowledge is seen as the most important strategic resource and learning, as the strategically most important ability of individuals, organizations and society.

Since the 70-ties of the 20th century, individual authors (f.e. Dumazedier) have been pointing out that modern society is characterized by an increase in the amount of leisure time and accelerated changes and these changes require corresponding, real lifelong learning. Its implementation is made possible through the availability of time. Therefore, it becomes unbearable to claim that everyone should have the opportunity to learn in any manner and in accordance with their needs. Current theses emphasize the necessity of continuous development of the individual and thus the individual activities as part of lifelong learning take over the character of necessity.

Perspective of those lifelong learning offers such complementarity and continuity. Potential contribution of adult education and continuing education to creation of a tolerant community, economic and social development, poverty alleviation and environmental protection is very important and should increase. The aim youth and adult education as a lifelong process is to develop autonomy and a sense of people and communities for responsibility, to enhance ability to tackle transformation in the economy,

culture and society. Adult education should allow people and communities to manage their destiny and future challenges. It should be noted that the Adult education stems from the culture, traditions, values and previous experiences. Respect to this principle helps to stimulate active participation of citizens (Pirohová, 2015).

Andragogy can take on essentially two different approaches to these changing social factors. The first one would be approvingly optimistic. It is possible to say, even claim, that it has never been in the history of mankind that learning, teaching has been attributed such a significant value. The ancient idea of the society through the development of a general, pervasive and permanent education (ancient Greece, J.A. Comenius, enlightenment) has reached its utmost realization. Its current understanding as of strategic point of development of the society is projected to increase the funds for educational activities, as well as the tumultuous development of new teaching methods and forms. The institutional and non-institutional forms of learning are developing, a massive influx of funds can be seen, concrete measures by the government and national and international organizations are implemented, which are additionally covered by a wide range of legislative standards.

Andragogy gets a space for its research as its sphere of interest is expanding. The effects of all these changes can manifest themselves in other ways. Even recently, andragogy had problems to be profiled as a separate discipline and its position among other social sciences has been the cause of much debate. Today, when the concept of lifelong learning is becoming a kind of master password and an idol of almost all areas of life, Andragogy gains importance as a science researching the principles and conditions of the process.

From this optimistic point of view we can see one more thing. Generally available sources of information should be reflected in all aspects of society. Many authors (f.e. Machonin, Mlčoch, Sojka and others) put terms information society and knowledge-based society in opposition. Information society is understood in the technical sense as the creation and dissemination of technical resources and building of communications network, while the concept of the knowledge society is based on a different perspective.

It represents a departure from the material understanding and focuses on the spiritual (particularly cognitive) activities, so it is actually a practical implementation of the post-materialism theory. Its creator R. Inglehart² based his reasoning on the assumption that the society passes through

² In M. E. Porter, 1991. *Konkurenční strategie*. Praha: Slon.

significant transformations. These are manifested in social, cultural and economic sphere. Society reacts to the changing conditions with the change of values and lifestyle. As an example: a prosperous citizens of the Western world, which is characterized by a high standard of living, are more and more oriented towards the so-called higher needs³ (as in Maslow's hierarchy of needs), such as: political participation, focus on environmental, spiritual values, emancipation, independence and self-realization. The development of post-material values, of course, has a direct correlation with the increase of interest in many areas of traditional, so-called liberal education that helps transformation and the development of recognized cultural values.

Beside this purely optimistic view, the view quite the opposite – pessimistically critical is promoted. Proponents of this view point out first of all to total economization of the educational activities. According to this perspective, education policy cannot be derived from the current economic needs of society only, and the development of ideas about education in the future cannot be based on projections of existing qualification and professional structures. The market alone cannot determine what training will be needed for future generations. Rather, a long-term concept for the development of education, which should include the expected future changes in demands for education. It should be based on the fact that the intellectual value accumulated in the fund of education is reflected economically in the future. It is therefore unrealistic to expect immediate economic effects.

Education is generally seen primarily as a tool for individual as well as society-wide development and prosperity. The purpose of this education is the best, most powerful and most capable individual, organization, society. Performance and pragmatism is adored today. Knowledge has no longer the traditional, universal character, as it was in the recent past. Today it is

³ There is no uniform definition of the knowledge society. Other priorities and argumentation strategy can be found, for example, at the OECD, the World Bank, employers' associations, trade unions or with UNESCO. In principle, they can be divided into normative opinions - mostly represented in policies and documents of various organizations, and analytical which can be found in professional and academic debate. We do not find a single view even in science - sociology, economics, philosophy, and andragogy. Umberto Eco identifies those „integrated” and critical cultural approach of „apocalypitics”. For the first group is the concept of the knowledge society impetus for the creation of new values and identities, the other group points out the information overload, impairment of personal experience and the digitization of thinking. Beside the critical view of culture a socially critical view is also prevalent. It is worth noting that the knowledge-based society is not only a challenge and a chance for personal development of the individual and society, but there are groups that do not participate on this concept.

a measure of practicality, possible applications. It is no accident that the central concept of knowledge is defined by the American center for productivity and quality as „information in action.” If it is not of practical use, it is actually of no value and cannot be considered knowledge. This means that primary qualification function of education would get in the forefront, and would have taken a dominant position in the education system. It seems as a real danger that there is a narrower understanding of the education and training as the field of skills and the role of educational institutions only as a means of generating a supply of skilled labor. The question arises whether we should not use the terms of „society of skills” or „the society of expertise” instead of knowledge-based society. The problem is the emphasis on specialization with required knowledge of the relatively narrowly defined field. This view is probably most pronounced gap between economic and social approaches to learning. Some critics (e.g. Jansen) point to the increasing importance of official certificates as the output of a learning process (called credentialism), while noting that the intended qualifying education is not able to meet the current demands of the ongoing social changes. The knowledge society is characterized as an educated society, founded on the principles of active citizenship, liberal democracy and equal opportunities (Edwards, 1998). In contrast John R. Saul (1997) points out that our society instead of broadening access to information, knowledge and education, is in fact, losing interest in the freedom of the individual, in democracy. The concept of the knowledge society becomes modern myth based on earlier myths regarding productivity and change. It is a myth that particularly suits large corporations and global financial institutions. These considerations are based on the fact that in this world, knowledge is distributed very unevenly. This means that in fact not only that knowledge does not meet the competencies and the freedom of individuals, but what is even worse, it damages development of the whole society (Strain, Field, 1998). The point is that a relatively easily accessible information puts high demands on its processing, i.e. the ability of critical thinking and independent judgment. This ability, however, must necessarily be based on the constructed knowledge base and the certain skills that are available in relatively limited group of people. We can see a widening gap between different social groups, companies, states. A real emergence of “knowledge capitalism” will accelerate this trend even more. A whole new social group appears – knowledge workers. Unlike Marx’s proletariat, kognitariat has its production tools more or less available at hand at all times. And they will determine the future direction of the society, its character, profile, values and lifestyle. „Knowledge” workers do not rule but lead (Drucker, 1994).

Currently, the advantage is in hands of people possessing advanced and very specific knowledge. These people are the best paid in the labor market. Again, the more specific the knowledge is, the better return of own investment in knowledge is. Knowledge is not universal, it is essentially a business tool, its form and use depends on the application area, working position, the aim and content. It is another reason to consider the traditional idea of broadly humanistic education to be obsolete.

Actually, this situation is not at all new. We can track and find some parallels with the situation in Greece and in later period of human development, when education was not a separate activity held at a certain place at a certain time and a certain age, but was continuous in whole society. But just as in ancient Greece the participation in education was restricted to free citizens (who constituted a significant minority), now the information is quite „loose and freely” disseminated by means of mass communication and reasonably available only for some groups of the population. Much awaited and unlimited access to information and the resulting easy vertical mobility has not yet come. Real danger is the social tension between

those who have and those who do not have access to the training. We already face the problem of how to ensure the dignity, status and recognition of “non-knowledge” (mostly manual) workers. And I have not mentioned the concept of work flexibility that pays attention to the training and education of key staff only.

One of the consequences of the efforts to maximize the availability of education is paradoxically inflation of education as the value. Diploma or graduation in the labor market will mean less and higher educational levels to obtain a chance to succeed will be needed. These ideas have appeared in modified form in works of Nietzsche, later developed by Bourdieu⁴ (“deceived generation”), or U. Beck. Of course, education has value in itself, at least as it is perceived as a tool for personal development and cultivation. But it would be a tragedy if it should be seen as something that should be formally recognized.

One of the aims of andragogy as the science of adult education should be to support the educational efforts and approaches designed to educate a proactive person. It can be achieved by changing the ways in which people learn to learn, and by support of learning opportunities. Certain stereotypes in education can be overcome with intensive examination and

⁴ P. Ondrejko, *Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní*. In: *Pedagogika*, roč. 2. č. 4.

implementation of non-utilitarian spheres of education such as adult civic and interest education.

It is fair to say that it is difficult to characterize the knowledge-based society using only quantitative indicators such growth through new and innovative knowledge, what is the share of a microchip research, quality control and own production on the final price or how many people are learning at work and how much time is spent on it. The knowledge society is not a final reality but a process, and all the numbers get obsolete with the pace of society development.

Reflections of the knowledge society are criticized for certain unilateralism, namely:

- Focus on knowledge as a prerequisite for work activities in terms of human capital, which is preferred mainly in economic and political discussions (according to critics it is the impetus that other concepts are considered as well e.g. on civil society);
- View of knowledge as a source of economic prosperity, life chances and employability (personal development, flexibility, self-realization, self-improvement, or the meaning of life is in the opinion of critics marginalized);
- Knowledge-based society is based on the application of the principle of meritocracy. But, on the other hand, it is impossible to challenge Drucker's statement who argues that in the knowledge society everyone has the chance, but not everyone can belong to the winning side. Knowledge-based society does not eliminate inequality and social issues. It produces some relevant knowledge and information and directs the communication. Someone in this process contributes only marginally or not at all. And it's not just because of the ability and the will.

Knowledge-based society as a theoretical concept and as observable reality cannot be ignored by the practice of adult education. It is necessary to admit that Andragogy as a science reflects the knowledge society as a theory coming from the outside. In doing so, it mainly uses the knowledge of sociology, the results of other sciences to a lesser extent. Reprocessing into own educational concept is just at the beginning. Of course there can be inferred certain projections:

- Necessity of constant decision making, individualization and differentiation in society will apparently increase at the expense of factual knowledge and there will be an increased need for orientation knowledge – rules and sense;

- The role of counselors, mediators and facilitators of knowledge, experts will increase, (as true “knowledge” workers – Drucker). This is connected with the question of professionalism and de-professionalism of andragogic work and andragogic skills;
- There is a need to re-discuss the issue of general education as an input and communications background and to actively participate in the knowledge society.

Andragogy as a science must decide whether a particular concept of the knowledge society is the only starting point for the reasoning or one of possible inspirations. At the same time it must make clear whether Andragogy considers as more beneficial the analytical works, or just rely on normative views and find ways of implementing it. With these considerations Andragogy should not forget its own traditions and knowledge.

From the perspective of andragogical practice we can say that the described changes have an impact on the whole area of adult education, i.e. the contents, methods, institutions, the profession and participants. From our perspective Andragogy has no major problems to cope with the demands of the knowledge society. Some of current highly regarded approaches to adult education have always been preferred, particularly participant’s perception of education and links with practice, the use of modern methods, the use of e-learning, modular programs and recognition of informal learning. The most important question is the purpose of the andragogical practice. Is it just provision of functional adaptation to social trends for adults or finding space for personal development, and social and cultural forms of cohabitation? Both of these needs adult education today already satisfies.

The knowledge society has to possess also a different dimension. Should a person only learn, educate and use acquired knowledge and skills only at work for the employer? Nothing more? This society should be all about quality of life, family and leisure time. Quality of life and quality of work life have extensive impacts on the private lives of people, their leisure and family life. Swift pace of life with stress, as reflection of growing requirements on an individual – an employee and necessity to prove their abilities, skills, as well as knowledge pose a threat to human civilization (Armstrong, 2012).

People in developed countries are starting to take more interest in the quality of life which is not only reflection of their income, but also of leisure time, self-realization, a healthy environment and art. Leisure, family, friendship, quality of life, quality of work life take the first place in value hierarchy of modern people. Organizations should urgently respond to this trend by

creating new forms of participation on the transformation of organization, the new organization of working time and remuneration.

Every job brings loss of energy, fatigue and often inconvenience. It is important to adjust life rhythm, alternate work and rest, release tension so as the person - the employee does not get into unnecessary hysterical haste. Human body is perfect, but one should learn how not to destroy it, but rather refine and controlled it.

In the effort to follow a certain rhythm of work and rest one can ask questions how and where to find free time, more free time for personality development, how to live in a time of constant change and fast tempo so that we can maintain health and sense of satisfaction. In this context, we often talk about the need for lifestyle changes and the need for creation of temporal conditions.

An important concept is the concept of time. It is divided into work and post-work time, but we cannot identify it with leisure time. People often try to use their leisure time, in all possible ways, to realize the knowledge and ability which cannot be applied in their work.

The need for interest, meaning, involvement, which is not satisfied by rationalized acts of working life, and latent mental stress that these acts in many individuals produce, affect the activity that they are doing in their leisure time.

We do not claim that the different ways of work can explain all the characteristic features of leisure time because their content and form vary greatly by country, traditions, cultural models as well as socio-economic level, but the work, its nature and manner belong to the factors influencing the way they spend their off-duty time, but also family life.

Employee´s life basically runs daily between home and work. In Slovakia, for several years there has been competition Family Friendly Employer. This contest is run by the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic. The competition has categories: Family Policy, Equal Opportunities for Women and Men, The most original measures for the family. The objective of this competition is clear. Employees should find professional realization, pleasure at work and happy family life. If the organization wants to realize the measures, it is necessary to know the basic functions of family and possibilities of modification (Lukáč., Lukáčová, 2007).

Work and family life, if they are in accordance, contribute to personal satisfaction and serenity. But we must not forget that man (both men and women) feel responsibility for providing family and they work more. They accumulate the time spent at work and time spent travelling to work and

back. Family life as such can be unbalanced or even completely suppressed. Lack of time for family can cause dissatisfaction with the job.

Although in modern times the importance of the family as a social and economic unit significantly decreased, we can conclude that there is no significant weakening of family influence on people as an intimate background of one's behavior.

People often accept the fact that the work is necessarily in conflict with family life, and also that the organization plays no role in correcting this imbalance. Therefore, for people in employment there is more priority to solve the problems arising from the relationship between work and family life. According to P. M. Senge, (2007) pressures on the individual by the organization necessarily get in conflict with the requirements placed on him by their family. Particularly regarding education, career, travel, working dinner and of course overtime.

These pressures stem mainly from the exclusive focus on the objectives of the organization at the expense of personal goals. This means that if we consider as more important the goals of organization, we may neglect to consider impacts on personal and family life. The growth of the amount of time and commitment of employees brings success

and more interesting work opportunities, but on the other hand, it deprives the family relations, as well as family welfare. If you reduce the time spent working, the income drops which creates pressure to pursue more work. Each occasional success in family life is eliminated by increased demands for time spent working. Everyone should think about achieving a balance between the work and the family.

Conflicts between work and family can be one of the main reasons that limit efficiency and ability to improve, because these conflicts divert attention of staff and weaken their performance. We agree with Senge's view that finding synergies between family life and active life at work becomes more urgent. Number of families, where both parents work, is constantly growing. Personal interests cease to be a private matter. Organizations, unfortunately only abroad, are increasingly realizing that they should give up pressures and demands that negatively affect the balance between work, family and health. Organizations have the opportunity to create the conditions for their employees to approach the family and work problems with the same seriousness, to discuss them, solve problems and consider it while designing their work schedules.

Conflict between work, family and health is also conflict of values and time. This conflict significantly loses its drama, when an organization

promotes values that lie at the heart of most people and that are of the same importance at work and at home (Pirohová, 2007).

Education and training is becoming a mediator of society progress, is a prerequisite for its economic and cultural development. People are starting to realize that the only education can help to adapt to rapid change and continuous modernization. Although this argument is not yet actual and given the economic importance of the work it is hard to say whether it will be – even in our society we start to feel the willingness to participate in further education and acquire knowledge and develop skills that are not necessarily connected with occupation.

Bibliography

- M. Armstrong, „ Řízení lidských zdrojů, Praha 2012, Grada Publishing.
- D. Bell, „ *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M., New York 1975, Campus.
- I. Bystřičan, *Nezavřené víko Henryho rakve. O trvanlivosti fordistických principů. Britské listy* [online]. Available at: <http://www.blisty.cz/art/15039.html>. 22.5. 2006.
- U. Beck, *Riziková společnost*. Praha 2011, Slon.
- P. Drucker, *Knowledge work and knowledge society* [online]. The social. Available at: http://www.economist.com/surveys/displayStory.cfm?story_id=770819
- J. Dumazedier, Volný čas. In: *Sociologický časopis*, roč. 2'1966, č. 3.
- U. Eco, „ *Meze interpretace*. Praha 2005, Karolinum.
- R. Edwards, *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning*. [online]. Available at: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/des00/hase2.htm>
- S. and Ch. Kenyon hase, *From Andragogy to Heutagogy*, 2001.
<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm>
http://www.ksg.harvard.edu/ifactory/ksgpress/www/ksg_news/transcripts/drucklec.htm
- V. Frk, „ *Riadenie ľudských zdrojov. Kapitoly o invencii a aktivite vo využívaní ľudského kapitálu*. Prešov 2010, Grafotlač.
- V. Frk, *Vzdelávanie ako cesta rozvoja vedomostnej spoločnosti*. In: E. Lukáč, ed. *Metamorfózy edukácie I. Zborník vedeckých štúdií* [online]. Prešov: Katedra andragogiky, Prešovská univerzita v Prešove, p. 5 – 19. Available at: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2>
- V. Frk, and S. Lukáčová, *Intelektuálny kapitál organizácie*. In: M. Lukáč, ed. *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie. Zborník príspevkov*

- z medzinárodnej vedeckej konferencie, 11.12.2012 v Prešove, 2013. [online].* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Available at: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/subor/Frk_Lukacova.pdf.
- V. Frk, and I. Pirohová, Znalostná spoločnosť a človek ako jej prvoradá hodnota. In: I. Pirohová and E. Lukáč, ed. *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou uskutočnenej dňa 29. 1. 2009 [CD- ROM].* Prešov: FF PU v Prešove, 2010.
- V. Frk., *Systém a organizácia profesijného vzdelávania zamestnancov.* Prešov 2005, Acta Facultatis Philosophicae Prešovensis.
- V. Frk, Človek v sociálnom systéme organizácie. Prešov 2006, Akcent Print.
- F.A. Hayek, *Cesta do nevolníctva.* Praha 2001, Nadácia F.A. Hayeka.
- T. Husén., *The Learning Society.* London 1974, Methuen.
- M. Lukáč, and Lukáčová, S. Rómovia a učiaca sa spoločnosť 2007.
- L. Mlčoch, Machonin, P. a M. Sojka, *Ekonomické a spoločenské zmeny v české spoločnosti po roce 1989,* Praha 2000, Karolinum.
- P. Ondrejko, Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogika*, roč. 2. č. 4, 2011.
- J. A. Komenský., *Obecná porada o nápravě věcí lidských.* Praha 1992, Svoboda.
- M. Potůček., *Nejen trh.* Praha 1997, Slon.
- M. E. Porter, *Konkurenční strategie.* Praha 1991, Slon.
- J. R. Saul, *The Unconscious Civilisation.* London 1997, Ringwood, Penguin society. Routledge.
- M. Strain, and J. Field, On the myth of the learning society. In: *British Journal of Educational Studies.* Vol. 45, No. 2, 1997, pp.141-155.
- R. M. Sutchin, *The Learning Society.* London 1970, Harmondsworth, Penguin transformations of this century. Routledge.
- P. M. Senge, *Pátá disciplína. Teórie a prax učící se organizace.* Praha 2007, Management Press.
- I. Pirohová, Karierové poradenstvo v organizácii z aspektu andragogickej diagnostiky. In: I. PIROHOVÁ, ed. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. Zborník vedeckých štúdií.* Prešov 2007, FF Prešovskej univerzity, Grafotlač Prešov.
- I. Pirohová, *Quo vadis university teacher?,* In: *Pedagogika Szkoły Wyzszej.* - ISSN 2083-4381. - No. 1'2014.
- I. Pirohová, *Teórie vzdelávania dospelých,* Prešov 2015, Prešovská univerzita v Prešove, Grafotlač Prešov.

Knowledge society as an inspiration for the theory and practice of adult education

Knowledge is considered to be the factor of societal and economical development of today and tomorrow. The concepts of lifelong learning, learning society, knowledge society or society based on knowledge are one of the most currently discussed problems. There are other priorities and argumentative strategies found in OECD, EU, World Bank, Employers' Associations, trade-unions or in UNESCO. They can be divided to normative – represented mainly in politics and in the documents of various organizations and analytic – which can be found in professional and scientific discussion. On the other hand, there is not common view neither in science – pedagogy, andragogy, sociology, economics, philosophy etc. Education has eminent and stable role – to create the bridge between past, present and future, to ensure continuity of human knowledge and development of society and its members. Two main objectives are fulfilling in the process of adult citizens education. The first is societal objective, aimed at the development of human resources, the second is aimed on the individual personality development, its ability to adapt on the changing life conditions.

Elżbieta Aleksiejuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Doświadczenia pierwszych lat emigracji a działalność pedagogiczna i społeczno-organizatorska Wasilija Zienkowskiego

Według Jefima Osowskiego filozoficzne i pedagogiczne dziedzictwo rosyjskiej emigracji po wybuchu rewolucji bolszewickiej w Rosji nie przedstawiało by się tak imponująco, gdyby nie postać Wasilija Zienkowskiego¹. Z jednej strony był on bowiem ważną postacią rosyjskiej emigracji naukowej, z drugiej zaś przypadła mu rola jednego z głównych organizatorów życia intelektualnego rosyjskiej emigracji na zachodzie Europy, którą przyjął z własną sobie pokorą i poświęceniem. Bez wątplenia dzięki zaangażowaniu i aktywności Zienkowskiego wielu przedstawicieli życia naukowego w przedrewolucyjnej Rosji zyskało możliwość kontynuacji swej działalności. Wśród nich było wielu znakomitych reprezentantów ruchu pedagogicznego jak przykładowo Sergiusz Hessen, Lew Zander, Igor Łagowski, Sergiusz Czetwerekow. Idee pedagogiczne Zienkowskiego rozwijane na emigracji w oczywisty sposób korespondowały z jego badaniami, które prowadził jeszcze w Kijowie. Niemniej jednak były także otwarte na inspiracje z innych źródeł, w tym także płynące z intelektualnych kręgów emigracyjnych. Z pewnością były więc także reakcją na aktualne problemy z życia rosyjskiej emigracji oraz stanowiły egzemplifikację jego własnych doświadczeń życiowych, co można było zauważyć już w kijowskim okresie jego twórczości.

¹ Zob. E. Г. Осовский, *К вопросу об эволюции педагогических взглядов В. В. Зеньковского*, [w:] *История образования: наука и учебный предмет. Материалы федеральной научной конференции*, Нижний Новгород 1996, s. 43-46.

Bez wątplenia rok 1918 był w życiu W. Zieńkowskiego miał znaczenie przełomowe². Rewolucja w Rosji, wkroczenie Armii Czerwonej na Ukrainę i upadek rządu hetmana Skoropadskiego spowodowały, że został on zmuszony do wyjazdu za granicę. W roku 1919 Zieńkowski przybywa do Belgradu. Należy zaznaczyć, że pobyt w Belgradzie jest najmniej poznanym okresem w jego życiorysie. Większość badaczy biografii Zieńkowskiego w ogóle nie wspomina tego okresu i pisze wyłącznie o jego wyjeździe do ówczesnej Czechosłowacji. W ocenie autorki warto poświęcić temu okresowi w jego życiu więcej uwagi, ponieważ miał on istotne znaczenie dla poczynionych przezeń obserwacji środowiska rosyjskiej emigracji i diagnozy jej problemów.

Zieńkowski przyjechał do stolicy ówczesnego Królestwa Serbów, Chorwatów i Słoweńców (tzw. Królestwo SHS) na zaproszenie władz Uniwersytetu w Belgradzie w celu podjęcia pracy w charakterze wykładowcy na tamtejszym Wydziale Teologii i Filozofii. Dodatkowo prowadził on także kurs psychologii eksperymentalnej³. To właśnie tam rozpoczął on karierę uniwersytecką poza granicami Rosji. W tym względzie jego sytuacja nie była wyjątkowa, gdyż wielu znakomitych rosyjskich profesorów, którzy znaleźli się na emigracji po rewolucji bolszewickiej w Rosji, zostało przygarniętych przez wiodące europejskie i amerykańskie ośrodki naukowe. Niektórzy z nich trafili także do Polski. Według danych statystycznych około 75% uchodźców, którzy znaleźli się na terenie Królestwa Serbów, Chorwatów i Słoweńców miało wyższe i średnie wykształcenie⁴. Wśród nich, według stanu z początku 1922 r., było osiemdziesięciu ośmiu profesorów i wykładowców uniwersyteckich, ośmiuset trzydziestu sześciu inżynierów, stu ośmiu agronomów, trzystu siedemdziesięciu nauczycieli szkół średnich, stu osiemdziesięciu pięciu lekarzy, czterystu jeden prawników i sędziów, stu trzydziestu trzech adwokatów, stu pięćdziesięciu artystów⁵. Jovanović podaje, że na jugosłowiańskich uniwersytetach znalazło zatrudnienie ponad stu rosyjskich profesorów, w tym na

² Na temat drogi naukowej Wasilija Zieńkowskiego przed rokiem 1918 zob. E. Aleksiejuk, *Narodziny koncepcji pedagogicznej Wasilija Zieńkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, 6 (2015) nr 1, s. 73-85.

³ Zob. „Русская Газета”, Белград, 1 (1920), 6 май.

⁴ Zob. А. Арсеньев, *Русская диаспора в Югославии*, [w:] А. Арсеньев, О. Кириллова, М. Сибинович (red.), *Русская эмиграция в Югославии*, пер. О. Кириллова, Москва 1996, s. 47.

⁵ Zob. Т. Миленкович, *Общество русских ученых в Югославии 1921-1940*, [w:] А. Арсеньев (i in.), *Русская эмиграция в Югославии*, dz. cyt., s. 136.

Uniwersytecie w Belgradzie było ich ponad siedemdziesięciu⁶. Wśród nich był także Wasilij Zieńkowski.

W 1920 r. Zieńkowski był w grupie założycieli Stowarzyszenia Rosyjskich Naukowców (ros. Общество Русских Ученых), które było pierwszą i największą organizacją konsolidującą rosyjskich uczonych przebywających na emigracji w Królestwie Serbów, Chorwatów i Słoweńców. Pierwszym przewodniczącym ORU został prof. Jewgienij Spektorski⁷, zaś sekretarzem Wasilij Zieńkowski⁸. Stowarzyszenie liczyło ponad osiemdziesiąt członków, wśród których największą grupę stanowili profesorowie uniwersyteccy. Oprócz Belgradu ORU miało swoje przedstawicielstwa w Zagrzebiu, Lublanie, Skopje i Suboticy. Niestety wśród członków stowarzyszenia szybko ujawniły się podziały polityczne, szczególnie pomiędzy prawicowymi monarchistami i liberałami, co w rezultacie doprowadziło do rozłamu. Doszło do tego w dniu 30 września 1921 r, przy okazji wyboru delegatów na II Zjazd Rosyjskich Organizacji Studenckich.

Oprócz zaangażowania w prace ORU w 1921 r. Zieńkowski uczestniczy w posiedzeniach komisji rządowej powołanej w celu pomocy rosyjskim uchodźcom i aktywnie działa w pracach powołanego w jej ramach komitetu zajmującego się organizacją i problemami rosyjskich szkół na terenie Królestwa SHS. W skład władz tego komitetu, oprócz Zieńkowskiego, wchodził m.in. Anton Bilimowicz⁹. Będąc profesorem Wydziału Filozofii i Teologii Uniwersytetu w Belgradzie Zieńkowski zainteresował się ruchem studenckim. Czynn timer angażował się w działalność Koła Studentów Prawosławnych

⁶ Zob. М. Йованович, *Русская эмиграция на Балканах: 1920–1940*, Москва 2006, s. 332.

⁷ Jewgienij W. Spektorski (1875-1951) – profesor prawa, historyk, literaturoznawca i publicysta. Był absolwentem Uniwersytetu Warszawskiego (1898), a następnie jego wykładowcą. W 1913 r. został profesorem, a następnie rektorem Uniwersytetu w Kijowie (1918). Pełnił także funkcję przewodniczącego Kijowskiego Towarzystwa Filozoficznego. W 1920 r. emigrował do Królestwa SHS. W latach 1920-1930, z trzyletnią przerwą w latach 1924-1927, gdy przebywał w Pradze pełniąc funkcję profesora i dziekana Rosyjskiego Wydziału Prawa, był profesorem Uniwersytetu w Belgradzie. W latach 1930-1945 był profesorem Uniwersytetu w Lublanie. W 1945 został zmuszony do opuszczenia Jugosławii i wyjechał wraz z żoną do Włoch, gdzie 2 lata przebywali w obozach dla uchodźców. W 1947 r. został zaproszony do USA, gdzie uczestniczył w powołaniu do życia Prawosławnej Akademii Duchownej św. Włodzimierza.

⁸ Zob. „Русская Газета”, Белград, 4 (1920), 11 май.

⁹ Anton D. Bilimowicz (1879-1970) – rosyjski matematyk, profesor i rektor Uniwersytetu w Odessie. Od 1920 r. na emigracji w Serbii, gdzie był, gdzie był profesorem matematyki stosowanej na Uniwersytecie w Belgradzie.

i został jego członkiem. Od tego momentu rozpoczęła się stała współpraca naukowca z prawosławną młodzieżą, która trwała aż do końca jego życia.

W 1923 r. Zieńkowski decyduje się jednak wyjechać z Belgradu i przybywa do Pragi, która wówczas była centrum rosyjskiej emigracji. Według niego, co odnotowuje w swoich notatkach, w Czechosłowacji mocniej niż w innych miejscach tętniło życie rosyjskiej emigracji, co otwierało nowe możliwości działania na jej rzecz. W 1922 r. Zieńkowski otrzymał bowiem zaproszenie włączenia się w prace organizacyjne dotyczące założenia Rosyjskiego Instytutu Pedagogicznego w Pradze. O wyjeździe Zieńkowskiego zdecydowały także względy natury prywatnej, gdyż w Pradze mieszkał rodzinny brat uczonego.

Wracając jednak do kwestii powołania wspomnianego Instytutu warto zauważyć, że we wrześniu 1922 roku, z inicjatywy profesorów i społeczności rosyjskiej przebywających na emigracji w Czechosłowacji, czyniono starania założenia w Pradze Wyższego Rosyjskiego Instytutu Pedagogicznego im. J. A. Komeńskiego. Dzięki życzliwości i finansowemu wsparciu czechosłowackiego rządu, przy osobistym zaangażowaniu ówczesnego prezydenta Masaryka, cel ten został zrealizowany i pierwsze zajęcia w Instytucie rozpoczęły się 1 sierpnia 1923 r. Nauka w Instytucie trwała 2 lata, a jego pierwszym rektorem został Siergiej Ostrogorski¹⁰.

Celem Instytutu Pedagogicznego było przede wszystkim kształcenie, przygotowanie i doskonalenie kadry pedagogicznej, przede wszystkim na potrzeby rosyjskiej emigracji. Rekrutację prowadzono wśród studentów posiadających już wyższe wykształcenie, a także nauczycieli mających już staż pedagogiczny. Gwarancją jakości kształcenia była wysoko wykwalifikowana kadra profesorska. Zieńkowski pracował w instytucie pedagogicznym do jego zamknięcia w dniu 1 stycznia 1927 r.¹¹. W Instytucie Zieńkowski objął Katedrę Psychologii Eksperymentalnej oraz Dziecięcej, a także zasiadał w Radzie Instytutu. Kierownikiem Katedry Pedagogiki był wówczas Sergiusz Hessen, zaś Katedry Pedologii Grigorij Troszin¹². Od samego początku istnienia placówki

¹⁰ Siergiej A. Ostrogorski (1867-1935) – lekarz-pediatria, doktor medycyny, specjalista w zakresie higieny, naukowiec, wojskowy, pedagog, społecznik. Od 1922 na emigracji w Czechosłowacji, a następnie w Estonii. Jeden z założycieli i pierwszy rektor Wyższego Rosyjskiego Instytutu Pedagogicznego im. J. A. Komeńskiego w Pradze.

¹¹ Bezpośrednią przyczyną zamknięcia Wyższego Rosyjskiego Instytutu Pedagogicznego im. J. A. Komeńskiego w Pradze były kłopoty finansowe związane z wycofaniem wsparcia finansowego rządu czechosłowackiego.

¹² Grigorij J. Troszin (1874-1939) – lekarz neurolog, psycholog i pedagog. W 1906 r. Założył pierwszą w Rosji szkołę dla dzieci upośledzonych umysłowo. Od 1922 r. na emigracji

Zieńkowski brał aktywny udział w kształtowaniu jej programu, koncepcji i strategii naukowej. Również z jego inicjatywy i przy jego zaangażowaniu powstał bogaty program kursów teoretycznych oraz metodycznych. Właśnie tam zrodził się w jego głowie pomysł badań psychologiczno-społecznych dzieci, który realizował wraz Gieorgijem Troszinem oraz Siergiejem Karcewskim¹³. Program badawczy nosił nazwę *Dzieci emigracji*. Jego głównym celem było opracowanie programu pomocy psychologicznej i pedagogicznej skierowanej do dzieci-uchodźców, które były świadkami śmierci własnych rodziców i rodzeństwa w wyniku działań wojennych, wydarzeń rewolucji bolszewickiej i podróży na emigrację. Wiele z tych dzieci długo pozostawało pod wpływem tych traumatycznych doświadczeń, stąd pojawiła się konieczność opracowania kompleksowej strategii pomocowej, która dałaby im szansę dalszego rozwoju, doświadczania radości z życia i przywróciła je społeczeństwu. Zieńkowski pisał: „Jeżeli kochamy ojczyznę, jeżeli kochamy dzieci, powinniśmy zapalić ogień żarliwego entuzjazmu, aby ukoić i nasycić wstrząśniętą dziecięcą duszę i odnaleźć odpowiednie twórcze wyjście dla ich ogromnego koszmarnego doświadczenia”¹⁴.

W działania pomocowe na rzecz dzieci zaangażowało się wiele środowisk emigracyjnych. Biorąc udział w tym przedsięwzięciu zdawano sobie sprawę z tego, że najpierw należy uleczyć dziecięce dusze okaleczone w latach wojny i rewolucji. Zwracał na to uwagę sam Zienkowski w swoim artykule *Dziecięca dusza w nasze dni*¹⁵. Efektem prowadzonego projektu były trzy publikacje: *Wspomnienia 500 rosyjskich dzieci*¹⁶ oraz *Wspomnienia dzieci-uchodźców z Rosji*¹⁷, które ukazały się w Pradze w roku 1924 oraz zbiór artykułów *Dzieci emigracji*¹⁸, który ujrzał światło dzienne rok później. Warto

w Czechosłowacji. Był kierownikiem Katedry Pedologii w Wyższym Rosyjskim Instytucie Pedagogicznym im. J. A. Komeńskiego oraz Katedry Medycyny Sądowej i Psychiatrii Rosyjskiego Instytutu Prawa w Pradze.

¹³ Siergiej O. Karcewski (1884-1955) – wybitny językoznawca, przedstawiciel genewskiej szkoły lingwistycznej, profesor Uniwersytetu w Genewie (1927), jeden z założycieli i wiceprezydent Genewskiego Towarzystwa Lingwistycznego. Od 1907 r. mieszkał w Genewie.

¹⁴ Воспоминания 500 детей-эмигрантов (с предисловием Зеньковского В. В.), „Бюллетень Педагогического Бюро”, 4 (1923), s. 10.

¹⁵ Zob. В. В. Зеньковский (red.), *Детская душа в наши дни*, [w:] В. В. Зеньковский (red.), *Дети эмиграции. Воспоминания*, Прага 1925, <http://rus-sky.com/history/library/vospominania/>, dostęp 15. II. 2105.

¹⁶ Zob. В. В. Зеньковский (red.), *Воспоминания 500 русских детей*, Прага 1924.

¹⁷ Zob. С. Карцевский (red.), *Воспоминания детей-беженцев из России*, Прага 1924.

¹⁸ Zob. В. В. Зеньковский (red.), *Дети эмиграции*, dz. cyt.

nadmienić, że oprócz projektu realizowanego pod kierunkiem Zieńkowskiego powstało jeszcze kilka innych inicjatyw, które miały pomóc dzieciom w wyrażaniu swoich myśli oraz uczuć, wykorzystując do tego podobne środki, jak: ankiety, wywiady, zabawy, zorganizowany wypoczynek w postaci kolonii itp.

W okresie pracy w Instytucie Pedagogicznym Zieńkowski dał się poznać jako jeden z najbardziej cenionych wykładowców oraz znakomity teoretyk psychologii. Prowadził tam m.in. zajęcia z psychologii ogólnej, których treścią była koncepcja ludzkiej duszy z perspektywy psychologii teoretycznej. W oparciu o nią analizował m.in. zjawiska psychiczne u ludzi pozostających w izolacji (samotnych) i ludzi, którzy pozostają w relacjach społecznych. Według Zieńkowskiego psychologia po pierwsze zajmuje się badaniami tzw. duszy odrębnej, ponieważ rzeczywistość psychiczna jest udziałem wyłącznie jednej osoby i to ona posiada na ten temat prawdziwą wiedzę. Prawdziwa wiedza więc o życiu duchowym, dostępna jest wyłącznie dla tej samej osoby.

Zainteresowania naukowe Zieńkowskiego kierowały się także w stronę psychologii pedagogicznej, za którą uważał psychologię procesu pedagogicznego zachodzącego w życiu szkolnym (psychologia szkolna). „Proces pedagogiczny – pisał on – jest procesem społecznym. Psychologia pedagogiczna jest gałęzią psychologii społecznej. A są to zagadnienia psychologii procesu pedagogicznego, pedagogicznej korelacji, zagadnienia dotyczące relacji na linii nauczyciel-uczeń”¹⁹. Według Zieńkowskiego psychologia pedagogiczna nie jest częścią psychologii lecz pedagogiki, gdyż korzysta z jej metodologii i zapożycza z niej kryteria oceny. Swoje rozważania na temat psychologii pedagogicznej zawarł on m. in. w pracy *Psychologia dzieciństwa*. Dzieło to, chociaż powstało w Pradze, odzwierciedla nie tylko jego zainteresowania w tamtym okresie życia. Stanowi ono także kompleksowe opracowanie materiału, nad którym pracował jeszcze w Kijowie, uczestnicząc m.in. w pracach Towarzystwa Fröbelowskiego, a także przebywając w Belgradzie.

W Pradze, oprócz działalności naukowej, w najwyższym stopniu objawił się talent Zieńkowskiego, jako organizatora i społecznika. Razem z grupą wybitnych działaczy emigracyjnych był jednym z głównych inspiratorów i działaczy ruchu społeczno-pedagogicznego w środowisku rosyjskiej emigracji. Właśnie z jego inicjatywy delegaci I Zjazdu Działaczy Pedagogicznych na Emigracji powołali do życia Biuro Pedagogiczne, którego kierownikiem

¹⁹ В. В. Зеньковский, *Педагогическая психология*, wykłady w semestrze wiosennym 1924 r., s. 6.

został, nie kto inny, jak sam Zieńkowski. Biuro zajmowało się przede wszystkim pomocą w organizacji rosyjskich szkół niższych i średnich za granicą, a także współpracowało ze środowiskami akademickimi. Zarówno protokoły z posiedzeń Biura, jak i jego własne rozważania wskazują na ogromne zaangażowanie Zieńkowskiego oraz jego pomysłowość w rozwiązywaniu licznych problemów organizacyjnych²⁰. Biuro Pedagogiczne odegrało bardzo ważną rolę w aktywizacji środowisk emigracyjnych w dziele edukacji, rozwoju praktyki szkolnej i myśli pedagogicznej na emigracji. Szczególną formą działalności Biura była organizacja corocznych zjazdów pedagogów emigracyjnych oraz działalność wydawnicza. Tematyka tych zjazdów była różnorodna, lecz koncentrowała się głównie wokół troski o wychowanie i edukację najmłodszego i młodego pokolenia Rosjan oraz ich formacji religijno-moralnej. Wiele uwagi poświęcano zagadnieniom kultywowania przez nich tradycyjnych wartości rosyjskiej kultury i tradycji. Organizacją i pracą wielu zjazdów kierował Zieńkowski osobiście (1923, 1925, 1926) podkreślając konieczność konsolidacji wysiłków emigracji wokół programu wychowania generacji młodych Rosjan. Dlatego przywiązywał ogromną uwagę do opracowywania programów edukacyjnych i strategii nauczania, począwszy od przedszkola a skończywszy na edukacji uniwersyteckiej. Wytyczne i zadania postawione na zjazdach były przedmiotem analiz na posiedzeniach Biura Pedagogicznego, a następnie kierowano je do specjalnych komisji programowych. Jednym z programów, szczególnie promowanym przez Zieńkowskiego, był tzw. program ignatijewski, którego ideą przewodnią była praca na rzecz edukacji i formacji duchowej inteligencji, która mogłyby włączyć się w nurt działalności państwowotwórczej po upadku komunizmu w Rosji. Przebywając na emigracji Zieńkowski doskonale zdawał sobie sprawę, że ten czas nie może zostać zmarnowany i należy wychowywać młodzież w duchu patriotyzmu i przygotowywać ją do służenia swemu krajowi. Szczególną uwagę, zarówno na posiedzeniach Biura Pedagogicznego, jak i podczas zjazdów pedagogicznych, poświęcał przeciwdziałaniu denacjonalizacji dzieci i młodzieży przebywających na emigracji. Podobnie jak znakomita większość przedstawicieli rosyjskiej inteligencji na emigracji uważał, że każdy młody

²⁰ Zob. В. В. Зеньковский, *Духовный облик современной молодежи*, „Вестник Педагогического Бюро”, 16-17 (1929), s. 29-31; А. Бем, *Итоги первого съезда деятелей русской зарубежной школы*, „Русская Школа за Рубежом”, 2-3 (1923), s. 1-30; *Внешкольный съезд (1-3 июля 1928 г.)*, „Вестник Педагогического Бюро”, 1928, s. 9-11; *Религиозно-Педагогическое Собрание в Париже 6-9 сентября 1927 г.*, „Бюллетень Педагогического Бюро по Делам Средней и Низшей Русской Школы за Границей”, Прага-Париж 1927.

Rosjanin powinien biegle posługiwać się językiem rosyjskim, znać rosyjską gramatykę, literaturę, historię i geografę swego kraju. W celu popularyzacji wśród dzieci uczuć patriotycznych i miłości do Rosji, a także pomocy w zrozumieniu sensu jej dziejów oraz jej przyszłej roli służyły liczne czasopisma, w których redagowaniu Zieńkowski brał czynny udział. Były to ukazujące się w Pradze czasopisma dla dzieci „Ziemia Rosyjska” oraz „Dzwon Rosyjski”²¹. Oprócz nich Zieńkowski publikował w wiodącym pedagogicznym czasopiśmie dla pedagogów „Szkoła Rosyjska za Granicą”, wydawanym w Pradze w latach 1923-1929. W latach 1923-1926 był również redaktorem naczelnym „Wiestnika Biura Pedagogicznego”. W dziedzinie wychowania stawiał na wierność prawosławiu i rosyjskiej tradycji, a także kultywowaniu związanych z nimi wartości. Uważał, że pamiętając o przeszłości należy otworzyć się ku przyszłości. Jego zdaniem wysiłki emigracji rosyjskiej w dziedzinie edukacji powinny być skierowane na osiągnięcie tego podwójnego celu. Dlatego należy interesować się i zgłębiać nowe kierunki myśli filozoficznej i pedagogicznej. Z należytą uwagą trzeba również analizować osiągnięcia myśli radzieckiej, szczególnie w zakresie psychologii i pedagogiki.

Idee wychowawcze Zieńkowskiego korespondowały w jego przekonaniach społeczno-politycznymi w tamtym okresie. Już podczas pobytu w Belgradzie Zieńkowski włączył się w działalność ruchu polityczno-społecznego powstałego w emigracji rosyjskiej noszącego miano eurazjatyizmu (ros. *евразийство*). Eurazjatyzm był nurtem umysłowym nawiązującym do ideologii słowianofilstwa, który zrodził się w środowisku emigrantów w latach dwudziestych XX wieku. Wyrastał on z głębokiego rozczarowania cywilizacją zachodnią, przede wszystkim zaś jej poziomem duchowym. W założeniu jego czołowych przedstawicieli eurazjatyzm miał na celu ukazanie nowej interpretacji historii i geografii Rosji, miał być syntezą myśli historycznej, społecznej i politycznej, opartą na ścisłych podstawach naukowych. Jedną z tez tego ruchu było głębokie przekonanie o niemożności ideowej zgody pomiędzy Zachodem a Rosją. Pogląd ten głosił, że Rosja nie jest ani Europą ani Azją, lecz jest samodzielnym „kontynentem” – Euroazją lub Eurazją. Ideologia ruchu zakładała więc, że cywilizacja rosyjska nie stanowi organicznej części europejskiej cywilizacji zachodniej, a rewolucja bolszewicka w Rosji była reakcją na prozachodni kurs carskiej Rosji. Dlatego zwolennicy ruchu wierzyli, że reżim sowiecki zrzuci w końcu maskę proletariackiego internacjonalizmu i wojującego ateizmu oraz powstanie nowy, nacjonalistyczny,

²¹ Zob. A. M. Черной, В. В. Зеньковский (red.), „Русская Земля”. Альманах для юношества. Ко дню русской культуры, Париж 1928.

nieceuropejski, prawosławny rząd. Główny przywódca ideologiczny ruchu Nikołaj S. Trubieckoj²² w opublikowanej w Sofii w 1920 r. pracy zatytułowanej *Europa i ludzkość* pisał: „Kultura Rosji nie jest ani kulturą europejską, ani jedną z kultur azjatyckich, ani sumą czy też mechanicznym połączeniem elementów różnych kultur. Jest ona całkowicie szczególną, specyficzną kulturą, posiadającą nie mniejszą wartość i nie mniejsze znaczenie historyczne niż kultura europejska i azjatycka. Należy ją przeciwstawić kulturze Europy i Azji jako kulturę środka – kulturę euroazjatycką. Termin ten nie neguje prawa narodu rosyjskiego do przewodnictwa (...) Musimy uświadomić sobie swój euroazjatyzm, aby dostrzec w sobie rosyjskość. Wyzwoliwszy się z jarzma tatarskiego, musimy także zrzucić z siebie jarzmo europejskie”²³. Kluczowymi postaciami euroazjatyizmu, oprócz cytowanego Nikołaja Trubieckiego, byli m.in. Piotr Sawicki²⁴, Gieorgij Wiernadski²⁵, Lew Karsawin²⁶. Sympatykiem ruchu był nawet słynny filozof Gieorgij Florowski, który później jednak wycofał swoje poparcie dochodząc do wniosku, że eurazjatycy zadają wprawdzie właściwe pytania, lecz udzielają na nie błędnych odpowiedzi. Znaczące wpływy ideologii euroazjatów można znaleźć w pracy Nikołaja Bierdiajewa *Źródła i sens komunizmu rosyjskiego*. Także Zieńkowski był należał do grona gorących zwolenników eurazjatyizmu, czego świadectwem są jego prace i artykuły, wśród których należy wymienić: *Rosja i Prawosławie*²⁷, *Idea*

²² H. C. Трубецкой, Европа и человечество, <http://derzava.com/trubetskoj-n-s-evropa-i-chelovechestvo.html>, dostęp 16. II. 2015.

²³ Nikołaj S. Trubieckoj (1890-1938) – ksiądz, profesor, wybitny językoznawca, fonolog, jeden z głównych twórców Praskiego Koła Lingwistycznego, współczesnej fonologii i strukturalizmu. Od 1922 r. przebywał na emigracji w Wiedniu, gdzie kierował katedrą filologii słowiańskiej na tamtejszym uniwersytecie. Jego główne dzieło to wydane pośmiertnie *Podstawy fonologii*, w którym sformułował swoją słynną definicję fonemu. Jego praca miała zasadnicze znaczenie dla ugruntowania statusu fonologii jako dziedziny odrębnej od fonetyki.

²⁴ Piotr N. Sawicki (1895-1968) – ekonomista, socjolog, geograf, filozof, kulturolog, działacz społeczny. Był jednym z głównych teoretyków eurazjatyizmu. Opracował aspekt socjograficzny i historyczny tej teorii.

²⁵ Gieorgij W. Wiernadski (1887-1973) - historyk i historyzof, profesor historii na Uniwersytecie Yale, specjalista w zakresie historii średniowiecznej Rusi. Od 1920 r. na emigracji (od 1927 w USA).

²⁶ Lew P. Karsawin (1882-1952) – wybitny historyk i filozof religijny, specjalista w zakresie historii średniowiecza, profesor na Uniwersytecie w Kownie. W 1940 r. po zajęciu Litwy przez ZSRR wydalony z uczelni. W 1949 r. aresztowany i skazany na dziesięć lat łagru, gdzie zmarł z wycieńczenia.

²⁷ Zob. В. В. Зеньковский, *Россия и Православие*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 7-64.

prawosławnej kultury²⁸, *Prawosławie i kultura rosyjska*²⁹ i *Rosyjscy myśliciele i Europa*³⁰. Warto także wspomnieć o wykładzie Zienkowskiego *Idea kultury prawosławnej i euroazjatyzm*, który miał miejsce 6 maja 1926 r.³¹.

Zienkowski nie podzielał nacjonalizmu eurazjatów, lecz zgadzał się z nimi co do tego, że prawdziwie wartościowa kultura może być budowana jedynie na fundamencie chrześcijańskim. Sekularyzacja w Europie zachodniej oraz indywidualizm bez Boga doprowadziły do sytuacji, w której współczesny człowiek zachodu doświadcza rozpadu własnej osobowości. Obecnie ludzkość wydaje się rozbita, ponieważ rozbicie istnieje w każdym człowieku, którego „ja” stało się teatrem cieni. Wskutek odrzucenia Boga jako podstawy egzystencji władze człowieka są oddzielone jedne od drugich, a ich hierarchia zachwiana. Człowiekowi pozostała jedynie inteligencja mózgowa, która ciągle prowadzi go na manowce, wydaje na pastwę podświadomości i wprowadza zamierzenie w porządek poznawczy. Rezultatem rozdźwięku w człowieku są podziały wśród ludzi na jednostki (nie osoby) wrogie, osamotnione lub zagubione, osamotnione już w swoim zagubieniu. Jedną z dróg przywrócenia człowiekowi wewnętrznego ładu i utraconej integralności jest ponowna chrystianizacja kultury. Dlatego Zienkowski postuluje zbudowanie takowej na fundamencie prawosławia, które jako jedyne zachowało nieskażony obraz Boga i człowieka jako ukoronowania stworzenia. Postulował więc podjęcie wysiłków w celu „oświecenia biegu historii światłem prawosławia”³², dążenie do ukościelnienia (ros. оцерковления) całego życia w duchu wolności w Chrystusie. Tylko w duchu takiej wolności – pisze on – „rozkwita osobowość”, aczkolwiek „nie jest [ona] wolna sama przez się i nie dla siebie samej, lecz jest wolna razem z innymi”. „Nasze siły, nasza wolność, nasza twórczość, ujawniają się tylko w obcowaniu z Panem, wyłącznie na drogach miłości”³³. Aby być skuteczną „idea kultury kościelnej powinna być wewnętrznie przeżyta, aby stać się wolną od posmaku teokracji i klerykali-

²⁸ Zob. В. В. Зеньковский, *Идея православной культуры*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 65-86.

²⁹ Zob. В. В. Зеньковский, *Православие и русская культура*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 87-126.

³⁰ Zob. В. В. Зеньковский, *Русские мыслители и Европа*, Париж 1955.

³¹ Zob. „Евразийская Хроника”, Выпуск V, s. 84-85.

³² В. В. Зеньковский, *Православие и русская культура*, dz. cyt. Wezwanie Zienkowskiego do ukościelnienia kultury zostało przyjęte jako motto zjazdu założycielskiego Rosyjskiego Chrześcijańskiego Ruchu Studenckiego jesienią 1923 r.

³³ В. В. Зеньковский, *Автономия и теономия*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, „Русский путь”, Москва 2008, s. 139-160.

zmu”³⁴. Jej budowanie fundamentie prawosławia powinno być uwolnione od wszelkiego nacjonalizmu, gdyż ma to być kultura uniwersalna. Jej celem nie jest rozwiązanie problemów światowych, lecz zahamowanie „destrukcji duchowej” człowieka jako twórcy³⁵.

Belgradzko-praski okres życia Zieńkowskiego to także czas jego aktywności w kręgach studenckich. Jeszcze podczas pobytu w Belgradzie aktywnie uczestniczy on w pracach Koła Studentów Prawosławnych, którego zostaje honorowym członkiem. Również w Pradze, pomimo wielu przedsięwzięć naukowych i społecznych, w które jest zaangażowany, znajduje czas na spotkanie z młodzieżą akademicką. Na początku 1923 Zieńkowski wraz z innymi rosyjskimi intelektualistami wystąpił z inicjatywą zorganizowania zjazdu przedstawicieli rosyjskich chrześcijańskich organizacji młodzieżowych z całej Europy. Na zjeździe, który miał miejsce w Przerowie – niewielkim wówczas miasteczku na czeskich Morawach – w dniach 1-8 września 1923 r. wzięło udział kilkudziesięciu delegatów. Wśród nich, oprócz działaczy organizacji studenckich, uczestniczyli profesorowie: Anton Kartaszew, Paweł Nowgorodcew, Gieorgij Florowski, Lew Zander oraz Wasilij Zieńkowski, a także o. Sergiusz Bułgakow oraz Nikołaj Bierdiajew³⁶. Na zjeździe podjęto decyzję o powołaniu do życia Rosyjskiego Chrześcijańskiego Ruchu Studenckiego – RSChD (ros. Русское Студенческое Христианское Движение – РСХД) – organizacji jednoczącej znakomitą większość rosyjskich organizacji studenckich w Europie, a przewodniczącym został wybrany Wasilij Zieńkowski. Wspomnienia ze swojej bogatej działalności w RSChD zawarł w dzienniku *Moje uczestnictwo w Rosyjskim Chrześcijańskim Ruchu Studenckim*³⁷. Organem prasowym RSChD został „Wiestnik”, który zaczął ukazywać się w Paryżu w 1926 r. i jest wydawany po dziś dzień.

Zasadniczy cel Ruchu wyrażało motto przewodnie zjazdu, które brzmiało „Ukościelnienie całego życia” (ros. Оцерковление всей жизни). Nikołaj Zernow pisał: „Była to nowa idea dla środowiska studenckiego, jak i dla ogółu. Kościół objawił się nie jako sprzeciwiający się «kulturze światowej» lecz jako moc przemieniająca, uświęcająca całą działalność twórczą.

³⁴ В. В. Зеньковский, *Религиозное движение среди русской молодежи в эмиграции*, „Путь”, 1 (1925), s. 125.

³⁵ В. В. Зеньковский, *Русские мыслители и Европа*, dz. cyt., s. 209.

³⁶ Zob. Н. Зернов, *Русское студенческое христианское движение за рубежом*, [w:] Н. П. Полторацкий (red.), *Русская религиозно-философская мысль XX века*, Питтсбург 1975, s. 92-93.

³⁷ Zob. В. В. Зеньковский, *Мое участие в Русском Студенческом Христианском Движении*, [w:] tegoż, *Из моей жизни. Воспоминания*, Москва 2014, s. 38-238.

Błogosławieństwo Kościoła wyniosło wszystkie osiągnięcia nauki, sztuki i ustroju społecznego na wyższy poziom służby człowiekowi. Jednocześnie objawił się ich relacyjny charakter, bowiem ostatecznie wartości wychodzą poza granice historii i dotyczą niegasnącego światła przychodzącego Królestwa Bożego. Przed oczyma członków Ruchu, jak refleks tej wizji Kościoła, w całej swej ostrości stanął obraz Rosji ukrzyżowanej przez fanatycznych bezbożników, usiłujących obdarować ludzkość swoimi utopiami i śladającymi na ich ołtarzach niezliczone ofiary z niewinnych pogubionych ludzi³⁸. Powyższe słowa N. Zernowa tłumaczą, że misją Ruchu było zjednoczenie prawosławnej rosyjskiej młodzieży w pracy na rzecz Prawosławia, Rosji oraz ludzkiej społeczności. Założono, że będzie to realizowane zarówno przez formację religijno-moralną oraz intelektualną jej członków.

Oprócz RSChD Zieńkowski brał czynny udział w akcjach pomocy społecznej. Był m.in. członkiem Komitetu Pomocy Bezrobotnym oraz Komitetu Pomocy Społecznej³⁹. Założył także Biuro Edukacji Religijnej, które pomagało ludziom, przeważnie świeckim, zajmującym się wychowaniem dzieci. Przy wsparciu Biura i współudziale RSChD utworzone zostały koła edukacji religijnej i były organizowane kolonie letnie dla dzieci.

Podsumowując belgradzko-praski okres działalności twórczej W. Zieńkowskiego należy stwierdzić, że zarówno jego własne doświadczenia pierwszych lat na emigracji, jak i doświadczenia jego rodaków, otworzyły przed nim zupełnie nową przestrzeń aktywności naukowo-badawczej w dziedzinach, którymi zajmował się w Kijowie. Los ludzi, a w szczególności dzieci i młodzieży, którzy ratując swoje życie opuścili Rosję, postawił przed psychologiami i pedagogami, do grona których zaliczał się Zieńkowski, zupełnie nowe wyzwania i zadania edukacyjno-wychowawcze. W nowych warunkach na obczyźnie, w zderzeniu z tragedią narodową i wielką liczbą tragedii osobistych, snucie teoretycznych rozważań w zaciszu gabinetów i pracowni akademickich okazało się dalece niewystarczające. Konieczne były rozwiązania praktyczne i wykazanie się zmysłem organizacyjnym. Ani jednego, ani drugiego Zieńkowskiemu nie brakowało. Jego działania podjęte na rzecz organizacji szkół rosyjskich różnych typów, działalność akademicka, uczestnictwo w akcjach społecznych, których wielu był inicjatorem i inspiratorem, a także konsolidacja środowisk pedagogicznych, zaangażowanie na rzecz formacji intelektualnej i religijno-moralnej młodego pokolenia, nie mogły nie wpłynąć na jego światopogląd jako pedagoga. Zieńkowski staje

³⁸ Tamże, s. 93-94.

³⁹ Zob. A. Князев, *Отец Василий Зеньковский*, „Вестник РХД”, 66-67 (1962), s. 16.

się rzecznikiem edukacji pozaszkolnej oraz wychowania religijnego dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Aleksiejuk E., *Narodziny koncepcji pedagogicznej Wasilija Zieńkowskiego*, „*Studia z Teorii Wychowania*”, 6 (2015) nr 1, s. 73-85.
- Арсеньев А., *Русская диаспора в Югославии*, [w:] Арсеньев А., Кириллова О., Сибинович М. (red.), *Русская эмиграция в Югославии*, пер. О. Кириллова, Москва 1996, s. 46-99.
- Бем А., *Итоги первого съезда деятелей русской зарубежной школы*, „*Русская Школа за Рубежом*”, 2-3 (1923), s. 1-30.
- Внешкольный съезд (1-3 июля 1928 г.)*, „*Вестник Педагогического Бюро*”, 1928, s. 9-11.
- Воспоминания 500 детей-эмигрантов (с предисловием Зеньковского В. В.)*, „*Бюллетень Педагогического Бюро*”, 4 (1923).
- Зеньковский В. В., *Автономия и теономия*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, „*Русский Путь*”, Москва 2008, s. 139-160.
- Зеньковский В. В. (red.), *Воспоминания 500 русских детей*, Прага 1924.
- Зеньковский В. В., *Детская душа в наши дни*, [w:] Зеньковский В. В. (red.), *Дети эмиграции. Воспоминания*, Прага 1925, <http://rus-sky.com/history/library/vospominania/>, dostęp 15. 11. 2105.
- Зеньковский В. В., *Духовный облик современной молодежи*, „*Вестник Педагогического Бюро*”, 16-17 (1929), s. 29-31.
- Зеньковский В. В., *Идея православной культуры*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 65-86.
- Зеньковский В. В., *Мое участие в Русском Студенческом Христианском Движении*, [w:] tegoż, *Из моей жизни. Воспоминания*, Москва 2014, s. 38-238.
- Зеньковский В. В., *Православие и русская культура*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 87-126.
- Зеньковский В. В., *Религиозное движение среди русской молодежи в эмиграции*, „*Путь*”, 1 (1925),
- Зеньковский В. В., *Россия и Православие*, [w:] tegoż, *Собрание сочинений*, t. 2, Москва 2008, s. 7-64.
- Зеньковский В. В., *Русские мыслители и Европа*, Париж 1955.
- Зернов Н., *Русское студенческое христианское движение за рубежом*, [w:] Полторацкий Н. П. (red.), *Русская религиозно-философская мысль XX века*, Питтсбург 1975, s. 92-98.
- Йованович М., *Русская эмиграция на Балканах: 1920–1940*, Москва 2006.

- Карцевский С. (red.), *Воспоминания детей-беженцев из России*, Прага 1924.
- Князев А., *Отец Василий Зеньковский*, „Вестник РХД”, 66-67 (1962) nr 3-4, s. 15-19.
- Миленкович Т., *Общество русских ученых в Югославии 1921–1940*, [w:] Арсеньев А., Кириллова, Сибинович М. О. (red.), *Русская эмиграция в Югославии*, пер. О. Кириллова, Москва 1996, s. 136-147.
- Осовский, Е. Г., *К вопросу об эволюции педагогических взглядов В. В. Зеньковского*, [w:] *История образования: наука и учебный предмет. Материалы федеральной научной конференции*, Нижний Новгород 1996, s. 43-46.
- Религиозно-Педагогическое Совецание в Париже 6-9 сентября 1927 г.*, „Бюллетень Педагогического Бюро по Делах Средней и Низшей Русской Школы за Границей”, Прага-Париж 1927.
- „Русская Газета”, Белград, 1 (1920), 6 май.
- „Русская Газета”, Белград, 4 (1920), 11 май.
- Трубецкой Н. С., *Европа и человечество*, <http://derzava.com/trubetskoj-n-s-evropa-i-chelovechestvo.html>, dostęp 16. 11. 2015.
- Черной А. М., Зеньковский В. В. (red.), „*Русская Земля*”. *Альманах для юношества. Ко дню русской культуры*, Париж 1928.

The Influence of the Early Years of Emigration on the Pedagogical Activity of Vasiliy Zenkovskiy

According to Jefim Osowski, the philosophical and pedagogical heritage of the Russian émigré after the outbreak of the Russian Revolution in Russia would not be so impressive had it not been for Vasiliy Zenkovskiy. On the one hand, he was a significant figure of the Russian academic émigré, while on the other hand, he was one of the main organizers of the Russian émigré's intellectual life in Western Europe, who fulfilled this role with appropriate humility and devotion. Thanks to Zenkovskiy's personal engagement and activeness, several representatives of pre-revolutionary Russian academic life were able to continue their activity in exile. Several outstanding representatives of the pedagogical movement can be numbered among them, including Sergei Hessen, Lew Zander, Igor Lagovskiy and Sergei Chetvernikov. The pedagogical ideas developed by Zenkovskiy in exile clearly corresponded with the research that had already conducted earlier in

Kiev. He was also open to ideas that were thought of or were spoken of for the first time in exile. This article attempts to set out the influence of these ideas on Zenkovskiy's activity and pedagogical intuition in the light of his personal experience.

Jitka Lorenzová

Uniwersytet Karola w Pradze

The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic

Introduction

In recent years, pedagogy as well as educational praxis have been required to critically respond to challenges such as managing intercultural conflict, appraising diversity in the educational environment, working to reduce social disenfranchisement, or securing equality of opportunity in education. In the context of global economic and social risks, processes of social exclusion and marginalization have become a pressing social problem, posing new questions of solidarity and recognition. Social inclusion is made more difficult by the fragmentation of community life, the use of di-social life strategies, and most importantly the failure of the social function of schools in furthering integration. In democratic societies, where the social contract is based on respecting diversity and accepting social responsibilities, all social actors including schools are expected to cultivate sensitivity to specific local context, living conditions, and general needs. The kind of school that fulfils these social requirements has been established in the recent international discourse of pedagogy as the community school concept. OECD outlines some possible scenarios of the future development of schooling, among which the community school model figures as the outcome strengthening the role of the school in society (rescholarization), unlike other scenarios which extrapolate the current circumstances and/or predict that the school's role will weaken (OECD, 2001; Kotásek, 2002).

Considering these complex issues, the concept of the community school can play a significant part in the future development of society and as such requires adequate theoretical consideration. This article outlines the community school concept as one of the predicted influences on knowledge

society, showcasing the present state of community schools in the Czech Republic in comparison to their history in the US and the UK. The issue of the community as well as the community school is first situated within the wider framework of the relevant specialist discourse in the text, complete with the results of selected international research into the topic and an investigation into the development of community schools in the Czech Republic. The article's conclusion then summarizes key findings and offers my perspective on the development of community schools.

The Community School in the Context of Social and Specialist Discourses

A renewed interest in the issues of community and community development has characterised the academic discourse of the past 20 years. Sociological and socio-philosophical aspects of the community as an entity connected by living conditions, lived experience, sensitivity, values, social relations, and shared perspectives have been reflected in theory (Baumann, 2006, Delanty, 2003, Gardner, 1999). The role of the community in pedagogy in (post)modern society, which is understood as a quest to find a way out of “overstructured society” and to “lead people towards closeness and the understanding of life and others’ happiness as being above individual performance and success. It is thus a kind of counter-movement in present society” (Straka 2006, p. 8).

Critical pedagogy reflects the topic of the school as a centre of community praxis. The core of its social philosophy lies in the concept of empowerment, specifically in empowering various groups and communities. A key figure in this school of thought is P. Freire, A. Giroux, P. MacLaren. In the emancipatory (anti-oppressive) framework of social pedagogy, empowerment is understood to be a social act taking place in the critical contact of the subjects of education with the social reality; that is, the practice of freedom. The school is viewed as a significant actor in local processes, and the community takes on the role of the bearer of social change enacted in the processes of dialogical and critical community education and learning (Freire, 1972, 2005, 2006; Giroux, Freire & MacLaren, 1988; Ledwith, 2005; Tett, 2006).

Specialists in social work focus on the educative potential of community projects, the analysis of spontaneous learning processes in the local community, and the potential of community education in the development of said communities (Hartl, 1998; Tett, 2006; Hager & Halliday, 2006; McGivney, 2011). In social pedagogy, which has the closest ties to community school issues given the nature of the discipline and the subjects of its

research, processes of informal learning “outside the walls” of traditional educational institutions have long been studied by researchers (Klíma 2004). This research points out that a more in-depth analysis is needed of the social function of professionals in formal education as well as the educational function of social actors who are outside the sphere of formal education (Longás, Civiš et al., 2008).

Both social work and social pedagogy are attentive to making use of the potential of Communities of Practice in lifelong learning processes (Allee, 2000; Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003). Communities of Practice are mainly understood as a context that broadens one’s opportunities to learn and reduces tensions between different social groups. According to Wenger, communities of practice include people who share an interest in and passion for the same thing, which they aspire to develop during regular interaction. Community praxis thus unifies the community (learning as belonging), and incorporates meaning (learning as experience) with practice (learning by doing) (Wenger 1998).

Among the possible scenarios for re-scholarization outlined by OECD (2001), the concept of community schools is mentioned alongside the learning school model (the school as a learning organization)¹. The concept of the school as an organization with a focus on learning is addressed in the discourse analysing the possibilities of development in so-called knowledge society. These models are predicted to be influential on the future development of the school (OECD 2001). The differences between the two concepts can be outlined as follows: the community school functions as a centre of social and cultural life. Its model presupposes a strong social consensus regarding education in schools as a tool for countering social fragmentation and the loss of social values (Černý, Greger, Walterová & Chvál, 2010). Meanwhile, the learning school emphasises high quality and innovation achieved by personalising the education process, tailoring it to individual pupils while preserving a great degree of central management on the part of the state (ibid., 2010). The difference between both concepts is evident particularly in their respective attitudes to accessing education (equality of conditions versus equality of results).

¹ The possible scenarios are described as a) deschoolization – the weakening of the social role of schools and deprecation of formal educational institutions, b) the maintenance of the present state with the risk of stagnation, and c) reschoolization as a result of the rise of community schools as learning organizations (OECD 2001; Kotásek 2002).

Although the concepts of the community school and the learning school differ in many key aspects, they both embrace lifelong learning, personalized curricula, and making use of the educative potential of the learning community. However, while the community school is chiefly defined by its openness to the educational and social needs of its locale and its encouragement of learning on the local level, the school as learning organization is significantly inspired by elements of corporate culture and has been criticized as simply a tool of the needs of the knowledge economy in the liberal market. There has also been critical reflection of the fact that learning organisations emphasise elements of strategic behaviour and the effective use of information, without factoring in moral, social, spiritual and other aspects (Martínez-Otero Pérez, 2006). On the other hand, the community school is a dynamic collective integrated into the local community (of learning) and vice versa, enabling both communities to develop educational projects that facilitate the social and cultural transformation of the school as well as its surroundings. Learning and education are not an end in and of themselves, but also a means to achieving personal development and increasing the quality of life of the community as it develops. The community school as a learning community has the following attributes: public participation (in decision-making, instruction, classroom volunteering), focus on learning (every pupil should be able to achieve their maximum), positive expectation (emphasising the potential of learners and not their deficits), and permanent development (the ongoing reflection upon and evaluation of the process) (Merino Fernández, 2008).

The Community School Concept

In the relevant literature (e.g. Cichoňová, 2004; Lauermann, 2002, 2008, 2011, 2013; Lorenzová 2001a,b; Neumajer, 2002; Vik, 2004, 2007), the community school concept is assessed from various perspectives, including the intellectual-spiritual outlook, the social activist outlook, and the preventative as well as material potential of the school to contribute to community development. The interconnected character of school education, special educational needs, and social services with their human and material resources is emphasised (Rodríguez Izquierdo, 2007). US-based Coalition for Community School (CFCS),² which represents community schools and

² According to the CFCS, there are more than 5000 community schools in the US, with many cities using the community school model as a tool of educational reform. Chicago, Illinois is currently home to over 150 community schools; Portland, Oregon has 55 schools

related initiatives all over the United States, defines the community school as follows:

A community school is both a place and a set of partnerships between the school and other community resources. Its integrated focus on academics, health and social services, youth and community development and community engagement leads to improved student learning, stronger families and healthier communities (CFCS: *What is a Community School?*).

The identification of the basic traits of community schools and their practical implementation has been subject to particular scrutiny. For example, Hager and Halliday (2006), as well as McGivney (2011) outline the following basic traits: focus on education; school, family and community engagement; extended hours and expanded learning opportunities; partnerships; and site coordination.

Community schools offer a personalized curriculum that emphasizes real-world learning and community problem-solving. Schools become centers of the community and are open to everyone – all day, every day, evenings and weekends. A key characteristic of the community school concept is its orientation towards development and the practical application of the curriculum, the principles of lifelong learning, and inclusive pedagogical praxis based on pedagogical approaches sensitive to the specific traits of each community. These aims correspond to the educational priorities of the EU, which endorse inclusion in schools, preventing underachievement at school, cooperation in the delivery of lifelong learning, and the development of communities of learning.

It is a commonly accepted notion that community schools introduce problem solutions that are closer to community members, provide services as a coordinated reaction to the varied needs of children and adults, and offer suitable opportunities for young people to advance their education by means of support services (Eccles, 1999; Dryfoos, 1994; Hodgkinson, 1998). Community schools' orientation is towards functional partnerships that bring both financial and human resources to the school and participate in extracurricular activities based on analysing community needs (Pappano, 2010). Extracurricular pursuits can lead to forming positive social interaction and connect schools to their communities (McLaughlin, 2000; Richardson et al., 2010). Community schools play a particularly important role in areas with high levels of social risk (e.g. unemployment, low socioeconomic

known as SUN Schools (School Uniting Neighborhoods); Lincoln, Nebraska, has 25 schools; and NYC over 100 schools (CAS – Children's Aid Society Community Schools).

status of families, heightened delinquency rates, public health issues, etc). Basch (2010) argues that community schools are capable of providing health, psychological and social counselling and other services to students from low-income communities with poor access to these resources. The best known projects aimed at bringing communities into schools' community praxis include (HCZ) Harlem Children's Zone in New York, EAZ (Education Action Zone) in the UK, and ZEP (Zones d'Education Prioritaires) in France (Hatcher & Leblond, 2001).

Community Schools in Research

According to the International Centre of Excellence for Community Schools (ICECS), empirical research into the educational praxis of community schools is currently being undertaken on a global scale. Field research conducted by J. Quinn of the Children's Aid Society (National Institute for Community Schools) in the UK focuses on, among other topics, the leisure activities and career development of youth in socially disadvantaged environments. Martinez and Hayes' (2013) research reports are also vital for the support and development of community schools, using case studies to confirm the social returns of investing into the community school model.

According to a study on inclusion by Mortier, Hunt, Van de Putte & Van Hove (2010), incorporating the knowledge of the local community and the skills and experience gained thanks to community praxis has a positive influence on individual pupils' inclusion. Research by the Coalition for Community Schools has shown that community schools in the US achieve high levels of inclusion, especially because they assist all children to experience success in the school environment. Improvements are felt not only in terms of knowledge, but also in more mindful ways of spending one's free time and in a greater involvement in community life, which raises the quality of life for families and the community as a whole. The report also cites a decreased percentage of pupils dropping out of school, greater cooperation with parents, resolving various problems with upbringing, and a positive impact on the development of the entire local community (Coalition for Community Schools, 2009).

Research has also shown that although the experience arising from the practice of community schools can be inspiring, local differences may often mean that experience is not fully transferable to a different geographical area with its own local conditions. This has been demonstrated, for instance, by British research into NYC's Harlem Children's Zones (HCZ). This concept has been transposed into the UK, resulting in initiatives to

increase social inclusion in schools whose community involvement gave them the character of “children’s zones”. According to Dyson et al. (2012), these projects were primarily aimed at disadvantaged families, which only included a disproportionately small number of the families and children in the area surrounding the given school. In *Developing Children’s Zones for England*, the authors concede that the concept of Harlem’s children’s zones could be implemented in the British context on the condition that it should include a wide range of problems of all the social groups that comprise the surrounding community (Dyson et al. 2012).

Community Schools in the US

In the US, community schools operate in partnership between the school and other community resources, aiming to ensure that pupils from all socioeconomic backgrounds have their individual educational needs met. There are multiple models of community schools and their variants, which combine different elements of the basic concepts and include some of the following:

Beacon schools are community schools in New York, which are open to children, youth and adults supported by the Youth Development Institute even outside regular teaching hours. These schools support the development and education of young people, the development of community services, and forging links between school and home life.

Children’s Aid Society Community Schools have been active in New York since 1992, specifically in socially excluded locales such as South Bronx, East Harlem, Staten Island, and Washington Heights. These schools combine the curriculum with providing educational and community services in the area of health and social care.

Communities in Schools (CIS) are operated in 25 American states by a federal-level organisation with 200 branches, all of which share the vision of establishing a support system for pupils in schools, connecting youth support work with adult cooperation, the development of communities by forming new community school partnerships, and spreading examples of good practice.

Schools of the 21st Century operate in Connecticut as a model of children’s and family services provided in schools, transforming them into a multi-service centre, and striving to eliminate the differences between children’s services in schools and elsewhere. This model has been made possible by the cooperation with the Comer’s School Development Program (SDP) and the Comer/ Zigler Initiative (CoZi).

United Way Bridges to Success is a model active in Indianapolis on the initiative of the United Way of Central Indiana in partnership with state schools. It advocates for broadening the scope of services available in schools under supervision by local branches of the organisation. These are business, church or socially-oriented subjects that can bring in vital resources to assist children and families in various life situations. The project also aims to boost the academic success of pupils, family independence, and community development.

University-Assisted Community Schools are based on the cooperation between the Netter Center for Community Partnerships and the University of Pennsylvania. It now also incorporates the Boston College, the University of Central Florida, the University of Oklahoma at Tulsa and the University of New Mexico. These community schools serve all members of the community and simultaneously offer opportunities for pedagogical research and the development of students in the field of civic participation (National Center for Community Schools, 2011, p. 11-12).

Community school development in the US has been largely shaped by the Children's Aid Society (CAS) based in New York and its NCCS branch (National Center for Community Schools)³. The association's activities are mainly concentrated on transforming public education and putting forward methodological recommendations for the practice of community schools with the input of university specialists. In 1997, CAS became one of the three founding partners of the Coalition for Community Schools (CFCS) headquartered in Washington, DC. The Coalition for Community Schools, housed at the Institute for Educational Leadership, is an alliance of federal, state-level and local organizations in education including K-16, youth development, community planning and development, family support, health and social services, government and philanthropy as well as national, state and local community school networks. Community schools are both a place and a set of partnerships between the school and other community resources. There are a number of national models and local community school initiatives that share a common set of principles: fostering strong partnerships, sharing accountability for results, setting high expectations, building on the community's strengths, and embracing diversity and innovative solutions (CFCS, online). To deliver these results, the coalition cooperates with a number of partners in strategic areas such as community development

³ Established in 1994 under the title National Technical Assistance Center for Community Schools.

and the support for families, educational institutions, the local community networks of schools, and governmental bodies. It is supported by a range of federal and international foundations, such as Atlantic Philanthropies, the Annie E. Casey Foundation, the JP Morgan Chase Foundation, the Stuart Foundation, the W. K. Kellogg Foundation, and the Charles Stewart Mott Foundation, which is also highly active in its support of community schools across the former Eastern bloc.

Community Schools in the UK

Community schools, known as *village colleges*, experienced a boom in the 1960s in the UK with one of their major proponents being Henry Morris. This period was characterized by the politics of positive discrimination in favour of socially disadvantaged students (Rýdl 1997), in which schools played the role of supporting the reconstruction of society. In select primary schools in neglected urban areas (especially in Liverpool and Manchester), schools were granted financial incentives and job posts as part of a pilot project with the goal of raising the success rates of socially disadvantaged students and to build up cooperation with parents as well (by setting up counselling centres, requalification courses for unemployed youth, etc). Their function of social compensation constituted a key characteristic of these schools. Later on in the 1970s, integrated comprehensive schools became a major site of development, adding a community and infrastructural function to the compensatory one. Schools came to be newly used as a place to hold local community events and began to offer tailored educational activities potentially available to all children and adults in the community (e.g. various options for the qualifications achieved) and to create integrated workplaces with other socially, culturally and educationally oriented institutions for further education or leisure time (Rýdl 1997).

The contemporary situation in the UK, particularly in England and Wales, is split into two lines of community school development. One refers to community schools as such; that is, state schools (maintained schools) administered by local educational authorities (LEA) and subject to the national curriculum. Local authorities employ the staff of these schools, own the school buildings, and set out the conditions of admission for prospective pupils. The International Centre for Excellence of Community Schools (ICECS), established in Coventry, is heavily involved in the activities of these schools, and its CEO Chris Jones has recently appeared in seminars and workshops in the Czech Republic to promote and support community schools there as well.

The second line of development picks up after the initiatives of the 1960s and 70s, when community schools' primary focus lay in the issues of compensating for social disadvantage and improving the academic achievements of pupils/students in areas at risk of social exclusion. According to Chapman (2011, p. 88-90) the education system in the UK, particularly in England, saw major changes after the 2010 election. The government has supported a diversified spectrum of education providers from both the public and private sectors, but there is still acknowledgement of equal opportunities and social mobility. School management has taken into account emerging trends, such as leadership models that integrate strategic partners from outside the school. New types of schools have also been introduced, including academies, free schools and all-through schools,⁴ which function independently of local authorities and report directly to the Ministry of Education. Wide-ranging organizational structures have been established that enable schools to be joined in federations⁵ or chains⁶ through one coordinating sponsor.

As multiple-source financing of schools grows in prominence, schools are financed both by sponsors and by dedicated trusts that accept the responsibility of working together towards the school's success and assist in its strategic development, giving rise to the term school-trust. The integration of a private sponsor is thought to raise the budget of schools as well as introduce a different type of organizational culture informed by practical experiences in the private sector and management; in other words, the community school is combined with the entrepreneurial culture of the school as a learning organization.

The aforementioned developments in the attitude to schools, which emphasize diversification and building connections with the business sphere in an appeal to corporate social responsibility, are well illustrated on the example of academies. There are currently three major forms:

Sponsored academies: initially underperforming state schools (maintained schools) that have been assigned a sponsor in line with the government's intervention strategy, in order to provide financial support as well as take part in the schools' management. Private sponsors include companies

⁴ All-through schools offer education from primary or even kindergarten level "all through" to secondary school education, i.e. up to ages 16-19.

⁵ Groupings of schools that operate as a single administrative unit, often with one director.

⁶ Free schools often form chains as state-financed independent schools.

and educational charities, which may also work in cooperation with universities and further education colleges.

Converters' academies: formerly state-maintained school with very good results that have requested independence of local authority control in order to gain legal autonomy. As these schools have freely opted for academy status, they are not required to be assigned a sponsor.

Free schools: new academies established since 2011 via the Free School Programme. They are financed by the state, but can be founded by a wide range of entities, including groups of educators, parents, charity organizations, universities, firms etc.⁷ These types of schools are independent of local authorities and operate by permission of the Ministry of Education under a governmental funding agreement (New Schools Network, 2015).

New organizational structures in the form of sponsored academies have taken hold as a result of the liberalization and decentralization of school policy, often in potentially problematic city locations with an accumulation of social and economic risks (housing, crime, public health) and aim to improve the standards of underperforming schools. How the research of the University of Manchester demonstrates (see Chapman 2011, p. 91-95), the development of sponsored academies depends not only on incentives from the state or strategic sponsors, but especially on the local context and the presence of key local catalysts of change, such as dissatisfaction with the conditions at a given school, a shared hope of improvement, a specific vision formulated by local leaders that reaches beyond the boundaries of the school and its immediate community, and the general activities of the local non-profit sector that can also positively influence schools. This model can be classified as representative of community schools in the British context.

Community Schools in the Czech Republic: History and the Present

The Czech Republic has been characterised by an interest in community development and community work (including informal community education and learning) since the 1990s, particularly in the newly established field of social work (e.g. Hartl, 1998; Havrdová, 1997). In social pedagogy, theoretical reflection of community education, the introduction of community education into schools, and the education of community workers only came into prominence with the new millennium (Lorenzová 2001a, 2001b; Neumajer,

⁷ According to Chapman (2011, p. 89), free schools can be likened to public schools in the US but with a greater degree of independence, to charter schools, or to the Swedish model of free schools.

2002; Lauermann 2002, 2011; Lauermann et. al. 2008; Šedová, Rabušicová, 2003; Cichoňová, 2004; Vik 2004, 2007). The establishment and development of community schools in the Czech Republic is associated with similar initiatives throughout the post-Communist bloc: in 1992, the Community school Development Project was launched in Hungary by the Open Society Institute (OSI) New York and Open Society Foundation (OSF) Hungary. In 1997, the programme expanded into the Czech Republic, Slovakia, Albania, and former Yugoslavia. The same year also saw the establishment of the Centre for Community Cooperation in Krasnoyarsk, Russian Federation, with support of the C. S. Mott Foundation and the US-based NGO Educated Choices Heighten Opportunities (ECHO). The specific community school model developed here is still used in Russia, particularly the Siberian region.

The attitude to community schools in the country is distinguished from the other surveyed regions (the US, the UK, Spain, Latin America) in that the general public and partly the academic community still regards them as an alternative school type. Similarly to other post-communist countries, the development of community schools was initially tied to NGOs in the Czech Republic, and their practical development preceded theoretical reflection. In cooperation with the Open Society Fund (1997–2000), the civic organisation *Poryv* undertook a project in support of community education coordination and the broadening of the community activities offered by three schools⁸ (Vik & Vrzáček, 2005).

The society *Nová škola* (The New School) was among the first proponents of community schooling in the Czech Republic. In 2000–2002, it cooperated with the Charles Stewart Mott Foundation and *Nadace rozvoje občanské společnosti* (The Foundation for the Development of Civic Society) on the project *Community School Support* (*Podpora komunitních škol*), the aim of which was to initiate the development of community schools in ethnically diverse locales. The schools included the *Křenová Primary School* in Brno (*ZŠ Křenová v Brně*), the *Přemysl Pittr Primary School* in Ostrava (*CZŠ Přemysla Pittra v Ostravě*), the *Havlíčkovo Square Primary School* in Prague (*ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze*), and the *Předlice Primary School* in Ústí nad Labem (*ZŠ v Předlicích v Ústí nad Labem*). Other initiatives of the organisation have included the *Summer Schools of Community Education* (2005, 2007) and the projects *The Transformation of Schools into Educational*

⁸ The *Angelova Primary School* in Modřany, Prague 4 (*ZŠ Angelova v Praze 4 Modřanech*), the *5th Primary School* in Most-Rudolice (*5. ZŠ Most-Rudolice*), and the *1st Primary School* in Pilsen (*1. ZŠ Plzeň*).

Centres for the Local Community (Přeměna škol na vzdělávací centra místní komunity, 2006–2007) and The Support of Community Schools/Centres in the Czech Republic (Podpora komunitních škol/center v České republice, 2006–2009).

Schools themselves have also shown their initiative. In 2000, the League of Community Schools (Liga komunitních škol) was established to be the umbrella organisation for schools developing the model of inclusive community education, aiming to introduce this model into the Czech school system. The League is mostly comprised of schools that operate in socially excluded locales or nearby, including the Prague: Grafická Primary School (ZŠ Praha: Grafická, Havlíčkovo nám.), the Předlice Primary School in Ústí nad Labem (ZŠ v Předlicích v Ústí nad Labem), the Most: Chánov Primary School (ZŠ Most: Chánov) the Křenová Primary School in Brno (ZŠ Křenová v Brně, nám. 28. října). The schools themselves are aware of being given segregationist labels and ostracised for allegedly causing the educational problems of Roma pupils, as well as lacking any systemic advantages or a clear formulation of their role in the educational system.

Rural community schools take a somewhat different path in their initiatives. In 2005, the National Network of Rural Community Schools (Národní síť venkovských komunitních škol) was established, which now has partners in over ten countries in Europe and beyond. The organisation works to support rural community development with particular emphasis on the lifelong learning of rural populations in community schools. The schools include, among others, the Bory Community School (Komunitní škola Bory) the Rosice Community School (KŠ Rosice), the Tasov Community School (KŠ Tasov), the Hoříněves Community School (KŠ Hoříněves), and the Starý Jičín Community School (KŠ Starý Jičín). These schools are predominantly active in Moravia and their standards include the provision of lifelong learning to all adult inhabitants of their municipalities (so not only parents) and participation in development activities and in community life (Brána pro venkov, 2009, online).

In the Czech context, there are also efforts to establish a systemic link between community schools and social services, exemplified by the policy document of the Olomouc region titled the *Mid-Term Plan for the Development of Social Services in the Olomouc Region, 2011–2014 (Střednědobý plán rozvoje sociálních služeb v Olomouckém kraji pro roky 2011 – 2014)*, more specifically its framework titled The Connection of Community Schools with Social Services (Propojení komunitních škol se sociálními službami). A number of schools undertake independent community initiatives, such

as the Pilsen Community School (Plzeň: 1. ZŠ), which has been striving to become the educational and cultural centre of the Bolevec residential area in accordance with community education principles since the 1990s. Many schools have also been applying for funding in order to finance their transformation into community centres with the Education for Competitiveness operational programme. According to Lauer mann (2013), research carried out for the C. S. Mott Foundation has identified around 100 primary and 20 secondary schools meeting the criteria for being classified as community schools. Still others have some community school characteristics.

We have outlined that the beginning of the development of community schools in the Czech Republic was linked to NGOs. The perspectives of NGO representatives, community schools, and the Ministry of Youth, Education and Sports (MŠMT) have aligned more closely since 2007, owing to a panel discussion between NGO and Ministry representatives. This was followed by the Ministry commissioning a report that would be known as the *Analysis of the Readiness of the Czech Environment and the Development Possibilities of Community Schools (Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol, 2008)*. The team headed by M. Lauer mann, a recognised expert on international cooperation among community schools as well as on community schools in the Czech Republic, conducted case studies at 40 schools. In the entire sample of schools that self-identified as community schools or participated in projects to support the community dimension of schooling, only one institution was building its community schooling concept in direct cooperation with the educational programme. Eight high schools and one primary school in the sample developed the community school concept in relation to lifelong learning as a complementary activity for adults that was not reflected by the school's overall curriculum⁹ (Lauer mann et al., 2008; Lauer mann, 2010).

Generally speaking, the activities of community schools are influenced by the specifics of their locales, and thus no two community schools can be exactly the same. While collating the information on community schools in the Czech Republic, the following models were identified as being the most frequent:

- community schools emphasising lifelong learning for adult community members;

⁹ High schools participating in the project *Supporting the Development of Community Schools (Podpora rozvoje komunitních škol)* carried out by the Moravian-Silesian Region in 2006–2008.

- schools operating in socially excluded localities or in their vicinity,
- striving to facilitate inclusion;
- community schools acting as centres of social and cultural life in their towns;
- community schools founded by churches and societies;
- community schools founded on parental initiative (e.g. “forest schools”);
- community schools focusing on reform pedagogy (e.g. Waldorf and Montessori schools), etc.

A typical characteristic of community schools as organizations with social engagements is their syndication on national and international levels under the banner of NGOs so as to be able to coordinate key activities. In the 1980s, the International Community Education Association was established in the UK, branching into seven regional offices for Africa, Asia, Europe, North America, South and Central America, and the Caribbean and Pacific regions. This is only one of the number of organizations currently active with the goals of supporting, developing and researching community schools.

One of the most important aims of community school development is to create a frame of reference for the schools’ quality. In 2004–2009, an international team of NGO representatives¹⁰ was appointed to articulate the standards for community schools, which were then tested at 80 schools in eight countries¹¹ as part of a two-year project titled *Confirming the Standards of Quality for Community Schools: An International Action Research Project* (*Ověření standardů kvality komunitní školy – projekt mezinárodního akčního*

¹⁰ Nová škola, o. p. s. (Czech Republic), Step by Step Foundation (Ukraine), Step by Step (Moldova), ContinYou (UK), The Krasnoyarsk Centre for Community Partnership (Russia) and GlobeEd Services (Canada).

¹¹ The Czech Republic was represented by the following ten schools: the Practical Primary School in Králíky (Základní škola praktická Králíky), the Primary and Nursery School in Brno, South Moravia Square 2 (Základní a mateřská škola Brno, Jihomoravské náměstí 2), the T. G Masaryk Primary School in Blansko (Základní škola T. G. Masaryka v Blansku), the Primary and Nursery School in Višňové (Základní a mateřská škola Višňové), the Primary and Nursery School in Lyčkovo Square, Prague (Základní a mateřská škola Lyčkovo nám., Praha), the Hanspaulka Primary School, Prague (Základní škola Hanspaulka, Praha), the Social Perspective High School and Higher Professional School in Dubí (Střední škola sociální Perspektiva a Vyšší odborná škola s.r., Dubí), the Waldorf Primary and Nursery School in Brno (Waldorfská a mateřská základní škola Brno), the Primary and Nursery School in Oleksovice (Základní a mateřská škola Oleksovice), and the Primary and Nursery School in Bohdík (Základní a mateřská škola Bohdík).

výzkumu). The results were presented at the international conference *The Development of Community School Quality: Our Measure of Success (Rozvoj kvality komunitních škol: Jak si vedeme)*, held in Kyiv under the auspices of the Step by Step Foundation on 14th – 15th June 2011, sponsored by the Charles Stewart Mott Foundation and the East – East: Partnership without Borders programme of the Renaissance Foundation (Lauer mann, 2011).

The common standards of the international community school movement include:

- leadership: leadership supporting the development of school staff;
- partnership: developing cooperation with local organisations and community members;
- services: the school as a service provider in the counselling, social and health area;
- volunteering: encouraging pupils to participate in community life;
- lifelong learning: supporting the education of adult members of the community;
- parent engagement: dialogue between the school and the family, parents play an active role in students' learning;
- the school culture: orientation towards openness, creativity, initiative, cooperation and support;
- community development: the school as an actor in community development;
- social inclusion: creating opportunities for all those interested in education and personal development – regardless of gender, ethnic origin, religious affiliation, social or economic status, family income, dis/ability, or sexual orientation (see International Standards for Community School, online).

The last point – social inclusion – is especially relevant in the Czech Republic today. The OECD report *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* critically evaluates the Czech school system in light of the fact that it reproduces the existing stratification of society and does not take significant steps to include socially disadvantaged groups of children, pupils and students into the educational mainstream so as to create the conditions needed for their success in the job market and upward mobility (OECD, 2012). As reported by the Czech government (2006,

2012), the number of socially excluded areas in the country is on the rise¹², exacerbating tensions between different social groups and escalating social conflict. A troubling consequence of social exclusion is the phenomenon of internalized or learned helplessness, when the excluded communities and individuals cease to see themselves as active participants in society and do not engage in the processes of community learning or take advantage of the potential of community practice to improve living conditions. Inspiration for the development of inclusive practice in education in the Czech Republic can be found in community schools, particularly those that participated in the aforementioned projects in the 1990s.

Conclusion

The aim of this article was to introduce the community school concept as one of the predicted future directions of schools in knowledge society. The current state of community school development in the Czech Republic has been illustrated in different parts of the text against the background of the movement's history in the US and the UK. Based on the above analysis of the community school concept, the description of its applications in the US and the UK, and the summary of its present state in the Czech Republic, it can be stated that the concept of the community school as practiced in different parts of the world and documented by different authors is not entirely homogeneous.¹³ Regardless, there are some common points applicable to the community school concept as a whole:

It acts as an educational, advisory and cultural centre of the locale;

- in its offer of educational activities, it reflects the specifics of its locality (in this case, the specifics of a socially excluded locality);
- it connects the educational reality of the classroom with the experience of pupils and community resources;
- it helps to overcome the absence of systematic solutions in the field of education of socially disadvantaged children, youth and adults by intensified initiatives (e.g. volunteering, trust fund financing etc.);

¹² In 2006, the number of socially excluded locales was given at 330 in 167 municipalities; in 2012 there were over 400. Today the number is as many as 606 areas throughout the Czech Republic, mostly in regions with high rates of unemployment resulting from the fall of the heavy industry. These locales are home to an estimated number of 95 000 – 115 000 inhabitants (Čada et. al. 2015).

¹³ For example Dyson & Kerr, 2013; Lauer mann, 2011; Lorenzová, 2001; Lorenzová & Pávková, 2013; Lubell 2011; Martinez & Hayes, 2013.

- it understands diversity and inclusion as crucial dimensions of its vision and praxis;
- it is open to all participants in community education (regardless of their age, gender, ethnic origin or religion) who are aiming to learn mutually and create a school based on friendly dialogue together;
- it participates in social and citizenship services and supports the development of community infrastructure;
- it is oriented towards the principles of lifelong learning and intergenerational cooperation.

It can also be said that learning and education in the community school are not ends in and of themselves, but more of a means to further community development and improve the quality of life on a local level; in effect, the community school represents not so much a curriculum as it does a development strategy (for the school and the local area as a whole). It follows that the transformation of schools into community ones in the US and the UK has been tied to educational reforms that aim to help resolve the situation in zones threatened by specific risks, which includes raising the academic results of local pupils/students in order to heighten their future chances in the socioeconomic sphere.

In the Czech Republic, community schools have not yet achieved system support on the part of decision-makers, leading to their reliance on cooperation with non-profit organizations (both Czech and international) as well as exchanging information and experiences with each other. Current initiatives are not consistently coordinated on higher levels and especially schools located in areas threatened by social exclusion (largely members of the League of Community Schools) are increasingly being forced to develop new models of their community engagement.

Finally, if the community school is to be one of the major models upon which to base schools of the future as discussed by OECD, substantial change is required in the present concept of the school as an institution. Its social function can no longer be reduced to a mere set of directions with the one-time goal of integrating a child or adolescent into society, but should be seen as an institution whose impact on the local community, along with the appropriate sensitivity to local needs and resources, enables social and cultural transformation of the school and its local community in the processes of mutual interaction. This introduces the vital question of how such processes should be initiated, developed and steered if there are multiple local partners with equal rights involved. What risk scenarios there are

regarding the future of community schools, they mainly revolve around the current competitive framework of education, the amount of responsibility for finances and budgeting placed on the schools themselves, and the more general concerns around the dissolution of local social ties and the growing particularization of interests of individual members of society.

Bibliography

- V. Allee, *Knowledge Networks and Communities of Practice*, *OD Practitioner*, 32(4) [online]. [cit. 2015-02-20]. Available at: <http://www.odnetwork.org/odponline/vol32n4/knowledgenets.html>.
- C. E. Basch, *Healthier Students are Better Learners*. New York 2010, The Campaign for Educational Equity, Teachers College.
- Z. Baumann, *Komunita, hľadanie bezpečia ve svete bez istôt*. Bratislava 2006, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- CFCS. About Us. [online]. In *Colalition for Community School*, ©2015 [cit. 2015-12-02]. Available at: <http://www.communityschools.org/about/>
- CFCS. What is a Community School? [online]. In *Colalition for Community School*, ©2015 [cit. 2015-12-02]. Available at WWW: http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx
- CFCS. (2009). *Community schools. Research Brief 09* [online]. [cit. 2015-03-18]. Available at: <http://www.communityschools.org/assets/1/Asset-Manager/CCS%20Research%20Report2009.pdf>
- I. Cichoňová, *Komunitní vzdělávání, Učitelství listy*, 11(5), 2004, s. 18-19.
- K. Čada, *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha, 2015, GAC spol. s. r. o.
- K. Černý, D. Greger, E. Walterová, M. Chvál, *Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřejnost*. *Orbis scholae* 4(3'2010), 93-109.
- G. Delanty, *Community: Key Ideas*. London 2003, England: Routledge.
- J. G. Dryfoos, *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco 1994, CA: Jossey-Bass Publishers.
- A. Dyson, & K. Kerr, *Reviewing the field of school-community relations: Conceptualisations in the literature on school-community relations in disadvantaged areas* [online]. [cit. 2015-03-18]. Available at: <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/publications/>
- A. Dyson, K. Kerr, C. Raffo, & M. Wigelsworth, *Developing Children's Zones for England*. *Save the Children* [online]. [cit. 2015-03-18]. Available at: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/developing-childrens-zones-england>

- Ch. Chapman, Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii? *Orbis scholae*, 5(3) 2011, 87-1005.
- J. S. Eccles, The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children: When School is Out*, 9(2'1999), 3-9.
- C. Elboj Saso, E. Oliver Pérez, Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3'2003), 91-103.
- P. Freire, *Cultural action for freedom*. Harmondsworth 1972: Penguin books.
- P. Freire, *Teachers as cultural workers*. Boulder, Colorado 2005: Westview Press.
- P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*. London 2006, England: Penguin Books.
- J. W. Gardner, *Budování komunity*. Praha 1999, Nadace VIA.
- H. Giroux, P. Freire, & P. Maclaren, *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Missouri 1988, Bergin & Garvey.
- P. Hager, & J. Halliday, *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*. Dordrecht, 2006, Netherlands: Springer.
- R. Hatcher, D. Leblond, *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe* [online]. [cit. 2015-03-07]. Keele University 2001, 27- 29 June 2001. Available at: <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.
- P. Hartl, *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha 1998, SLON.
- Z. Havrdová, Komunitní práce. In *Obce, města, regiony*. Praha 1997, SLON.
- H. L. Hodgkinson, *The Same Client: The Demographics of Education and Service Delivery Systems*. Washington 1998, D.C.: Institute for Educational Leadership.
- International Standards for Community Schools [online]. *Schools for All*, ©2013 [cit. 2015-03-18]. Available at: <http://www.schools-for-all.org/page/Our+thinking>
- P. Klíma, Pedagogika mimo zdi institucí. In Jedlička, R., Klíma, J. et. al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích* (355-401), Praha 2004, Themis.
- J. Kotásek, Modely školy budoucnosti. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha 2002, PedFUK, 8-24.
- Kdo jsme? (2009). *Brána pro venkov. Newsletter Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech* 2009 [online]. (1), 2. [cit. 2015-03-18]. Available at: <http://www.branaprovenkov.cz/images/dokumenty/newsletter/newsletter1.pdf>

- M. Lauerermann, Jak budovat a posilovat komunitní rozměr školy. In *Vedení školy v praxi*. Praha 2002: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
- M. Lauerermann, et. al. Analýza připravenosti prostředí v ČR a možnosti rozvoje komunitních škol. Praha 2008, MŠMT.
- M. Lauerermann, 2010, *Odras konceptu komunitní školy v ŠVP – výběr z „Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol“* [online]. Available at: <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/odraz-konceptu-komunitni-skoly-v-svp.html>
- M. Lauerermann, 2011, Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu [online]. *Metodický portál RVP*. [cit. 20015-03-12]. Available at: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/overeni-standardu-kvality-komunitni-skoly-dilci-vysledky-mezinarodniho-projektu.html/>
- M. Lauerermann, *Uzavřená škola je na vše sama [autor interview] Lachmann, J. Moderní vyučování*. 19(2'2013), 3-4.
- M. Ledwhit, *Community development: a critical aproach*. Bristiol 2005, Policy Press
- J. Longás, M. Civís, J. Rira, J., A. Fontanet, E. Longás, & T. Andrés, *Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad*. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15'2008), 137-151.
- J. Lorenzová, *Komunita a její role v občanské společnosti*. In B. Kraus, V. Poláčková (Eds.). *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky (119-125)*. Brno 200, Paidos.
- J. Lorenzová, *Komunitní vzdělávání a komunitní škola*. In B. Kraus, V. Poláčková (Eds.), *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky (137-142)*. Brno 2001, Paido.
- J. Lorenzová, K. Pávková, *Koncept komunitní školy v soudobém pedagogickém diskursu (The Concept of Community School in the Contemporary Pedagogical Discourse)*. In *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století (179-199)*. Hradec Králové 2013, Gaudeamus.
- E. Lubell, *Building Community Schools: A Guide for Action*. New York 2011, The Children 's Aid Society 's National Center for Community Schools.
- L. Martinez, Ch. Hayes, *Measuring Social Return on Investment for Community Schools. A Case Study*. New York 2013, The Children 's Aid Society, The Finance Project.
- V. Martínez-Otero Pérez, Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1'2006), 51-64.

- J. V. Merino Fernández, El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad *Cuadernos de Pensamiento 21, Publicación del Seminario „Ángel González Álvarez“ de la Fundación Universitaria Española*, Madrid 2008, Fundación Universitaria Española, 221-264.
- V. McGivney, *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester 2011, NIACE.
- M. W. McLaughlin, *Community Counts: How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington 2000, D.C.: Public Education Network.
- K. Mortier, P. Hunt, M. Leroy, L. Van de Putte, & G. Van Hove, Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3) 2010. 345-355.
- Neumajer, O. (2002). *Komunitní školy po česku. Učitelské listy*, 9(7), s.7.
- New Schools Network (2015). *Comparison of different types of school: A guide to schools in England* [online]. [cit. 2015-03-01]. Available at: <http://www.newschoolsnetwork.org/sites/default/files/Comparison%20of%20school%20types.pdf>
- OECD (2001). *What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* [online]. [cit. 2015-02-13]. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Pappano, L. (2010). *Inside School Turnarounds: Urgent Hopes, Unfolding Stories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Richardson, J. L. (2010). Substance Use Among Eighth-grade Students Who Take Care of Themselves After School. *Pediatrics*, 84(3), 556–566.
- R. M. Rodríguez Izquierdo, *Contradicciones y desafíos de la globalización para la educación social. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2007(14), s. 119-127.
- K. Rýdl, *Škola a obec-vzájemně se podporující partneři. Státní správa a samospráva*, 8(10'1997), s. 24-26.
- K. Rýdl, *Otevřená škola v obci. Státní správa a samospráva*, 8(10) 1997, s.26-27.
- J. Straka, (2006). Pedagogická role komunity. *Pražské sociálně vědní studie, Edice PSSS, Psychologická řada PSY-015*, 1-12.
- K. Šedová, M. Rabušicová, *Komunitní škola a rodiče. Učitelské listy 11(10)*, 9-12.
- L Tett, *Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion*. Edinburgh 2006, England: Dunedin Academic Press.
- University of Manchester. Centre for Educational Equity Annual Report. Manchester: University of Manchester (2008).

- V. Vik, *Jak zavést komunitní vzdělávání do škol*. Praha 2007, Nová škola.
- V. Vik, *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha 2004, Nová škola.
- V. Vik, P. Vrzáček, P. Stav komunitních škol v České republice. Praha 2005, Nová škola.
- E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge 1997, Cambridge University Press.

The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic

The article aims to introduce the community school as one of the possible models for the predicted development of schooling in today's knowledge society. Contrasting with its applications in the UK and US, the paper showcases current developments in the community school concept in the Czech Republic, reflecting on the position of the community school in contemporary specialist discourse. There is an overview of select research into community schools, the types of community schools in the UK, US and the Czech Republic (where the concept has only been applied since the 1990s in its present form), complemented by an analysis of the community school concept as a whole with particular attention paid to its internal coherence and diversity. Community school standards are outlined to provide additional background. The methodology of the article is grounded in the theoretical analysis of specialist literature, relevant projects, and other sources.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole?

„Na tle kryzysu, jaki przeżywa współczesność, problematyka wychowawcza stanowi przedmiot szczególnej uwagi. Podnoszą się głosy wskazujące, iż przyszłość ludzkości to wyścig między wychowaniem, a katastrofą (...).”

Maurice Debesse

Wprowadzenie

Większość uczniów postrzega bullying jako zachowanie nieetyczne, niemoralne i przyznaje, że ofierze dręczenia w takiej sytuacji należy pomóc¹, dlatego też swoistą anomalią jest fakt powszechnego występowania tego zjawiska w szkole, brak dezaprobaty wobec rówieśników, którzy dręczą innych, jak również brak interwencji ze strony uczniów – świadków takich zachowań.² Z tego powodu badacze, pedagodzy oraz rodzice podejmują starania by zrozumieć, jak to się dzieje, że dzieci i młodzież - te dzieci i młodzież, które uważamy za „dobre” - zachowują się w taki sposób, że swoim postępowaniem przyczyniają się do krzywdzenia innych angażując się w bullying lub też nie robią nic, by go zatrzymać. Wyjaśnienie tego zjawiska w sposób wyczerpujący nie jest proste, jednoznaczne i ciągle stanowi

¹ E. Menesini, M. Eslea, P.K. Smith, M.L. Genta, E. Gianetti, A. Fonzi, A. Costabile, *A cross-national comparison of children's attitudes toward bully/victim problems in school*, w: „Aggressive behavior” 1997, nr 29, s. 1-13.

² Por. Salmivalli i Voeten 2004.

wyzwanie. Rosnąca liczba badań w tym obszarze przynosi coraz to nowsze wskazówki i potęguje liczbę czynników odpowiedzialnych za taki stan rzeczy, wśród których znajdziemy zarówno te odwołujące się do indywidualnych charakterystyk jednostki, jak i czynniki związane z środowiskiem rodzinnym, tkwiące w szkole, charakterystyki przypisane grupie rówieśniczej, kończąc na mediach eksponujących przemoc³. Próbując ująć te determinanty w nieco bardziej kompleksowy sposób dochodzimy do koncepcji integrujących, holistycznych, wśród których ważne miejsce zajmuje teoria socjoekologiczna próbująca ustalić zależności zachodzące między funkcjonowaniem ucznia w szkole a udziałem jego indywidualnych cech oraz uwarunkowań zewnątrzszkolnych i wewnątrzszkolnego środowiska socjalizacyjno-wychowawczego oraz koncepcje psychologiczno-rozwojowe, za sprawą których następuje zwrócenie uwagi na fakt, iż zachowania agresywne i przemocowe (ale także o charakterze prospołecznym) dzieci i młodzieży zależne są od rozwoju poznawczego, moralnego i społecznego jednostki.⁴ Rozważania podjęte w niniejszym tekście mieszczą się w ramach drugiego podejścia, ze szczególną koncentracją na podejściu społeczno-normatywnym do agresji. Szczególnie skoncentruję się na moralnej stronie uwarunkowania dręczenia szkolnego próbując przy tym podkreślić istotność tej perspektywy.

Role w procesie dręczenia szkolnego

Dręczenie szkolne (bullying)⁵ konceptualizowane jest jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, dla którego charakterystyczne są następujące właściwości: intencjonalność działań sprawcy⁶, dysproporcja między agresorem i ofiarą⁷, powtarzalność działań oraz uwikłanie całej grupy.⁸ Działania podejmowane przez sprawcę mogą mieć charakter bezpośredni lub/i pośredni. W pierwszym przypadku sprawca bezpośrednio konfrontuje ofiarę, atakując ją fizycznie lub werbalnie. W bullyingu pośrednim sprawca wykorzystuje do

³ S. Hymel, N. Rocke-Henderson, R.A. Bonanno, *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: "Journal of Social Sciences Special Issue" 2005, nr 8, s. 1.

⁴ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.

⁵ W tekście będę używać zamiennie określeń: bullying, dręczenie szkolne, przemoc rówieśnicza.

⁶ Jest to cecha charakterystyczna wszystkich zachowań agresywnych.

⁷ Cecha charakterystyczna dla przemocy.

⁸ C. Salmivalli, *Bullying and the peer group: A review*, w: "Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15(2), s. 112-120.

realizacji aktów agresji np. inne osoby, manipulując ich zachowaniem. Zatem narzędziem ataku może być grupa rówieśnicza. Środkiem wykorzystanym do ataku mogą być także nowe technologie i wówczas mamy do czynienia z cyberbullyingiem. Bullying w formie bezpośredniej określany jest w literaturze bullyingiem „tradycyjnym” w opozycji do „nowego” cyberbullyingu, który stanowi współczesną formę bullyingu pośredniego.

Charakterystyczne dla dręczenia szkolnego jest to, że napastnicy zdają sobie sprawę z cierpienia ofiary, jest ono bowiem zamierzonym skutkiem ich działań. Ponadto, by swój cel osiągnąć, sprawcy potrzebują świadków tego zdarzenia, ponieważ to dzięki nim, cel zostaje osiągnięty, a sprawca uzyskuje kontrolę nad rówieśnikami, wysoki status w grupie, lepsze samopoczucie, itp.⁹ Wobec tego okazuje się, że działania agresora obliczone są bardziej na reakcje „publiczności” niż samej ofiary. Doświadczenie sprawstwa i wiktyimizacji bullyingu ma od kilku do kilkunastu procent dzieci i młodzieży szkolnej, zaś świadkami tego typu przemocy jest około 80% uczniów.¹⁰

Próba zrozumienia wieloaspektowej natury zjawiska bullyingu prowadzi nas do rozpoznania różnych „ról” w nim występujących. Tradycyjne analizy koncentrują się na diadzie sprawca – ofiara¹¹. Jednakże od dłuższego już czasu podkreśla się grupowy charakter bullyingu¹². Na podstawie badań Christiny Salmivalli i współpracowników możemy wyróżnić cztery role świadków: (1) asystenci agresora, którzy aktywnie uczestniczą w aktach

⁹ A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4 z dn. 01.02.2016.

¹⁰ K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; W. Craig, Y. Harel-Fisch, H. Fogel-Grinvald, S. Dostaler, J. Hetland, B. Simons-Morton, M. Molcho, M. G. deMato, M. Overpeck, P. Due, W. Pickett, *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*, w: „International Journal of Public Health” 2009, nr 54, s. 216-224.

¹¹ Szczególnym przypadkiem jest ofiara prowokująca, określana także sprawco-ofiarą (*bully-victim*). Ofiary prowokujące jednocześnie są regularnie ofiarami prześladowań, ale też systematycznie stosują agresję wobec innych uczniów. Ofiary prowokujące to często uczniowie mający problem z odczytywaniem emocji innych dzieci, uczniowie agresywni, ale też dający się łatwo sprowokować, nie potrafiący się odnaleźć w relacjach rówieśniczych. Ofiary będące jednocześnie agresorami znajdują się poza podstawowym schematem ról. Por. A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014, s. 22. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4 z dn. 01.02.2016.

¹² C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: „Aggressive Behavior” 1996, nr 22(1), s. 1-15.

przemocy, (2) wzmacniający prześladowcę, którzy swoim działaniem bezpośrednio motywują do kontynuowania wiktyimizacji, ale nie podejmują bezpośrednio działań agresywnych wobec ofiary, (3) outsiderzy, którzy starają się pozostać neutralni oraz (4) obrońcy ofiar, którzy podejmują działania pomocne względem dręczonego ucznia.¹³ Typologie ról świadków bullyingu odzwierciedlają w głównej mierze kombinację działań uczniów, ich intencji i konsekwencji działań pomocnych lub szkodzących ofierze¹⁴. Przywołane role charakterystyczne są dla dręczenia bezpośredniego i mają znaczący charakter dla podtrzymania zjawiska bullyingu¹⁵. W cyberprzestrzeni także występują świadkowie, jednakże zdaniem Julii Barlińskiej i Anny Szuster, rola ich zachowań ma nieco inny wymiar ze względu na chociażby właściwości nowych technologii komunikacyjnych i „jakość psychologiczną” czynu¹⁶. Powoduje to, że granice między poszczególnymi rolami w rzeczywistości wirtualnej nie są ostre, dlatego też zachowania świadków rozważane są zazwyczaj z uwzględnieniem wymiaru konsekwencji dla ofiary.

Skoncentrowanie uwagi na świadkach związane jest z ich kluczową rolą dla procesu dręczenia szkolnego. To zaś implikuje pokładanie coraz większych nadziei związanych z profilaktyką i ograniczeniem tego zjawiska głównie za sprawą aktywnego zaangażowania świadków przeciwstawiających się agresorowi, interweniujących i niosących pomoc ofierze¹⁷. Niestety okazuje się, że uczniowie zazwyczaj przyjmują role wzmacniające zjawisko dręczenia szkolnego. Dlatego też poszukuje się uwarunkowań takiego stanu

¹³ C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: „Aggressive Behavior” 1996, nr 22(1), s. 1-15.

¹⁴ Typologia świadków została także przedstawiona przez Dana Olweusa (D. Olweus, *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa: 15.09.2010). Uwzględnia ona oprócz działań, intencję/postawę i ma charakter hipotetyczny. Role zidentyfikowane przez Christinę Salmivalli i współpracowników zostały zweryfikowane empirycznie. Również w moich badaniach przeprowadzonych wśród gimnazjalistów podobne role, na podstawie deklaracji badanych, zostały wyodrębnione. Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(3), s. 75-86.

¹⁵ Zob. A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*. „Studia Edukacyjne” 2014, 32, 303-320.

¹⁶ J. Barlińska, A. Szuster, *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 19.

¹⁷ S. Padgett, C.E. Notar, *Bystanders are the key to stopping bullying*, w: „Universal Journal of Educational Research” 2013, nr 1(2), s. 33-41.

rzeczy. Agata Komendant-Brodowska dokonała w ciekawy sposób analizy grupowych uwarunkowań dręczenia szkolnego przy użyciu teorii gier. Wykazała, że pewne cechy grupy mogą decydować o tym, że stanowi ona podatny grunt dla działań potencjalnych dręczycieli, a świadkowie robią zazwyczaj to, czego dręczyciel od nich oczekuje, czyli nic.¹⁸ Komendant-Brodowska wskazuje, że uczniowie mogą nie reagować na to, że ich kolega gnębi innego ucznia, ponieważ myślą, że tylko oni mają negatywną postawę wobec przemocy, a ich rówieśnicy aprobują przemoc. Nie reagują, bo nie zareagowali inni, a z tego mogą wyciągnąć wniosek, że ci „inni” nie mają nic przeciwko. Bariere stanowi również brak świadomości konsekwencji dręczenia, niedoceniając tego, jak dużo uczniowie by zyskali na pokonaniu agresora. Interwencję blokować może również brak normy nakazującej pomoc słabszym, czy też brak umiejętności reagowania. Ważnym czynnikiem może też być przecenianie siły agresora, postrzeganie go jako osoby, którą trudno zniechęcić lub pokonać. Reakcję grupy może też blokować pragnienie niewyróżniania się – niechęć do zachowywania się w sposób inny niż koledzy i koleżanki. To są niektóre tylko czynniki, które możemy rozważać i które, jak się okazuje, mogą warunkować zachowanie jednostek w tej sytuacji¹⁹. Mimo to, uwidacznia się tym sposobem fakt, że w dużej mierze związane są one z wiedzą na temat zjawiska oraz postawami wobec niego, a zatem wyraźnie zwracamy się w stronę podstaw moralnych działań jednostek.

Wymiar moralny działania oraz moralne „odłączenie się” jako podbudowa dla dręczenia szkolnego

Moralność jest szerokim zagadnieniem, w ramach którego mogą być analizowane różne aspekty. Badania dotyczące moralności i jej związku z dręceniem szkolnym możemy podzielić na dwie grupy. Pierwsza odnosi się do badania rozumienia norm przez dzieci i młodzież, w tym obszarze studia koncentrują się szczególnie na rozpoznaniu norm i zasad obowiązujących w grupach rówieśniczych, a także na tym, jakie zachowania są aprobowane i dezaprobowane oraz jaki jest ich związek z rzeczywistym zachowaniem. Druga grupa badań ogniskuje się wokół mechanizmów samousprawiedliwiania, które pozwalają jednostce działać agresywnie bez poczucia winy,

¹⁸ A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4 z dn. 01.02.2016.

¹⁹ Rola innych czynników została omówiona w tekście: A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, w: „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 303-320.

czyli będąc niejako „poza nawiasem” moralności. W dalszej części tekstu pokrótce przybliżę ważniejsze ustalenia i wnioski w ramach obu podejść²⁰ oraz zwrócę uwagę na obszary wymagające dalszej eksploracji.

Na moralność składają się takie kategorie, jak oceny, sądy, normy i wartości oraz postępowanie zgodne z normami moralnymi. Czynniki te stanowią, zdaniem Barbary Czerskiej, „środowisko psychiczne moralności”²¹. Oceny wyrażane są w formie aprobaty i dezaprobaty poszczególnych zachowań²², ujawniając tym samym stosunek jednostki do różnych zdażeń, ale też sposób moralnego wartościowania. Należy jednak zauważyć, że dokonanie oceny moralnej jest możliwe pod warunkiem dysponowania pewnym systemem pojęć moralnych nabytych w trakcie procesu socjalizacji i wychowania. Jeśli w normach społecznych obecna jest akceptacja agresji, może ona zostać zinternalizowana i stać się z czasem regulatorem tak postaw jednostki, jak i jej zachowań wobec innych. Wysoki poziom aprobaty zachowań agresywnych może przekładać się na większą częstotliwość przejawiania tego typu zachowań. Tym sposobem dochodzimy do wniosku, że stopień rozpowszechnienia zachowań agresywnych w danej grupie społecznej może wynikać z coraz większej aprobaty dla tego typu zachowań, ta zaś, na zasadzie działania kuli śniegowej, będzie powodować większą zgodę na taki stan rzeczy i zatracenie moralnej wrażliwości. Ta problematyka jest podejmowana już od pewnego czasu za granicą, jak również w Polsce²³. W odniesieniu do bullyingu już Dan Olweus zwrócił uwagę na fakt, że sprawcy szykan akceptują przemoc, są wręcz nią zafascynowani, mają wyraźną potrzebę dominacji, nie współczują ofiarom prześladowań, co więcej, znęcają się nad ofiarą na oczach innych uczniów czerpiąc z tego satysfakcję. Typowa ofiara (pasywna) ma zaś niską samoocenę, źle ocenia

²⁰ Z większym naciskiem na drugą grupę badań, ponieważ jest ona mniej popularna w krajowych studiach empirycznych w odniesieniu do bullyingu. Badania mieszczące się w ramach nurtu pierwszego zostały szczegółowo opisane w innych moich tekstach: A. Tłuściak-Deliowska, *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29; A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.

²¹ B. Czerska, *Poznawanie wartości*, Wydawnictwo MAW, Warszawa 1986, s. 28.

²² U. Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

²³ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.

swoją sytuację, jest wrażliwa, nieśmiała, jest negatywnie nastawiona do przemocy i jej narzędzi²⁴. Taka charakterystyka sprawcy i ofiary wyraźnie sugeruje, że sprawca bullyingu w sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej dotyczącej zagadnień etycznych i moralnych różni się od ofiary. Oczywiście uwarunkowania takich portretów psychologicznych jednostek są złożone, jednak zwraca się tutaj w głównej mierze uwagę na bezpośredni wpływ społeczno-środowiskowy (rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła) oraz szkodliwość wpływów pośrednich, tj. poprzez media. Jeśli tego typu zachowania są odpowiednio wzmacniane i modelowane, mogą stać się trwałym elementem stylu bycia i funkcjonowania dziecka. Sytuację komplikuje fakt szybkich i wymykających się spod kontroli zmian społeczno-politycznych w kraju, chaos normatywny skutkujący ambiwalentnym stosunkiem do agresji w naszej kulturze, w której podziwiani są ci, którzy często nie przebiegają w środkach by osiągnąć swój cel²⁵.

Z drugiej zaś strony, sprawca może być kompetentny w dokonywaniu ocen moralnych czynów, tzn. może wiedzieć, co jest zgodne z normami, czyli co jest „dobre”, a co „złe”, np. może wiedzieć, że dręczenie swojego rówieśnika jest zachowaniem nieetycznym, ale mimo to, może podejmować się zachowań agresywnych. Podobnie, możemy powiedzieć o świadku tego typu zachowania. Może być świadomy, że w takiej sytuacji obowiązuje norma pomocy, ale mimo wszystko tego nie zrobić. „Kluczowym czynnikiem powstrzymującym przed nieuczciwością są normy moralne, zarówno dlatego, że są zinternalizowane, czyli uwewnętrznione w postaci sumienia, które stanowi źródło wskazówek postępowania oraz ewentualnego dysonansu w wypadku pogwałcenia norm”²⁶. Należy przy tym zwrócić uwagę, że zinternalizowane normy moralne wykorzystywane są w procesie samoregulacji do oceny potencjalnych skutków zamierzonego działania dla jednostki. W efekcie socjalizacji i wychowania, po przyjęciu etycznych i moralnych standardów postępowania, antycypacyjne reakcje samopotępienia za przekroczenie osobistych standardów służą zwykle zniechęceniu samego siebie do popełnienia czynu nagannego.²⁷ Zatem, jeśli poprzez naruszenie norm moralnych jed-

²⁴ D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007, s. 46-48.

²⁵ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 47.

²⁶ B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014 s. 248.

²⁷ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007 s. 150.

nostka antycypuje samopotępienie, wówczas wstrzymuje się od postępowania, które prowadzi do autodeprecjacji i skupia się na czynnościach, które są źródłem zadowolenia z siebie²⁸. Samozniechęcające konsekwencje są zwykle najsilniej aktywizowane wtedy, gdy związek przyczynowy między „złym” postępowaniem a jego skutkami nie budzi wątpliwości. Jest jednak wiele sposobów, które umożliwiają oddzielenie samooceny od zachowania. Niektóre z nich zostały opisane przez Alberta Bandurę w teorii społecznego uczenia się i ujęte w koncepcję moralnego „odłączenia się”²⁹ (ang. *moral disengagement*)³⁰. Wedle tej koncepcji człowiek jest w stanie popełnić zbrodnię, jeśli tylko w wyniku restrukturalizacji poznawczej sprawi, że to „co karygodne, będzie się wydawało uczciwe”³¹. Jest to możliwe za sprawą ośmiu mechanizmów określanych także technikami dysocjacyjnymi, do których należą: (1) uzasadnienie moralne, (2) łagodzące (korzystne) porównania, (3) rozproszenie odpowiedzialności, (4) przemieszczenie odpowiedzialności, (5) eufemistyczne określenia, (6) dehumanizacja ofiary, (7) obwinianie (atrybucja winy) oraz (8) zniekształcenie konsekwencji (czyli minimalizowanie, ignorowanie lub błędne interpretowanie konsekwencji). Uzasadnienie moralne jest procesem, w którym zachowanie naganne przedstawione zostaje jako takie, które służy społecznie wartościowym celom. Korzystne porównanie sprowadza się do porównania własnego niegodnego czynu z innymi przypadkami, które są jeszcze bardziej drastyczne. Rozproszenie i przesunięcie odpowiedzialności umożliwiają jednostce podzielić się odpowiedzialnością za działanie co minimalizuje odpowiedzialność jednostki. Eufemistyczne określenia to dodatkowy sposób zamaskowania nagannych działań jednostki poprzez pokrętne wielosłowie. Dehumanizacja ofiary oznacza zdeprecjonowanie, pozbawienie ofiary cech ludzkich, dzięki czemu zachowanie niewłaściwe wobec niej staje się łatwiejsze. Atrybucja winy sprowadza się do uzasadnienia działania sprawcy, jako takiego, które spowodowane zostało przez ofiarę, a zatem to ofiara jest winna spowodowania swoich nieszczęść. I ostatni zespół praktyk dysocjacyjnych, który polega na zaciemnianiu lub zniekształcaniu związku między działaniem a ich skutkami, sprowadza się np. do zaprzeczenia

²⁸ Źródłem zadowolenia z siebie może być dręczenie innych.

²⁹ W polskiej literaturze można spotkać się także z określeniami: moralne wyłączenie, rozłączenie, rozhamowanie moralne.

³⁰ A. Bandura, *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, w: „Personality and Social Psychology Review” 1999, nr 3, s. 193-209.

³¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 151.

negatywnym skutkom swojego działania.³² Dzięki tym mechanizmom zachowanie zostaje w różnych punktach jego rozwoju wyłączone spod działania konsekwencji w postaci samooceny, konkretnie samopotępienia za przekroczenie osobistych standardów. Następuje zatem wyłączenie własnych hamulców moralnych, co chroni własną samoocenę. Dzięki działaniu tych mechanizmów możliwe jest wyjaśnienie masakr dokonane na ludzkości na dużą skalę i innych podobnych okrucieństw. Wystarczy bowiem, że te działania zostaną w pewien sposób zracjonalizowane.³³

³² A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 151-153; M.E. De Caroli, E. Sagone, *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, nr 140, s. 313.

³³ Pozostając na gruncie psychologii należy przywołać także teorię motywacji ludzkiej Leona Festingera zwaną koncepcją dysonansu poznawczego, która mówi o stanie nieprzyjemnego napięcia o charakterze poznawczym, który motywuje jednostkę do zredukowania go. Redukując dysonans jednostka utrzymuje dodatnie wyobrażenie o sobie samym. Wpływ dysonansu jest większy wtedy, gdy (1) jednostki czują się osobiście odpowiedzialne za swoje działania oraz (2) ich działania mają poważne konsekwencje. Oznacza to zatem, że im większe są te skutki i większa odpowiedzialność, tym większy dysonans, a im większy dysonans, tym większa potrzeba zredukowania go. Por. A. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 186, 214.

Dysonans można zredukować poprzez zmianę swojego zachowania, co jest jednak trudne, dlatego też najczęstszym sposobem łagodzenia dysonansu jest uzasadnienie zachowania, czyli poszukanie samousprawiedliwienia będącego wiarygodną racjonalizacją. Samousprawiedliwienia będą analogiczne, jak przedstawione wcześniej techniki dysocjacyjne. Zdaniem Wojciecha Wyplera można powiedzieć, że samousprawiedliwienia są przekonaniem, które z jednej strony mają charakter obronny, bowiem umożliwiają jednostce utrzymanie wysokiej, pozytywnej samooceny w sytuacji naruszenia norm, z drugiej zaś – w sferze poznawczej przygotowują grunt pod następne niemoralne działania. W kryminologii do podobnych wniosków doszli G.M. Sykes i Matza opisując techniki neutralizacji, za pomocą których następuje osłabienie mocy obowiązywania normy moralnej lub prawnej, którą jednostka ma zamiar naruszyć lub naruszyła. Techniki te mogą przybierać formę: (1) zaprzeczenia odpowiedzialności, (2) zaprzeczenia krzywdy, (3) zaprzeczenia ofiary, (4) potępienia potępiających oraz (5) odwołania się do wyższych racji. Dzięki ich zastosowaniu jednostka może popełniać czyny zabronione bez poczucia lęku czy wyrzutów sumienia, podtrzymując jednocześnie obraz siebie jako konformistycznego członka społeczeństwa. Por. W. Wypler, *Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych*, w: J. Lipińska-Lokś, G. Miłkowska, A. Napadło-Kuczera (red.), *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2013, s. 32; K. Borzucka-Sitkiewicz, *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: D. Borecka Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Difin, Warszawa 2013, s. 40-41.

Dochodzimy zatem do wniosku, że poprzez samousprawiedliwianie zachowania jednostka jest w stanie naruszać kolejne granice uznawanych przez siebie norm i wartości, nie obniżając przy tym swojej pozytywnej oceny w zakresie moralności (bez wstydu, poczucia winy, czy potępienia). Samousprawiedliwienia mogą zostać z czasem utrwalone i przyjąć postać przekonań.

Okazuje się, że omówione mechanizmy znajdują także zastosowanie w odniesieniu do zachowań przemocowych w szkole. W takim ujęciu ta problematyka w rodzimym środowisku jest nieczęsto podejmowana. Tymczasem, uczeń może bez problemu znaleźć usprawiedliwienie dla swojego agresywnego zachowania względem kolegi uznając np., że to on go sprowokował albo przecież nie zrobił mu nic złego, bo nie ma widocznych śladów na ciele. Ersilia Menesini i współpracownicy zbadali stopień, w jakim sprawcy przemocy rówieśniczej (wytypowani na podstawie nominacji rówieśników) w porównaniu z ofiarami i uczniami niezaangażowanymi akcentują emocje związane z odpowiedzialnością moralną za swoje działanie (czyli np. wina, wstyd) w zestawieniu z moralnym odłączeniem (obojętność, duma) w wyjaśnianiu zachowań agresywnych.³⁴ W badaniu wzięli udział uczniowie z klasy 4 (średnia wieku = 9,7) i 8 (średnia wieku = 13,1) z trzech miast we Włoszech i Hiszpanii. Badanym przedstawiono na obrazkach typową sytuację dręczenia szkolnego i zapytano, jakie odczucia by im towarzyszyły, gdyby byli na miejscu sprawcy. Okazało się, że uczniowie, którzy wcześniej zostali wytypowani przez rówieśników jako sprawcy, charakteryzowali się w większym stopniu orientacją egocentryczną, podkreślając osobiste konsekwencje tego zachowania lub korzyści dla sprawcy. Uczniowie wcześniej zidentyfikowani

Denis Ribeaud oraz Manuel Eisner na podstawie analiz koncepcyjnych i empirycznych sugerują, że zarówno koncepcja moralnego „odłączenia się”, techniki neutralizacji oraz zniekształcenia poznawcze opisują te same procesy poznawcze, które mają tendencję występowania u tych samych osób. Dlatego też sugerują opracowanie szerszych teoretycznych ram koncepcyjnych mających na celu unifikację przywołanych koncepcji. Por. D. Ribeaud, M. Eisner, *Are moral disengagement, neutralization techniques and self-serving cognitive distortion the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression*, w: „International Journal of Conflict and Violence” 2010, nr 4(2), s. 298-315.

Biorąc pod uwagę problematykę niniejszego tekstu oraz dostrzeżoną rolę moralności rozważania oparte zostały o koncepcję moralnego „odłączenia się” Alberta Bandury. Zamiennie będę używała w dalszej części tekstu określenia wprowadzonego przez Denisa Rideaud’a i Manuela Eisnera – moralne zneutralizowanie.

³⁴ E. Menesini, V. Sanchez, A. Fonzi, R. Ortega, A. Costabile, G. Lo Feudo, *Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders*, w: „Aggressive Behavior” 2003, nr 29, s. 515-530.

jako ofiary lub niezaangażowani w dużo mniejszym stopniu przypisywali sprawcy emocje związane z odłączeniem. Na tej podstawie badacze doszli do wniosku, że sprawcy bullyingu kładą nacisk na wyjaśnianie swoich zachowań z wykorzystaniem moralnego odłączenia się koncentrując się na zyskach (lub kosztach) zachowań agresywnych dla siebie. Shelley Hymel, Natalie Rocke-Henderson oraz Rina A. Bonanno niejako poszerzając badanie Menesini i współpracowników, skoncentrowały się nieco bardziej na usprawiedliwieniach, postawach i przekonaniach uczniów, którzy mają różne doświadczenia związane zarówno ze sprawstwem bullyingu, jak i wiktylizacją.³⁵ Na podstawie koncepcji Alberta Bandury badaczki założyły, że niektóre postawy i przekonania uczniów mogą w sposób pośredni, jak i bezpośredni podtrzymywać zachowanie agresywne, przyczyniając się do ich większej częstości i intensywności. W badaniu z wykorzystaniem metody *self-report* wzięło udział 494 uczniów gimnazjum z Kanady Zachodniej. Rezultaty tego badania potwierdziły użyteczność koncepcji moralnego „odłączenia się” w rozumieniu dręczenia szkolnego między uczniami. Pomimo faktu, że strategie moralnego odłączenia badane były w tym studium niejako *post hoc*, twierdzenia zawierające te strategie i wybierane przez uczniów wyjaśniały 38% wariacji zidentyfikowanych zachowań przemocy rówieśniczej. Dlatego też należy przyjąć, że mechanizmy te ogrywają potencjalnie istotną rolę w podtrzymaniu zjawiska. Okazuje się, że uczniowie z większym stopniem „odłączenia” moralnego przejawiają więcej agresji, uwzględniając długotrwałe dręczenie. Strategie moralnego odłączenia stanowią środki pomagające pozbyć się zahamowań, dzięki czemu łatwiej jednostce kontynuować agresywne zachowanie wobec innych. Dlatego też Shelley Hymel, Natalie Rocke-Henderson oraz Rina A. Bonanno zwracają uwagę, że strategie te powinny być uwzględnione w działaniach profilaktycznych. Jak wynika z metaanalizy badań dokonanej przez Gianluca Gini, Tiziana Pozzoli i Shelley Hymel, jednostki, które „odłączają się” moralnie mogą postrzegać niektóre antyspołeczne zachowania jako racjonalne lub uzasadnione, pomimo zinternalizowanych zasad moralnych, które zakazują takich zachowań, w rezultacie czego z większym prawdopodobieństwem angażują się w zachowania agresywne oraz dręczenie rówieśnicze.³⁶

³⁵ S. Hymel, N. Rocke-Henderson, R.A. Bonanno, *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: „Journal of Social Sciences Special Issue” 2005, nr 8, 1-11.

³⁶ G. Gini, T. Pozzoli, S. Hymel, *Moral disengagement among children and youth: a meta analytic review of links to aggressive behavior*, w: „Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 56-68.

Biorąc pod uwagę fakt, że oprócz sprawcy i ofiary w bullying uwikłani są także świadkowie, a sam proces ma grupowy/społeczny charakter należałoby się zastanowić, czy mechanizmy moralnego „odłączenia się” występują u świadków przemocy, co być może tłumaczyłoby ich brak reakcji w takiej sytuacji.

Z nowszych zagranicznych badań dotyczących uczniów – świadków bullyingu wynika, że mechanizmy moralnego „odłączenia się” działają także u uczniów, którzy są obserwatorami przemocy rówieśniczej. Marie-Louise Obermann przeprowadziła badania z udziałem 660 duńskich nastolatków, których podzieliła na cztery grupy ze względu na rolę w procesie dręczenia szkolnego, mianowicie: (1) outsiderzy, którzy nie mają żadnych doświadczeń z przemocą rówieśniczą; (2) obrońcy, którzy zazwyczaj stają w obronie ofiary i pomagają, (3) bierni świadkowie z poczuciem winy, czyli nastolatki, którzy widzą przemoc, nie podejmują żadnej reakcji, ale z tego powodu mają poczucie winy oraz (4) świadkowie obojętni, którzy widzą przemoc, ale nie czują się w ogóle odpowiedzialni za jakąkolwiek reakcję³⁷. Wyniki tych badań sugerują, że poza aktywnym uczestnictwem w procesie dręczenia również ci bierni obojętni świadkowie doświadczają moralnego „odłączenia się”. Ta ostatnia grupa uczniów – świadków charakteryzowała się istotnie wyższym stopniem moralnego „odłączenia się” w porównaniu do świadków z poczuciem winy i obrońców. Również outsiderzy wykazywali się wyższym odłączeniem niż obrońcy. Także Robert Thornberg i współpracownicy wskazują na istotną rolę moralności dla motywacji uczniów – świadków dręczenia szkolnego³⁸. Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań zbudowali koncepcyjny model wyjaśniający motywację świadków do działania w sytuacji dręczenia szkolnego, z którego wynika, że decyzja o pomocy lub jej braku zależy od tego, jak świadkowie definiują i oceniają sytuację oraz kontekst społeczny. Szczególnie brana pod uwagę jest interpretacja krzywdy doznanej przez ofiarę, ocena społeczna (np. relacje przyjacielskie z ofiarą lub sprawcą), poczucie własnej skuteczności, odczuwane emocje oraz ocena moralna. Przekonanie, że bullying jest „czymś złym” oraz przekonanie, że nauczyciele/dorośli oczekują od ucznia, że w takiej sytuacji zareaguje traktowane jest jako moralna przyczyna motywująca świadka do interwencji.

³⁷ M-L. Obermann, *Moral disengagement among bystanders to school bullying*, w: „Journal of School Violence”, 2011, 10(3), s. 239-257.

³⁸ R. Thornberg, L. Tenenbaum, K. Varjas, J. Meyers, T. Jungert, G. Vanegas, *Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene?* w: “Western Journal of Emergency Medicine” 2012, 13(3), s. 247-252.

Ustalenia Thornberga i współpracowników ujawniły także, że w przypadku braku reakcji świadków ujawniają się mechanizmy zgodne z koncepcją moralnego „odłączenia się” Alberta Bandury. Rola mechanizmów moralnego odłączenia w związku z bullyingiem, konkretnie zachowaniami obrońcy, została zweryfikowana w późniejszych badaniach przez Thornberga i Tomasza Jungerta przeprowadzonych z udziałem 372 uczniów szwedzkich szkół podstawowych (w wieku od 10 do 14 lat).³⁹ Potwierdzono to, co było wiadome z wcześniej przeprowadzonych badań w tym zakresie, mianowicie, że moralne odłączenie (jako ogólny konstrukt) pozostaje w związku z zachowaniami agresywnymi sprawców bullyingu, a także że pozostają w ujemnym związku z podjęciem obrony ofiary. *Novum* tych badań polegało na zwróceniu uwagi, iż moralne „odłączenie się” nie jest konstruktem jednowymiarowym. A zatem, o ile mechanizm moralnego uzasadnienia i obwinienia ofiary był związany pozytywnie z zachowaniem przemocowym, o tyle strategie łagodzących porównań i eufemistycznych określeń nie miały tutaj żadnego znaczenia. Obwinienie ofiary było także istotnie związane z brakiem podjęcia działania w celu obrony ofiary. Dehumanizacja i przypisanie winy ofierze pomaga pasywnym świadkom zredukować lub zneutralizować empatyczne napięcie w celu uniknięcia poczucia winy za brak działania. Mniej skłonni do pomocy byli także uczniowie, którzy rozproszyli odpowiedzialność za takie działanie. Okazuje się zatem, że bullying selektywnie aktywizuje różne moralne neutralizacje, dlatego ważne są dalsze analizy uwzględniające ich zróżnicowanie w zależności np. od rodzaju/formy agresji, ról społecznych zaangażowanych osób, czy kontekstu sytuacyjnego.

Dotychczas zasygnalizowane w tekście badania odwołują się do bullyingu „tradycyjnego”, bezpośredniego, w którym sprawca bezpośrednio dręczy ofiarę, a bezpośrednimi świadkami tej sytuacji są rówieśnicy. Jednak na kwestię kodeksów etycznych i normatywności zwracają także uwagę badacze cyberprzestrzeni i występującej w niej agresji elektronicznej. Niektórzy autorzy podkreślają relatywizm norm w kontekście komunikacji zapośredniczonej, jak również zwracają uwagę na fakt, że normy społeczności internetowych mogą stać w sprzeczności z powszechnie przyjętymi zasadami postępowania⁴⁰. Ponadto, w odniesieniu do cyberbullyingu także wykryto związek między przekonaniami normatywnymi jednostek

³⁹ R. Thornberg, T. Jungert, *School bullying and the mechanisms of moral disengagement*, w: „Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 99-108.

⁴⁰ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

związanymi z aprobowaniem przemocy online z zaangażowaniem w taką przemoc. Istotne znaczenie ma także zły klimat szkoły i brak wsparcia rówieśniczego⁴¹. Można także przypuszczać, że strategie moralnej neutralizacji mogą występować u uczniów zaangażowanych w agresję elektroniczną, czy cyberbullying. Badań podejmujących tę problematykę jest mniej, a ich rezultaty dotychczasowych są rozbieżne. Chrisa D. Pornari i Jane Wood sugerują, że agresja online może nie wymagać aż tak dużej racjonalizacji czy usprawiedliwienia działań sprawcy, jak zachowanie bezpośrednio ponieważ anonimowość, dystans dzielący sprawcę i ofiarę, konsekwencje krzywdzącego działania nie powodują tak wielu negatywnych emocji, jakimi jest wina, wstyd czy samopotępienie i redukują tym sposobem empatyzowanie z ofiarą.⁴² Niemniej z ich badań wynika, że moralne „odłączanie się” jest charakterystyczne zarówno dla bullingów tradycyjnego i cyberbullyingu, jednak to właśnie bulling tradycyjny w większym stopniu „domaga się” uzasadnienia. Z kolei w badaniach przeprowadzonych przez Sonję Perren i Eveline Gutzwiller-Helfenfinger okazało się, że wyższy stopień moralnego odłączenia nie pozostawał w istotnym związku z większym zaangażowaniem w cyberbullying. Niespójności rezultatów różnych badań mogą wynikać z różnych sposobów mierzenia analizowanych kwestii i domagają się dalszej eksploracji tego zagadnienia.⁴³ Można faktycznie przyjąć, że właściwości komunikacji zapośredniczonej przez internet mogą tutaj moderować efekt. Przykładowo niemożność obserwowania natychmiastowej reakcji ofiary *via* internet może powodować, że nie ma „konieczności”, by musiało nastąpić moralne „odłączenie się”. Idąc tym tropem można stwierdzić, że ten sam efekt będzie w przypadku wszystkich innych form pośrednich i ukrytych bullingów, jakimi jest np. rozpowszechnianie nieprawdziwych i krzywdzących plotek. Taka hipoteza wymagałaby zweryfikowania empirycznego. Również dalszej weryfikacji wymaga rola świadków cyberbullyingu i roli ich „moralności”. Deborah Price i współpracownicy w swoich badaniach skoncentrowali się na zaangażowaniu moralnym cyber-świadków agresji, które zostało im

⁴¹ K. R. Williams, N. G. Guerra, *Prevalence and predictors of internet bullying*, w: „Journal of Adolescent Health” 2007, nr 41, S14-21.

⁴² C. D. Pornari, J. Wood, *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias and outcome expectancies*, w: „Aggressive Behavior” 2010, nr 36, s. 81-94.

⁴³ Por. L. Lazuras, J. Pyżalski, V. Barkoukis, H. Tsorbatzoudis, *Empathy and moral disengagement in adolescent cyberbullying: implications for educational intervention and pedagogical practice*, w: „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 57-69.

przypisane przez badanych młodych ludzi.⁴⁴ Świadcowie cyberbullyingu zostali zidentyfikowani jako osoby, które ponoszą moralną odpowiedzialność za pomoc ofierze. Ponadto, badacze zwrócili uwagę na „nową” rolę świadka – hybrydowego (*hybrid-bystander*), a zatem takiego, który jest świadkiem dręczenia zarówno w środowisku szkolnym, jak w środowisku wirtualnym, bowiem współczesna młodzież nie dokonuje tak schematycznego rozróżnienia tych dwóch światów.

Mając na uwadze powyższe wyniki studiów empirycznych i wnioski, interesujące byłoby przeprowadzenie badań na gruncie polskim dotyczących aspektów moralnych związanych z zaangażowaniem w bullying sprawców, a także świadków dręczenia szkolnego, zarówno w kontakcie bezpośrednim i cyberprzestrzeni. Można przypuszczać, że ujawniłyby się niektóre mechanizmy moralnego „odłączenia się”. Z moich wcześniejszych badań⁴⁵ wynika, że wśród uczniów obecne są przekonania normatywne, które – można powiedzieć – mogą mieć charakter utrwalonych moralnych neutralizacji dla swoich zachowań. Przykładowo wśród badanych gimnazjalistów (N = 214) niemała część osób uważała (23%), że ofiara dręczenia szkolnego jest sama sobie winna tego, że jest ofiarą oraz że śmianie się z niej, w percepcji rówieśników, nie jest „niczym złym” (11%). Wyrażane przez uczniów przekonania wyraźnie ze sobą korelowały: odnotowano wysokie pozytywne korelacje między różnymi przekonaniami proprzemocowymi, a także między przekonaniami wyraźnie prospołecznymi. Również silne i istotne korelacje ujemne odnotowano między przekonaniami zorientowanymi przeciwstawnie, co może oznaczać, że natężenie analizowanych przekonań ma charakter zgeneralizowanej postawy czy pewnej orientacji życiowej wobec przemocy rówieśniczej. Ponadto, chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta wyrażali przekonania proagresywne, dziewczęta natomiast były bardziej otwarte na pomoc drugiej osobie. Tego typu zróżnicowanie przekonań i postaw ze względu na płeć było udokumentowane już w różnych badaniach.⁴⁶ Maria Elvira De Caroli i Elisabetta Sagone przeprowadziły badania dotyczące mechanizmów moralnego „odłączenia się”, koncentrując się na ich analizie

⁴⁴ D. Price, D. Green, B. Spears, M. Scrimgeour, A. Barnes, R. Geer, B. Johnson, *A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement*, w: „Australian Journal of Guidance and Counselling” 2014, nr 24(1), s. 1-17.

⁴⁵ A. Tłuściak-Deliowska, *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29.

⁴⁶ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.

rozwojowej poczynszy od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości oraz na różnicach płciowych. Okazało się, że nastolatkwie (średnia adolescencja) w większym stopniu niż młodzi dorośli (studenci) używają tych strategii⁴⁷, jak również chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta adoptują te strategie w celu wyjaśniania swoich działań.⁴⁸ Zatem chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta mają skłonność do moralnego „odłączenia”. Może to być uwarunkowane różnymi czynnikami, jednak autorki zwróciły uwagę na dużą rolę wychowania.

Zwrot ku edukacji charakteru czyli jak możemy wzmocnić anty-bullyingową moralność

W związku z rozbudowującą się wiedzą dotyczącą zjawiska bullying szkolnego i jego rozpowszechnienia wśród dzieci i młodzieży, oczywistym jest, że jego zapobieganie stało doniosłą kwestią implikacji badawczych. Opracowano dotychczas wiele programów wychowawczych, profilaktycznych i interwencyjnych, w Polsce i na świecie stosowane są różne metody o charakterze proaktywnym i reaktywnym.⁴⁹ Warto podkreślić, co było już sygnalizowane w niniejszym artykule, że obecnie przyjmuje się, że programy profilaktyczno-wychowawcze powinny być adresowane do całej szkoły i w swych zadaniach uwzględniać współpracę wszystkich członków społeczności szkolnej, a nie ograniczać się do relacji między agresorem i ofiarą, jak również ich oddziaływanie powinno mieć charakter całościowy. W kompleksowych programach postuluje się poprawę atmosfery szkolnej, włączenie wszystkich uczniów w przeciwdziałanie agresji, objęcie ich różnymi działaniami, których celem jest poszerzenie wiedzy na temat zjawiska i nabycie konkretnych umiejętności, dzięki którym łatwiej unikną prześladowań lub będą wiedzieli, jak się zachować, gdy będą świadkami agresji. Mając na uwadze zasygnalizowane wcześniej kwestie, pojawia się w świadomości myśl dotycząca położenia większego akcentu na wychowanie społeczno-

⁴⁷ Chcąc w pełni przeanalizować rozwój moralny należałoby się odwołać do istnienia różnych paradygmatów rozwoju moralnego, wśród których szczególne znaczenie ma nurt psychoanalityczny, humanistyczny, poznawczo-rozwojowy i teoria uczenia się (behavioralna). Por. U. Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 162-180.

⁴⁸ M.E. De Caroli, E. Sagone, *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, nr 140, s. 312-317.

⁴⁹ K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

-moralne. Wspomniane uprzednio elementy, czyli podejście angażujące całą szkołę, którego efektem ma być poprawa klimatu szkoły, wspomaganie indywidualnego rozwoju z uwzględnieniem systemu wartości i norm społecznych, współpraca i współdziałanie wszystkich członków społeczności szkolnej na rzecz tworzenia przyjaznego środowiska edukacyjnego, a dalszej perspektywie – społeczeństwa, zdaje się łączyć edukacja charakteru (ang. *character education*). Jest to ogólne określenie dla różnych działań, których celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na określone wartości i zachęcanie do ich realizacji⁵⁰. Podejście to rozwinęło się na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych w celu odbudowy tradycyjnych wartości u dzieci i młodzieży⁵¹. Skuteczna praktyka w tym zakresie doprowadziła do opracowania jednolitego zestawu zasad przewodnich edukacji charakteru. Dokument, w którym zostały one przedstawione, opisuje nie tylko zasady, ale jednocześnie wyznacza dla każdej szkoły czy osoby odpowiedzialnej za rozwój postaw u młodych ludzi ramy sukcesu poprzez opracowanie mierzalnych wskaźników.⁵² Społeczność szkolna musi dojść do porozumienia w sprawie podstawowych wartości etycznych, które chce wpoić swoim uczniom. Cały ruch edukacji charakteru za podstawowe wartości uznaje te, które wzmacniają godność człowieka, rozwój i dobro jednostki, służą dobru wspólnemu, mają wpływ na prawa i obowiązki w społeczeństwie demokratycznym i mają charakter uniwersalny. Problem edukacji moralnej jest od dawna poruszany, wiążą się z tym różne emocje i kontrowersje⁵³. Pomimo tego, trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że moralność jest trudnym, ale zarazem bardzo ważnym wyróżnikiem osobowego życia jednostki, tym bardziej biorąc pod uwagę zarysowane w niniejszym tekście tło. Dlatego też, w kontekście podjętych rozważań, mówiąc

⁵⁰ M. Berkowitz, E. Schaeffer, M. Bier, *Character Education in the United States*, w: „Education in the North, New Series” 2001, nr 9, s. 52-59.

⁵¹ J.S. Leming, *Theory, research and practice in the early twentieth century character education movement*, w: “Journal of Research in Character Education” 2008, nr 25, s. 93-100.

⁵² Za: L. Zerillo, *The face of character: encouraging morality in children by confronting bullying through character education*, w: “TCNJ Journal of Students Scholarship” 2012, nr 14, s. 1-15; *The 11 Principles of Effective Character Education*, http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples_new2010.pdf z dn. 10.02.2016.

⁵³ Zdaję sobie sprawę, iż programy edukacji moralnej narażone są z jednej strony na zarzut indoktrynacji, z drugiej zaś relatywizmu. Por. D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 53-66. Problematykę wyzwań związanych z edukacją moralną w perspektywie współczesnych symptomów kryzysu moralnego oraz prądów/ram intelektualnych stanowiących kontekst dla tej edukacji syntetycznie przedstawiła w swojej pracy Urszula Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

o edukacji charakteru czy kształtowaniu moralnego charakteru ucznia, mam na myśli działania podejmowane przez nauczycieli/wychowawców, których efektem może być kształtowanie u wychowanka pewnych cech, przekonań, uwrażliwienie go na pewne wartości, czy zasady postępowania. Celem tak rozumianej edukacji powinno być świadome wsparcie rozwoju moralnego osoby. Przy czym, uwzględniając niejako głosy antypedagogiki, kierowanie procesem wychowania społeczno-moralnego powinno cechować się swobodną atmosferą, szacunkiem, życzliwością oraz zaspokojeniem potrzeb wychowanka⁵⁴.

Szkoła jako specyficzne miejsce rządzące się określonymi prawami, tworzy warunki sprzyjające danym zachowaniom, równocześnie próbując eliminować inne. Jest to poniekąd wpisane w instytucję szkoły. Realizowane w szkołach programy wychowawcze i profilaktyczne tym sposobem mieszczą się w pewnym stopniu w ramach szeroko pojętej edukacji charakteru⁵⁵, ta zaś mieści się w szerokim pojęciu wychowania w ogóle⁵⁶. Skoro coraz częściej dochodzimy do wniosku, że w celu zapobiegania i ograniczania przemocy należy dążyć do kreowania wspierającej się szkolnej społeczności, tworzonej przez dorosłych, ale także angażujących wszystkich członków społeczności szkolnej, to nie jest to nic innego, jak przykład edukacji charakteru w działaniu. Tak rozumiana współpraca sprzyja rozwojowi pozytywnych postaw, w tym postaw moralnych, a to z kolei uczy odpowiedzialności moralnej za dobro wspólne.

Biorąc pod uwagę zasygnalizowane we wcześniejszej części tekstu problemy, można powiedzieć, że celem świadomie zorganizowanej i zaplanowanej edukacji charakteru w odniesieniu do dręczenia szkolnego powinno być promowanie z jednej strony uniwersalnych zasad etycznych, takich jak uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność, z drugiej zaś kształtowanie specyficznych dyspozycji społeczno-moralnych, odnoszących się bezpośrednio do podjętego zagadnienia, a zatem związanych z kategoriami zachowań agresywnych, właściwych zachowań w sytuacji przemocy realnej i cyberprzemocy oraz mechanizmów moralnej neutralizacji zachowań. Fundamentalne, a zarazem znamienne może być tutaj kształtowanie wrażliwości

⁵⁴ B. Śliwierski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Coloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, 2.

⁵⁵ Por. D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s.54.

⁵⁶ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 11-12.

moralnej, którą według Heliodora Muszyńskiego⁵⁷ współtworzą dwa aspekty: poznawczy i emocjonalny. Pierwszy z nich koncentruje się na dostrzeżeniu problemów moralnych wywołujących pierwsze, nieuświadomione jeszcze emocje. Takim problemem jest jak najbardziej bycie świadkiem dręczenia kolegi przez rówieśnika, czy to w rzeczywistości, czy otrzymując ubliżający komuś materiał w cyberprzestrzeni. Aspekt emocjonalny wiąże się z odczuwaniem potrzeby rozwiązania problemów moralnych, a istotną rolę odgrywa tu wcześniejsza interpretacja spostrzeganej sytuacji, wywołująca dodatnie lub ujemne emocje. Analiza takiej sytuacji związanej z dręczeniem szkolnym w różnych uwarunkowaniach z uwzględnieniem omówionych elementów może być pomocna dla uczniów. Nabyta wiedza, wartości i oczekiwania otoczenia oraz sądy wyznaczone obowiązującymi normami i rozumieniem sytuacji określają zaś to, co powinno się uczynić w danej okoliczności. W przypadku dręczenia szkolnego oczekujemy, że świadek zareaguje i pomoże ofierze. Jednakże nie zawsze te oczekiwania istnieją w świadomości młodych ludzi. Zatem w celu zapobiegania i ograniczenia przemocy rówieśniczej należałoby wzmocnić moralnie uczniów, poprzez pracę nad ocenami, sądami, normami i wartościami moralnymi. Pomóc im w uświadomieniu tego, co dobre lub złe (w odniesieniu do dręczenia), ale także w sferze emocjonalnej wspomóc w rozwijaniu wrażliwości moralnej i w sferze behawioralnej, czyli w konkretnym postępowaniu. Szczególną wagę należałoby w wychowaniu przywiązywać do trafnej oceny własnych i cudzych zachowań oraz postaw w kategorii „dobra” i „zła”. Oprócz uświadamiania, przekazywania pewnych wartości ważne jest, jeśli nie ważniejsze, umożliwienie ich internalizacji oraz pomoc w kształtowaniu moralnego charakteru jednostki, mobilizując wychowanka do postępowania moralnego w sposób bardziej refleksyjny i odpowiedzialny. Dzięki czemu możliwe będzie podejmowanie samodzielnych decyzji co do rzeczywistego, a nie jedynie deklaratywnego ich wprowadzania w życie. Wiemy bowiem na podstawie badań, iż młodzi ludzie w większości deklarują pomoc ofierze, ale w rzeczywistych sytuacjach, rzadko do tego dochodzi⁵⁸. Toteż dzieje się to niejako zgodnie z maksymą Owidiusza *video meliora proboque, deteriora sequor*

⁵⁷ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965, s. 64.

⁵⁸ A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4 z dn. 01.02.2016.

(widzę i pochwalam lepsze, lecz podążam za gorszym). I ten dylemat stanowi spore wyzwanie pedagogiczne.

Dodatkowo, biorąc pod uwagę wyzwania współczesnego świata, z jakimi musi mierzyć się młody człowiek, dla którego charakterystyczny jest dokonujący się w zawrotnym tempie postęp naukowo-techniczny, potrzeba kształtowania charakteru i wychowania moralnego jest coraz bardziej pilna. Nowe technologie komunikacyjne zmieniają sposób, w jaki poznajemy świat i przeżywamy nasze wartości, dlatego też niezbędne jest nadążanie za zmianami oraz szczególnego potraktowania domaga się w takich okolicznościach uwrażliwienie na krzywdę ludzką. Jak słusznie zauważa Małgorzata Steć, „w obliczu zachodzących zmian system edukacji, którego celem jest wspomaganie rozwoju młodzieży, staje przed bezwzględną koniecznością przeformułowania celów wychowawczych i kreowania doświadczeń edukacyjnych bardziej adekwatnych do współczesnych potrzeb adolescentów, a jednocześnie wspartych pozytywnymi oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi”⁵⁹.

Uwagi końcowe

Na podstawie przywołanych wyników badań i analiz dochodzimy do kilku wniosków. Po pierwsze, zrozumienie natury moralnych neutralizacji zachowań stosowanych przez sprawców dręczenia szkolnego, jak i świadków, jest istotną kwestią z punktu widzenia planowanych oddziaływań wychowawczych.

Po drugie, poszerzając nieco perspektywę analityczną można zdać sobie sprawę, że moralność, także moralne standardy, wartości i emocje, są ważnym zagadnieniem w kontekście wyjaśniania dręczenia szkolnego. Szkolne programy edukacyjne i wychowawcze usprawniające zarówno kompetencje emocjonalne, jak i moralne dzieci i młodzieży mogą być użyteczne w podbudowie moralności uczniów i zapobieganiu szkodliwym zjawiskom, takim jak zastraszanie. Jednak ważne jest by nie miały one charakteru jedynie incydentalnego, lecz świadczyły o kompleksowym oddziaływaniu wychowawczym.

Po trzecie, aby edukacja charakteru z uwzględnieniem kwestii dręczenia szkolnego mogła być realizowana, odpowiednio powinni być do niej przygotowani nauczyciele. Z tego względu uświadomienie, jak ważną rolę mogą odegrać w kształtowaniu charakteru moralnego młodzieży i w jaki sposób

⁵⁹ M. Steć, *Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki*, w: „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin-Polonia*” 2014, nr 39(2), s. 94.

owa rola może być spełniona, powinno być ważnym komponentem (oprócz kompetencji *stricte* dydaktycznych) przygotowania pedagogicznego. Z badań przeprowadzonych przez Dorotę Czyżewską i Agnieszkę Leśniak wynika, że nauczyciele z jednej strony osobiście uważają, że mogą wpływać na moralny charakter uczniów, z drugiej zaś, nie czują się w pełni kompetentni i dobrze przygotowani do wspierania moralnego rozwoju ucznia lub nieuświadomiamy sobie, jak ważną rolę w tym procesie mogą odegrać⁶⁰. Nie zawsze też czują się w pełni kompetentni, by reagować na przemoc rówieśniczą. Wówczas zdarza się, że to oni nie są dobrymi wzorami do naśladowania, co więcej sami mogą podtrzymywać przekonania normatywne wzmacniające zachowania agresywne, czy nieprawdziwe mity⁶¹. Chcąc zatem wspierać rozwój moralny uczniów, należy skoncentrować się na osobie nauczyciela i stosowanych przez niego (w sposób świadomy lub nie) metodach oddziaływań wychowawczych.

Po czwarte, nie można zapominać o roli środowiska rodzinnego, które dodaje istotną część do ogólnej formacji osobowej jednostki, a w zasadzie stanowi jej podstawę, bowiem to w rodzinie wszystko się zaczyna. Jest to jednak zagadnienie do podniesienia i rozwinięcia w innych okolicznościach.

Zdaję sobie sprawę, że rozpoznany temat jest trudny i w tym miejscu wyczerpanie go jest niemożliwe. Moim zamierzeniem było podanie pewnych argumentów na rzecz uznania kształtowania moralnego charakteru jednostki za przedsięwzięcie o priorytetowym znaczeniu we współczesnym świecie. Jest to bez mała zwrot ku podstawom wychowania z jednej strony, z drugiej zaś ich zaktualizowanie stosownie do nowych wydarzeń i procesów oraz unaocznionych wyników badań. Zasygnalizowane wątki/myśli traktuję jako przyczynek do dyskusji w kwestii skutecznego zapobiegania i ograniczania dręczenia rówieśniczego w szkole.

Bibliografia:

- Aronson E., Aronson J., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bandura A., *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, w: "Personality and Social Psychology Review" 1999, nr 3, s. 193-209.

⁶⁰ D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 64.

⁶¹ A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, 3, 155-171.

- Barlińska J., Szuster A., *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Berkowitz M., Schaeffer E., Bier M., *Character Education in the United States*, w: „Education in the North, New Series” 2001, nr 9, s. 52-59.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: D. Borecka Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewyżczenia*. Difin, Warszawa 2013, s. 35-52.
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho M., deMato M.G., Overpeck M., Due P., Pickett W., *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*, w: “International Journal of Public Health” 2009, nr 54, s. 216-224.
- Czerska B., *Poznawanie wartości*, Wydawnictwo MAW, Warszawa 1986.
- Czyżowska D., Leśniak A., *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 53-66.
- Debesse N., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996.
- De Caroli M.E., Sagone E., *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, nr 140, s. 312-317.
- Gini G., Pozzoli T., Hymel S., *Moral disengagement among children and youth: a meta analytic review of links to aggressive behavior*, w: “Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 56-68.
- Gruca-Miąsik U., *Rozumowanie moralne młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Hymel S., Rocke-Henderson N., Bonanno R.A., *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: “Journal of Social Sciences Special Issue” 2005, nr 8, s. 1-11.
- Komendant-Brodowska A., *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014.
- https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4
- Lazuras L., Pyżalski J., Barkoukis V., Tsorbatzoudis H., *Empathy and moral disengagement in adolescent cyberbullying: implications for educational intervention and pedagogical practice*, w: “Sudia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 57-69.

- Leming J.S., *Theory, research and practice in the early twentieth century character education movement*, w: "Journal of Research in Character Education" 2008, nr 25, s. 93-100.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Menesini E., Eslea M., Smith P.K., Genta M.L., Gianetti E., Fonzi A., Costabile A., *A cross-national comparison of children's attitudes toward bully/victim problems in school*, w: "Aggressive behavior" 1997, nr 29, s. 1-13.
- Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., Lo Feudo G., *Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders*, w: „Aggressive Behavior” 2003, nr 29, s. 515-530.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965.
- Obermann M-L., *Moral disengagement among bystanders to school bullying*, w: "Journal of School Violence", 2011, nr 10(3), s. 239-257.
- Olweus D., *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa: 15.09.2010.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007
- Padgett S., Notar C.E., *Bystanders are the key to stopping bullying*, w: „Universal Journal of Educational Research” 2013, nr 1(2), s. 33-41.
- Pornari C.D., Wood J., *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias and outcome expectancies*, w: "Aggressive Behavior" 2010, nr 36, s. 81-94.
- Price D., Green D., Spears B., Scrimgeour M., Barnes A., Geer R., Johnson B., *A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement*, w: "Australian Journal of Guidance and Counselling" 2014, nr 24(1), s. 1-17.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Ribeaud D., Eisner M., *Are moral disengagement, neutralization techniques and self-serving cognitive distortion the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression*, w: "International Journal of Conflict and Violence" 2010, nr 4(2), s. 298-315.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Salmivalli C., *Bullying and the peer group: A review*, w: "Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15(2), s. 112-120.

- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A., *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: "Aggressive Behavior" 1996, nr 22(1), s. 1-15.
- Steć M., *Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki*, w: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin-Polonia” 2014, nr 39(2), s. 93-105.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: „Coloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, nr 2, s. 71-91.
- The 11 Principles of Effective Character Education*,
http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples_new2010.pdf
z dn. 10.02.2016.
- Thornberg R., Jungert T., *School bullying and the mechanisms of moral disengagement*, w: "Aggressive Behavior" 2014, nr 40, s. 99-108.
- Thornberg R., Tenenbaum L., Varjas K., Meyers J., Jungert T., Vanegas G., *Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene?* w: "Western Journal of Emergency Medicine" 2012, nr 13(3), s. 247-252.
- Tłuściak-Deliowska A., *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 3, s. 155-171.
- Tłuściak-Deliowska A., *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, w: „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 303-320.
- Tłuściak-Deliowska A., *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29.
- Tłuściak-Deliowska A., *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(3), s. 75-86.
- Tłuściak-Deliowska A., *Społeczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badaniami*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.
- Williams K.R., Guerra N.G., *Prevalence and predictors of internet bullying*, w: "Journal of Adolescent Health" 2007, nr 41, S14-21.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Wypler W., *Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych*, w: J. Lipińska-Lokś, G. Miłkowska, A. Napadło-Kuczera

(red.), *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego*. Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2013, s. 27-41.
Zerillo L., *The face of character: encouraging morality in children by confronting bullying through character education*, w: "TCNJ Journal of Students Scholarship" 2012, nr 14, s. 1-15.

Morality and bullying. Is an education of character a fundamental element in solving the problem of peer bullying at the schools?

The considerations in the text are situated in the socio-normative approach to aggression. In particular, focused on the moral side of determinants of school bullying, which is conceptualized as a specific kind of repeated peer violence. Moreover, a group character of this phenomenon is typical, which is reflected in the fact that aggressive behavior does not happen in secret, but the bully has usually active or passive support from bystanders, whose presence and behavior is essential to maintain and / or and limitations of this process in school. That's why morality - moral standards, values, emotions and evaluation - is an important issue in the context of explaining the torment of the school. In addition, understanding the nature of moral neutralization of behavior used by the perpetrators of school bullying and witnesses of these situations, who support the perpetrator rather than the victim, it is an important issue from the point of view of the planned educational influence.

Content in the article are presented based on the review of literature, empirical studies and own authors' research experiences in the study area. Signaled issues constitute a contribution to the discussion on the effective prevention and reduction of peer bullying at school.

Katarzyna Kochan

Uniwersytet Zielonogórski

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015, ss. 473

Problemy dotyczące edukacji stanowią ważny i częsty element dyskusji społecznej w Polsce. Również w ostatnim czasie w mediach oraz w wypowiedziach polityków pojawiają się nowe propozycje dotyczące zmian w kształceniu. Dyskusje te dotyczą jednak zmian struktury szkolnictwa lub podejmowane są w kontekście uczynienia z oświaty narzędzia wyrównywania życiowych szans. O ile w rozważaniach tych jest miejsce na analizę socjalizacyjnej funkcji szkół, to już kwestie selekcyjno-stratyfikacyjnej funkcji edukacji są właściwie marginalizowane.

Z tych przyczyn zagadnienie elitarnego charakteru niektórych szkół nie znajduje miejsca w tym dyskursie, niezmiernie rzadko stanowi też przedmiot naukowych eksploracji. Do nielicznych publikacji, które ukazały się dotąd w Polsce zaliczyć można m.in. „Rocznik Lubuski” pod red. E. Narkiewicz-Niedbalec pt. *Marginalizacja i elitarność w edukacji*¹ oraz monografie: P. Mikiewicz – *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*² i B. Smolińskiej-Theiss – *Dzieciństwo jako status*

¹ E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Marginalizacja i elitarność w edukacji*. „Rocznik Lubuski” 2008, t. 34, cz. 1.

² P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej³. Ich uzupełnieniem są redagowane lub współredagowane przez A. Gromkowską-Melosik monografie: *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (redakcja wraz z M. J. Szymańskim)⁴ czy *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej*⁵. W problematykę tą wpisuje się również najnowsza publikacja Autorki pt. *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*⁶. Stanowi ona jednocześnie zwieńczenie badań prowadzonych w ramach projektu badawczego Narodowego Centrum Nauki *Elitarne szkolnictwo średnie we współczesnej Europie. Studium z socjologii edukacji i pedagogiki porównawczej* i związana jest, jak podkreśla sama Autorka, z jednym z trzech jej głównych nurtów badawczych⁷ oraz będąca owocem zainteresowań „czy wręcz pasji naukowych”⁸. Książka jest również „(...) głosem w dyskusji na temat społecznej roli elitarnego szkolnictwa średniego, która toczy się na gruncie socjologii edukacji, szczególnie w jej nurcie anglosaskim”⁹.

Monografia A. Gromkowskiej-Melosik podzielona została na dwie części. Pierwsza z nich pt. *Społeczne funkcje elitarnego szkolnictwa średniego w krajach Europy, Ameryki Północnej i Azji* składa się z siedmiu podrozdziałów. W pierwszym Autorka dokonuje wyjaśnień terminologicznych związanych z przedmiotem badań, próbując na podstawie analizy literatury przedmiotu, znaleźć m.in. odpowiedź na pytania jak rozumiane jest pojęcie

³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

⁴ A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2014.

⁵ A. Gromkowska-Melosik. (red.), *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.

⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.

⁷ Swoje główne zainteresowania badawcze A. Gromkowska-Melosik określa następująco: „Pierwszy (...) związany jest z socjalizacyjną i edukacyjną rolą kultury popularnej w kontekście kształtowania tożsamości młodego pokolenia (...). Nurt drugi (...) odnosi się do problematyki płci kulturowej, szczególnie w kontekście społecznych, ale także edukacyjnych sposobów konstruowania tożsamości kobiecej. (...) Wreszcie nurt trzeci (...) sytuuje się w obszarze socjologii edukacji (...)”. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją...*, s. 9-10.

⁸ A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją...*, s. 9.

⁹ Tamże, s. 11.

„szkoły elitarnej” oraz jakie czynniki powodują, że niektóre ze szkół uważane są za elitarne. Zastrzega jednocześnie, iż pojęcie „szkoły elitarnej” nie jest jednoznaczne a na uzyskanie takiego miana może wpływać wiele czynników, np. aktualnie, we współczesnym neoliberalnym społeczeństwie za jedno z najbardziej obiektywnych kryteriów elitarności uważane są często wyniki egzaminów lub testów, podsumowujących naukę na danym etapie edukacyjnym. Kryterium to nie jest jednak wystarczające np. w Wielkiej Brytanii czy w USA, w których „(...) na szczytach wszystkich rankingów szkolnictwa elitarnego znajdują się te instytucje, które posiadają (...) największy potencjał stratyfikacyjny”¹⁰ a ich absolwenci zajmują najważniejsze stanowiska w państwie. Autorka zwraca również uwagę na inne kryterium elitarności szkół, jakie stanowią selekcje doszkolne, związane z „pochodzeniem społecznym, statusem ekonomicznym uczniów oraz posiadaniem przez nich kapitałem kulturowym”¹¹.

W kolejnych podrozdziałach czytelnik zostaje zapoznany z różnymi typami elitarnego szkolnictwa średniego:

- brytyjskim – charakteryzującym się „szczelnością” społeczno-ekonomiczną i kulturową, z uczniami z bogatych rodzin o wysokim kapitale kulturowym;
- amerykańskim – realizującym idee self-made mana czyli człowieka, który zawdzięcza wszystko własnej ciężkiej pracy, oparte na selekcyjności, z wysokim czesnym, ale dopuszczającym nieliczne osoby spoza elity;
- francuskim – z publicznymi placówkami, bez czesnego, z selekcyjnością opartą na wskaźnikach związanych z wynikami w nauce;
- japońskim i singapurskim – z selekcyjnością ściśle powiązaną z wynikami testów;
- szwajcarskim – którego celem jest „kształcenie wielonarodowej i wielokulturowej korporacyjnej elity, liderów na skalę światową”¹², z prywatnymi szkołami, z wysokim czesnym.

Autorka opisuje szkolnictwo w każdym z sześciu wymienionych powyżej krajów, zarówno w

aspekcie historycznym, jak i współczesnym. Wskazuje też, że średnie szkolnictwo elitarne mimo różnic występujących w poszczególnych krajach,

¹⁰ Tamże, s. 20.

¹¹ Tamże, s. 29.

¹² Tamże,, s. 42.

zawsze ma charakter stratyfikacyjny, a jego absolwenci w większości odnoszą znaczące sukcesy zawodowe. Nie przyczyniają się one jednak do ruchliwości społecznej, służąc raczej reprodukcji społecznej i utrwalając nadrzędną rolę wyższych klas społecznych. Szkoły te odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości uczniów, wyrabiając u nich poczucie elitarności i socjalizując ich ze wskazaniem na sukces. Kształtują w wychowankach cechy pomagające w odniesieniu sukcesu, takie jak np. poczucie własnej wartości, wewnętrzną dyscyplinę, gotowość do rywalizacji czy dążenie do sukcesu.

Druga część książki nosi tytuł *Elitarne licea ogólnokształcące we współczesnej Polsce z perspektywy uczniów i absolwentów*. Na tle rozważań teoretycznych oraz z perspektywy analiz funkcjonowania średniego szkolnictwa elitarnego w wybranych państwach, A. Gromkowska-Melosik przedstawia w niej wyniki badań własnych, dotyczących „sposobu postrzegania polskich szkół elitarnych”¹³ przez ich aktualnych uczniów oraz absolwentów, łącznie 27 osób. I choć jak podkreśla Autorka badania te mają wyłącznie charakter fragmentaryczny i nie upoważniają one do czynienia generalizacji, to pozwalają one na zbudowanie swoistego obrazu polskich elitarnych szkół średnich, „(...) rysowanych ręką ich uczniów i absolwentów”¹⁴.

A. Gromkowska-Melosik dokonała wyboru elitarnych polskich szkół średnich na podstawie dwóch kryteriów. Pierwsze stanowiła tradycja i reputacja szkoły „której symbolem może być galeria wybitnych absolwentów, wpisanych na trwałe w dzieje Polski”¹⁵, drugie zaś wyniki egzaminów zewnętrznych oraz sukcesy zdobywane na olimpiadach przedmiotowych, będące podstawą do tworzenia rankingów szkół. W ten sposób za elitarne szkoły średnie we współczesnej Polsce Autorka uznała:

1. I Liceum Ogólnokształcące im. B. Nowodworskiego w Krakowie,
2. Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów im. Ks. S. Konarskiego w Krakowie,
3. V Liceum Ogólnokształcące im. A. Witkowskiego w Krakowie,
4. II Liceum Ogólnokształcące im. .S. Batorego w Warszawie,
5. XLI Liceum Ogólnokształcące im. J. Lelewela w Warszawie,
6. Trzecie Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza we Wrocławiu,
7. I Liceum Ogólnokształcące im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu,

¹³ Tamże, s. 8.

¹⁴ Tamże, s. 432.

¹⁵ Tamże, s. 292.

8. Liceum Ogólnokształcące Św. Marii Magdaleny w Poznaniu,
9. Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu,
10. IV Liceum Ogólnokształcące im. T. Kościuszki w Toruniu.

W trakcie wywiadów z wyłonionymi respondentami A. Gromkowska-Melosik starała się uzyskać odpowiedzi na pytania: jak uczniowie i absolwenci postrzegają społeczne funkcje elitarnych liceów ogólnokształcących, czy w dostrzegają w szkołach średnich zjawisko elitarności oraz czy i na ile je akceptują a także czy elitarna szkoła średnia ma wpływ na ich indywidualny rozwój oraz karierę społeczno-zawodową¹⁶.

Na podstawie analizy zgromadzonych od uczniów i absolwentów narracji A. Gromkowska-Melosik doszła do wniosku, że na przestrzeni lat funkcja elitarnych polskich liceów uległa znaczącej zmianie – aktualnie ich głównym celem jest „zwiększenie kompetencji w zakresie rozwiązywania testów”¹⁷, co można uznać za swoistą „testokrację”, w przeciwieństwie do lat wcześniejszych, kiedy „integralną częścią kształcąco-wychowawczej funkcji liceum było rozwijanie kompetencji kulturowych i wrażliwości społecznej, a zajęcia szkolne (...) uzupełniane były przez ogólnorozwojowe zajęcia pozaprogramowe, które stanowiły integralny element kreowania tożsamości uczniów”¹⁸.

Zadaniem Autorki biorący w badaniach uczniowie jak i absolwenci czują więź ze swoją szkołą. Wskazywali oni, że szkoła odgrywa lub odegrała istotną rolę w ich życiu „stanowiąc płaszczyznę rozwoju osobowościowego i intelektualnego, dając jednocześnie poczucie przynależności do grupy wyjątkowej”¹⁹. Zdają sobie oni sprawę z faktu, że szkoła elitarna oparta jest na selekcyjności i w pełni akceptują to, podkreślając, że stanowi ona „(...) znakomitą płaszczyznę rozwoju dla najbardziej utalentowanych, umotywowanych i pracowitych”²⁰. Respondenci istnienia szkolnictwa elitarnego nie utożsamiali z problemem nierówności czy niesprawiedliwości społecznej, uważając, że szkoły takie są potrzebne, zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym.

Podsumowując swoje analizy Autorka dochodzi do wniosku, że istnienie szkół elitarnych nie tylko nie jest zagrożone, ale jest wręcz „w warunkach nasilania się różnego typu presji stratyfikacyjnych – nieuniknione”²¹. Wydaje

¹⁶ Tamże, s. 276.

¹⁷ Tamże, s. 377.

¹⁸ Tamże, s. 377.

¹⁹ Tamże, s. 432.

²⁰ Tamże, s. 426.

²¹ Tamże, s. 434.

się jednak, że niezwykle pożądane byłoby z jednej strony przywrócenie im ich ogólnokształcącego charakteru i funkcji wychowawczej, z drugiej zaś ich szersze otwarcie na „dzieci i młodzież z grup nieuprzywilejowanych”²².

Najnowsza monografia A. Gromkowskiej-Melosik jest istotnym głosem w dyskusji nad charakterem, miejscem i rolą jaką odgrywa we współczesnym świecie, również w Polsce, średnie szkolnictwo elitarne. Książkę tę można polecić szerokiej rzeszy odbiorców – socjologom, pedagogom, studentom oraz wszystkim czytelnikom zainteresowanym problemami współczesnej edukacji. Pozostaje mieć również nadzieję na dalszą eksplorację naukową tego zagadnienia przez Autorkę.

Bibliografia:

- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A.. (red.), *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J. (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2014.
- Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (red.), *Marginalizacja i elitarność w edukacji*. „Rocznik Lubuski” 2008, t. 34, cz. 1.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

²² Tamże, s. 434.

Ryszard Małachowski

Uniwersytet Zielonogórski

D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, ss. 274

Po 1989 r. w polskiej myśli naukowej zaznaczyła swoją obecność zwiększająca się liczba autorów, podejmujących różne aspekty i problemy występujące w obszarze chrześcijańskiej kultury, filozofii, nauki i tradycji. Na tak określony zakres składa się problematyka: filozofii, teologii, duchowości, religiologii, pedagogii (np. ignacjańskiej, Jana Pawła II), pedagogiki, szkolnictwa katolickiego, edukacji, wychowania dzieci, młodzieży (sakramentalnego, religijno-moralnego) i dorosłych (także w duszpasterstwie akademickim). Dotyczy ona również etyki i moralności, sztuki (poezji, literatury, czytelnictwa), martyrologii i patriotyzmu (nekropolie przodków), politologii, polemologii (chrześcijańskiej etyki wojskowej), katolickiej nauki społecznej, socjologii, biografistyki, oraz innych obszarów¹. Ważne zagadnienia w tychże

¹ J. Bagrowicz, S. Jankowski, „*Pan Bóg twój, wychowuje ciebie*”, *Studia z pedagogii biblijnej*, wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2005; J. Bałemba, *Uniżenie przed Bogiem centralną kwestią kultury, Przemilczany aspekt pontyfikatu Benedykta XVI*, wyd. 1, Wydawnictwo św. Tomasza z Akwinu, Warszawa 2012; Z. Baran, *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001; D. Błasiak, *Duszpasterstwo akademickie jako środowisko społeczno-kulturowe, Proces stawiania się członkiem grupy od „Oni” do „My”*, Wydawnictwo Księgarnia św. Jacka, Katowice 2003; *Błogosławione męczenniczki z Nowogrodka, Maria Stella i dziesięć towarzyszek ze Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu, Profile biograficzne*, Nakładem Sióstr Nazaretanek, Rzym 2000; S. Bober, *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2011; E. Borowski, *Błogosławiony*

Antoni Beszta Borowski kapłan i męczennik z Bielska Podlaskiego w diecezji Drohiczyńskiej 1880-1943, wyd. 1, Wydawnictwo InterGraf, Drohiczyn 2001; A.T. Borutka, J. Mazur, A. Zwoliński, *Katolicka nauka społeczna*, Częstochowa–Jasna Góra 1999; *Edukacja dorosłych. Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, t. 27, [red.: E. Dubas, O. Czerniawska], [b.w.], Warszawa 2002; J. Janus, *Wielki Pasterz na Wschodnich Rubieżach, Ś.P. Zygmunt z Łozin-Łoziński, Biskup piński 1870-1932*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Warszawa [1936]; J. Ledóchowska, *Życie dla innych*, Wydawnictwo Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego, [b.m., b.r.]; A. Lewkowska, J. Lewkowski, *Zabytkowe cmentarze na Kresach Wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej, Województwo wileńskie na obszarze Republiki Białorusi*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007; I. Łukasik, *Wkład chrześcijaństwa w kulturę według Christophera Dawsona*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010; R. Małachowski, *Hizopową stalówką*, t. 1-2, [oprac. graficzne: J. Kościukiewicz], wyd. 2, Wydawnictwo Pijarów, Kraków 2004; R. Małachowski, *Pedagogika religijna i jej konteksty, Bibliografia (lata 1989-2004)*, wyd. 1, Wydawnictwo Bel Studio, Warszawa–Zielona Góra 2006; R. Małachowski, *Średnie szkolnictwo katolickie w Polsce i wybranych państwach europejskich (lata 1945-2000)*, wyd. 1, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielona Góra 2005; S.I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, wyd. 1, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001; St.I. Możdżeń, *Fałszywe drogi wychowania*, Wyd. 1, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2013; *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, [red.: M. Nowak, C. Kalita], Biała Podlaska 2005; *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, [red.: J. Michalski, A. Zakrzewska], Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010; *Pedagogika ignacjańska, Historia, teoria, praktyka*, [red.: A. Królikowska], Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2010; *Pedagogika katolicka, Zagadnienia wybrane*, A. Rynio], wyd. 1, Oficyna Wydawnicza Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Filia w Stalowej Woli, Stalowa Wola 1999; A. Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004; *Salezjanie w Polsce, Z księdzem Bosko ojcem i nauczycielem młodzieży – po stu latach*, [red.: M. Dziubiński], Kraków 1998; *Sługa Boży ks. Aleksander Zienkiewicz – wrocławski kandydat na ołtarze*, [red.: W. Irek], Wydawnictwo Drukarnia Tumska, Wrocław 2013; M. Starzyńska, *Jedenaście klęczników*, wyd. 3, Fundacja Nasza Przyszłość, Warszawa 2005; J. Swastek, *Sługa Boży ks. Aleksander Zienkiewicz „Wujek”. Patron wychowawców i młodzieży zagrożonej dyktaturą relatywizmu*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2013; E. Walewander, *Wychowanie chrześcijańskie. W nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994; Z. Waszkiewicz, *Duszpasterstwo w siłach zbrojnych II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000; M. Winowska, *Dzieje duszy Franciszki Siedliskiej*, [b.w.], Rzym 1999; N. Wojtatowicz, *Gniazdo aniołów, Opowieść o nazaretankach z Nowogórdka*, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków 2001; *Wokół śmierci i umierania*, t. 1, [red.: W. Galewicz], Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009; S. Wójcik, *Katechizacja w warunkach systemu totalitarnego, Na przykładzie Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska w latach 1945-1961*, Prace historyczne XV, Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego i Wrocławskie Towarzystwo Miłośników Historii, Wrocław 1995; S. Wójcik, *Ksiądz Infułat Stanisław Turkowski – nestor pracy katechetycznej w Archidiecezji Wrocławskiej*, wyd. 1, Wydawnictwo EX Libris, Wrocław 1995; *Wychowanie personalistyczne, Wybór tekstów*, [red.: F. Adamski], Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy,

publikacjach przybliżają funkcje kapłana jako pedagoga: „ojca duchownego, duszpasterza-wychowawcę, wzór, jakim w pedagogii katolickiej jest beatyfikowany lub/i kanonizowany wychowanek, wychowawca, „kapłan-społecznik”. Kierując się tymże „społecznikowskim” kryterium poznawczym o znacznym stopniu przedmiotowej oryginalności podjąłem próbę opracowania recenzji najnowszej książki Dominiki Jagielskiej napisanej we współpracy z Janiną Kostkiewicz, dotyczącej życia i twórczości Andrzeja Niesiołowskiego. Publikacja ta okazała się możliwa do zrealizowania w wyniku niemal „benedyktynskiej” pracowitości współautorek, bardzo solidnej, wręcz drobiazgowej kwerendzie źródłowej (materiały archiwalne A. Niesiołowskiego w tym: rękopisy, notatki, maszynopisy, korespondencja, książki i broszury), dołączeniu załączników przez autorki monografii (ich wybór i opracowanie), wspartych naukowymi opracowaniami i literaturą uzupełniającą wielu badaczy.

A. Niesiołowski (ps. Aleksander Zajdlich) urodził się 5 lipca 1899 r., w Wielkopolsce pod zaborem niemieckim, w nasyconej intelektualizmem, czytelnictwem, kultem powstańczym (Powstanie Styczniowe 1863 r.), wyedukowanej, wielodzietnej i patriotycznej rodzinie ziemiańskiej herbu „Korzbok”. Propagując ducha wolności, odpowiedzialności, pokojowego współistnienia² między narodami (nie był to pacyfizm), jako religijny³ katolik (w przeciwieństwie do nominalnego) i patriota uczestniczył w działaniach tajnych polskich organizacji młodzieżowych w tym harcerskich, Powstaniu Wielkopolskim

Kraków 2005; R. Zajczkowski, „*Głos prawdy i sumienie*”, *Kościół w pismach Cypriana Norwida*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998; Z.J. Zdybicka, *Religia w kulturze. Studium z filozofii religii, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu*, Lublin 2010; Z. Zieliński, *Katolicyzm, człowiek, polityka. Przeszłość i teraźniejszość*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002; A. Zienkiewicz, *Czyste sumienie to znak miłości, Rozważania. Droga krzyżowa. Rachunek sumienia*, [red.: J. Wartalska], Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2002; A. Zienkiewicz, *Ofiara przyjęta, Siostry Nazaretanki w Nowogródku w latach 1929-1943, W dwudziestą piątą rocznicę śmierci Sióstr w Nowogródku*, Fuori Commercio, Drukarnia Centralnego Ośrodka Duszpasterstwa Emigracji, Wznowienie na podstawie wydania rzymskiego z 1968, wyd. 3, uzupeł., Wydawnictwo T.P., Warszawa 1999; M. Życzwiński, *Watykan wobec powstania listopadowego*, Wydawnictwo Towarzystwo Autorów i Wydawców Universitas, Kraków 1995.

² D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 190.

³ Na religijność składają się silnie zinternalizowane wartości z daną religią związane, wszystkie zachowania zewnętrzne i wewnętrzne, system przekonań, doświadczeń i postaw podmiotu, w jego relacjach ze światem zewnętrznym oraz transcendentnym, tj. z Bogiem, przekazywanych w procesie formowania osobowości wychowawczej, [w:] *Religia w świecie współczesnym, Zarys problematyki religiologicznej, Studia Religiologiczne 1*, [red.: H. Zimoń], Wyd. 1, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 101.

(odznaczony „Medalem Niepodległości), „Kampanii Wrześniowej” 1939 r. (II wojna światowa). Do niewoli dostał się w tym samym roku w wyniku przegranej z Niemcami bitwy nad Bzurą.

A. Niesiołowski (uczeń Floriana Znanięckiego) był wszechstronnie wykształconym („renesansowym”) katolikiem: „humanistą”-społecznikiem, patriotą, pedagogiem (nauczycielem gimnazjalnym, akademickim), badaczem okresu międzywojennego. Znano go jako intelektualistę, działacza społecznego, człowieka wysokiego poczucia honoru oraz godności, charyzmatycznie ukierunkowanego na wieloaspektowo rozumiane dobro wspólne i ethos narodowy (zachowanie polskiej, tj. chrześcijańskiej tożsamości kulturowej, pomyślność, bezpieczeństwo, niepodległość, zamożność narodu i państwa). Pod względem moralnym - osoba „kryształowa”. Przebieg jego biografii naukowej: prawdopodobnie tendencyjne, spowodowane rywalizacją-odrzućenie habilitacji, wskazuje na to, iż w środowisku akademickim i pracy badawczej stanowił jednoznaczne zaprzeczenie koniunkturalizmu. Nie unikał tematów kontrowersyjnych, traktując swą działalność wynikającą z „rozumu i serca” jako służbę Bogu, Kościołowi, Ojczyźnie, narodowi, poszczególnym środowiskom wychowawczym i każdej osobie. Niezmiernie krótki okres jego twórczości („głównie lata trzydzieste XX wieku”), wyróżniając się nadspodziewanie dużą liczbą prac badawczych, brał genezę z głównego nurtu humanistyki, religii, teologii i kultury katolickiej II Rzeczypospolitej. Pozostając między pedagogiką kultury a pedagogiką personalistyczną docierał interdyscyplinarnie do dziedzin pogranicza z takimi naukami jak: filozofia kultury, filozofia wychowania, pedagogika ogólna, pedagogika społeczna, politologia, socjologia, socjologia wychowania, andragogika, pedagogika szkoły wyższej, antropologia kulturowa i polityczna (ich elementy). Twórczość ta przyjmuje bardzo złożony charakter podejmując również zagadnienia polityki społecznej, pracy socjalnej, opieki i edukacji. Wskazuje na konieczność samokształcenia i samowychowania narodu polskiego w istotnej mierze „wyniszczonego” intelektualnie, edukacyjnie, wychowawczo, moralnie (pijaństwo, karierowiczostwo, rozpusta) i ekonomicznie przez zaborców. Wszystko to z jednej strony determinuje kwalifikację przypisywanej mu wszechstronności naukowej, nie mniej utrudnia aplikację przedmiotową jego badań i misji. W wyniku złożonej analizy J. Kostkiewicz wyznacza jej immanentny interdyscyplinarny obszar głównie w perspektywie pedagogicznej⁴.

Recenzowana monografia, będąc w wyznaczonym zakresie całościowym ujęciem dorobku A. Niesiołowskiego, przyjmuje formę studium

⁴ D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu...* op. cit., s. 12.

historyczno-biograficznego⁵. W strukturze i treści (główne rozdziały) dotyczy przede wszystkim pedagogiki humanizmu społecznego (nie mylić z humanistyczną pedagogiką społeczną!), implikującego m. in. powinność rozwoju osobowego (kształcenie, samokształcenie, formacja moralna), a także zaangażowania w przemodelowanie zastanych struktur życia społecznego (ewangeliczne zadania człowieka, osobiste zaangażowanie w rozwój kultury narodowej). Jest to wychowawcze przesłanie, a zarazem synteza programu pedagogicznego tego badacza, które J. Kostkiewicz wskazuje (obie postawy) jako zobowiązanie wynikające z jego antropologii oraz światopoglądu. Jednakże niewiele odniesień do antropologii o charakterze „(neo) tomistycznym” zawartych w pracach A. Niesiołowskiego, skutkowało brakiem rekonstrukcji tychże zagadnień w przedmiotowej monografii. Stanu zaangażowania dopełniają obecne w monografii autorskie publikacje⁶ tego badacza, wypełniające lukę polegającą na braku „we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych szerszych, bezpośrednich odniesień do bogatej puli tekstów”⁷ tego pedagoga, czekając zdaniami J. Kostkiewicz na wieloprzeciwkową analizę.

W celu realizacji misji której miał świadomość, na swego patrona wybrał poznańskiego profesora Kazimierza Tymienieckiego, będącego wzorem: suwerennego ducha polskiego, uczonego i badacza, kierującego A. Niesiołowskiego ku Pawłowi Włodkowicowi („<<temat dla Niesiołowskiego>>”⁸). Na jego postawę ludzką, aksjologiczną i badawczą wpłynął także ruch filarecki, oraz stowarzyszenie „Eleusis”, inicjator polskiego neomesjanizmu Wincent Lutosławski (sugerujący się nadto „yogizmem hinduskim”).

Po śmierci A. Niesiołowskiego (zmarł w lutym 1945 r. w niemieckim oflagu dla polskich oficerów) zrealizowana wcześniej przez niego twórczość naukowa lokująca się w centrum dyskursu katolickiej humanistyki 20-lecia międzywojennego, społecznie zorientowanej myśli humanistycznej (zagadnienia społeczno-oświatowe, pedagogika humanizmu społecznego, ideologie wychowawcze, ekspansje totalitaryzmów) z powodów politycznych pozostawała tendencyjnie „poza dyskursem naukowym pedagogów oraz promowanymi teoriami pedagogicznymi, a także socjologicznymi”⁹. Konsekwentnie zatem, w wyniku zmian ustrojowych państwa polskiego, z punktu widzenia

⁵ Tekst recenzji Wiesława Theissa umieszczony na obwolutie końcowej powyższej publikacji, patrz: *ibidem*.

⁶ *Ibidem*, s. 13.

⁷ *Ibidem*, s. 14.

⁸ *Ibidem*, s. 20.

⁹ *Ibidem*, s. 9.

Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz filozofii marksistowsko-leninowskiej¹⁰, jej światopoglądu, aksjologii, socjologii, antropologii, a także „pedagogiki socjalistycznej”, twórczość tę traktowano jako „szkodliwą” ideologicznie stosując wobec niej separację wroga, a nawet poddawano zniszczeniu (m.in. kilka tomów rękopisów). Nadto odmawiając mu statusu teoretyka-badacza ujmującego zagadnienia pedagogiczne, lokowano go w niszowym nurcie problematyki kulturalno-oświatowej. Zaprzeczenie to miało charakter konsekwentnego wykluczenia również po 1989 r., w utrwalającym swoje wpływy okresie dominacji (neo) liberalizmu (A. Niesiołowski krytykował socjalizm i liberalizm¹¹) oraz indywidualistycznych trendów kulturowych. Tak determinowany imperatyw poznawczy, słabo rozpoznana charakterystyczna dla niego (jako socjologa i pedagoga) myśl społeczna i wychowawcza, koncepcje teoretyczne i metodyczne pedagogów okresu międzywojennego, skłaniają do podjęcia badań nad „pismami” A. Niesiołowskiego (również innych badaczy), oczekującymi na włączenie ich do współczesnego dyskursu pedagogicznego. Bowiem: „Motywy jego twórczości - jak pokazuje stan współczesnych dziejów świata - powinny znowu Polakom być bliskie”¹².

¹⁰ 2. *Marksizm jako doktryna filozoficzna*, [w:] B. Olszewska-Dyoniziak, *Antropologia totalitaryzmu europejskiego XX wieku*, Wyd. 1, Wydawnictwo Atła 2, Wrocław 1999, s. 28-29.

¹¹ D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu...*, op. cit., s. 191.

¹² *Ibidem*, s. 14.

Jolanta Skubisz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Ludwik Malinowski *Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, ss. 196

Autorem recenzowanej pozycji jest Profesor zwyczajny Ludwik Malinowski wywodzący się ze środowiska naukowego Akademii Pedagogiki Specjalnej, historyka i politologa, posiadającego wszechstronne przygotowanie historyczne oraz dogłębną znajomość współczesnych problemów pedagogiki.

Nowa książka profesora jest niejako kontynuacją jego naukowych zainteresowań, odnoszących się do problematyki kształtowania się ustroju w drugiej Rzeczypospolitej. W tym przypadku książka ta jest poświęcona analizie i ocenie zarazem systemu wychowania w okresie międzywojennym. Zastosowane tutaj przez profesora środki metodologiczne pozwoliły na trafne powiązanie w płaszczyźnie porównawczej ówczesnych dylematów wychowania systemowego ze współczesnością.

Recenzowana książka ma podwójne znaczenie. Z jednej strony spełnia wszelkie wymogi pracy naukowo-badawczej o charakterze interdyscyplinarnym, tzn. w zakresie historii, politologii, pedagogiki i prawa oświatowego. Z drugiej zaś strony praca stanowi bogate i udokumentowane źródło dyskursywnej walki dotyczącej kształtu wychowania w Polsce, a w szczególności kształtowania się idei i ideału wychowania państwowego w drugiej Rzeczypospolitej.

Słusznie wskazuje Ludwik Malinowski, iż w aspekcie metodologicznym sam termin „wychowanie państwowe” do dziś nie jest jednoznaczny. Dalej we wstępie recenzowanej książki trafnie podkreśla on, iż w literaturze pedagogicznej i historycznej bardzo często termin wychowania państwowego jest używany zamiennie i rozumiany jako wychowanie patriotyczne,

obywatelskie czy polityczne. Nie ma też jednoznacznej definicji wychowania państwowego i ściśle encyklopedycznego wyjaśnienia tego terminu. Profesor podkreśla tutaj, że jest ono głęboko różniące się w porównaniu z wychowaniem narodowym i całkowicie przeciwstawne wychowaniu socjalistycznemu. Współcześnie są też liczne nieporozumienia, a nawet sprzeczności, zarówno wśród historyków, jak i pedagogów co do ocen i znaczenia wychowania państwowego.

Jak sam profesor w książce podkreśla jest ona próbą omówienia zagadnień związanych z wychowaniem państwowym, z uwzględnieniem stanu współczesnej wiedzy pedagogicznej i historycznej. Niewątpliwie próba ta jest na wszech miar udana i budząca przekonanie, że będzie ona dla profesora pozytywnym i owocnym impulsem badawczym w kontynuowaniu zainteresowania przedmiotową problematyką.

Generalnie Ludwik Malinowski co zresztą wynika z tytułu samej książki, zajmuje się in sensu stricte genezą, uwarunkowaniami społecznymi i politycznymi oraz przesłankami teoretycznymi idei i ideału wychowania państwowego, jako jednego z modeli (systemu), oprócz wychowania narodowego w okresie międzywojennym.

W tym miejscu należy szczególnie podkreślić staranność historyczną profesora, który stara się omawiane zagadnienie wychowania państwowego opisać i oceniać z punktu widzenia ówczesnych realiów społeczno-politycznych państwa.

Otóż należy tu uwzględnić fakt, iż odradzające się państwo polskie, po ponad stu dwudziestu latach absencji na mapie Europy, potrzebowało stworzenia modelu obywatela gotowego budować ojczyznę, bez względu na trudności. Po I wojnie światowej trudno było mówić o jednolitym społeczeństwie na terenach nowo powstałego państwa polskiego. Naród polski przetrwał wprawdzie germanizację i rusyfikację, ale był kształtowany przez trzy różne zabory, które różniły się nie tylko kulturowo, lecz także ekonomicznie. Co więcej, ziemie polskie zamieszkiwały grupy ludności, które z punktu widzenia narodowego były sobie obce. Podstawową trudnością, jaką napotykali twórcy programu wychowawczego, był wielonarodowościowy charakter państwa, który stanowił źródło wielu napięć i konfliktów. Granice ustalone w 1922 roku obejmowały tereny zamieszkiwane przez ludność różnego pochodzenia. Polscy stanowili odsetek dominujący, około 65 proc. Pozostałe 35 proc. stanowili Ukraińcy, Żydzi, Białorusi, Niemcy, Rosjanie, Litwini oraz Czesi. Różnorodność narodowa pociągała za sobą odrębność zarówno religijną, jak i kulturową.

Autor pracy w sześciu rozdziałach stara się w sposób systemowy opisać uwzględniając wyżej wskazane realia społeczno-polityczne role i znaczenie idei i ideałów wychowania w drugiej Rzeczypospolitej. Zaznaczyć w tym miejscu należy, że każdy z rozdziałów jest wyczerpujący, przytłaczający przykładami poglądów poszczególnych, wiodących przedstawicieli ówczesnej nauki pedagogicznej i myśli politycznej (politologii). Autor nie kryje jednak własnych poglądów, które racjonalnie uzasadnia. Są one przekonujące, choć w kilku kwestiach dyskusyjne. To cenny walor książki.

I tak w rozdziale pierwszym, który de facto jest teoretycznym wprowadzeniem do recenzowanej książki profesor odnosi się do współczesnej terminologii, dotyczącej istoty i celów wychowania. Podkreśla się tutaj słusznie, iż wychowanie ma charakter historyczny. Wśród wszystkich pojęć pedagogicznych wychowanie jest jednym z trudniejszych do zdefiniowania. Wynika to z faktu, że dotyczy materii, w której toczy się długotrwały spór naukowy, o dużych konsekwencjach praktycznych. Wywiera na jego definiowanie wpływ wiele przeciwstawnych czynników. Z drugiej strony jest to termin ważny i ciągle definiowany od nowa.

W tymże rozdziale opisuje się i ocenia poglądy interpretacyjne w ramach współczesnej teorii wychowania, zagadnienia dotyczące różnic pojęciowych między pedagogiką a pedagogią, relacjami ideologii i wychowaniem. Analiza literatury poświęcona teorii wychowania zarówno przedwojenna jak i współczesna różnie klasyfikuje definicje wychowania, różnie ją klasyfikując. Jedne z nich mają rodowód psychologiczny lub socjologiczny, inne zaś wywodzą się z założeń światopoglądowych i aksjologicznych. Słusznie podkreśla się w książce, iż tendencje do nowego określania pojęcia wychowania i jego istoty nasilają się zwłaszcza w okresie głębszych zmian ustrojowych w danym państwie oraz globalnych przeobrażeń ekonomiczno-technicznych, społeczno-politycznych w świecie.

Analiza literatury i piśmiennictwa dotyczącego wszelkiego rodzaju aspektów wychowania zarówno w okresie przedwojennym jak i współcześnie pozwala na zwrócenie uwagi, iż stosowane są tutaj terminy idei i ideału wychowania. Tymi terminami posługuje się także profesor np. we wstępie i w rozdziale drugim. Otóż używając tychże terminów nie określa się wprost treści danego pojęcia. Na pewno nie są to pojęcia tożsame w treści i znaczeniu a niestety są one używane zamiennie.¹ Mamy tutaj do czynienia

¹ Według Słownika Języka Polskiego idea to: 1) pomysł lub plan realizacji czegoś, 2) pogląd, wzór i postawa typowa dla jakiejś epoki, kultury lub grupy ludzi, 3) w ujęciu filozoficznym jako nieformalny byt przeciwstawny rzeczom, które postrzegamy zmysłami

z terminami o nieostrych i przejrzystych zakresach pojęciowych, albowiem ich treść kształtuje się w złożonym procesie materializacji idei wychowania w ideał danego rodzaju wychowania.

Po wskazanych wyżej rozdziale autor książki podzielił ją strukturalnie w trzy umowne części, tj.:

1. Zagadnienia dotyczące dylematów wychowawczych dotyczących drugiej Rzeczypospolitej.
2. W części drugiej – całościowego i kompleksowego opisu istoty wychowania państwowego (rozdział trzeci), a zatem roli państwa w wychowaniu (rozdział czwarty) oraz zagadnienia dotyczące realizacji procesu wychowania państwowego (rozdział piaty).
3. W trzeciej części książki zagadnienia dotyczące realizacji ideału wychowania państwowego z perspektywy współczesności (rozdział szósty).

Pracę wieńczy autorefleksja dotycząca znaczenia doświadczeń w kształtowaniu określonych ideałów wychowawczych z okresu międzywojennego na współczesne poszukiwania jak najlepszych i optymalnych rozwiązań w procesie definiowania istoty wychowania i jej celów.

W części dotyczącej dylematów wychowawczych w drugiej Rzeczypospolitej profesor to zagadnienie charakteryzuje przez pryzmat kształtowania się idei i ideałów wychowania państwowego oraz narodowego. Podkreśla się tutaj, że źródłem ideałów wychowawczych drugiej Rzeczypospolitej była idea narodowa, ukształtowana za czasów Polski szlacheckiej, a wzmocniona podczas zaborów. W świadomości społecznej Polaków dominował model Polaka-katolika. Odzyskanie niepodległości dało szansę na eksponowanie swej tożsamości narodowej, skrycie pielęgnowanej i przekazywanej z pokolenia na pokolenie w okresie zaborów. Co istotne, od samego początku ruchy nacjonalistyczne i grupy skupione wokół endecji promowały hasła dążące do całkowitego utożsamienia polskości z katolicyzmem. Wyrazem tego były programy polonizacji i katolizacji.

oraz idea jako pojęci odpowiadające rzeczy znajdującej się w umyśle człowieka, np. idea dobra (Słownik Języka Polskiego, t.2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 108-109). Natomiast powszechnie w literaturze i praktyce pedagogicznej przyjmuje się, iż ideał wychowania jest to ogół norm i celów wpływających na działalność wychowawczą, oraz ustalony bądź przyjęty wzorzec osobowy, którego właściwości uważa się za bez zarzutu i godne do naśladowania dlanłodego człowieka. Niewątpliwie ideał danego rodzaju wychowania jest rezultatem materializacji idei danego rodzaju wychowania.

Ideale wychowawcze drugiej Rzeczypospolitej były kreowane przez różne podmioty. Wymienić tutaj można ideał dobrego chrześcijanina propagowany przez instytucję Kościoła katolickiego, dobrego obywatela kreowany przez państwo polskie, ideał narodowy Narodowej Demokracji (największej partii nowo powstałej Rzeczypospolitej) oraz ideał państwowca w czasie sanacji.

Część druga pracy zawiera konkretny desygnat, jaki wynika z tytułu książki tj. „wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej”. Otóż tylko takie podejście metodologiczne pozwoliło łącznie w trzech rozdziałach profesorowi opisać i ocenić w sposób harmonijny i całościowy poszczególne zagadnienia (w rozdziale trzecim, czwartym i piątym) dotyczące poszczególnych aspektów idei i ideału wychowania państwowego.

Przedstawia się tutaj argumenty przemawiające za stworzeniem modelu wychowania państwowego, nieograniczającego rozwoju kulturowego i pluralizmu wyznaniowego mniejszości na ziemiach polski. Za tą ideą ujął się Józef Piłsudski i tuż po przewrocie majowym rozpoczęto prace nad nowym wzorem wychowawczym. Koncepcja wychowania państwowego sanacji zakładała wykształcenie obywatela bojownika-pracownika, który miał mieć zapewnione warunki nieskrępowanego rozwoju kulturowego, nieograniczoną swobodę religijną i pomoc w rozwoju ekonomicznym. Kształcenie miało dostarczyć państwu pracowników lojalnych i ofiarnych, niezależnie od pochodzenia i wyznania.

W ramach konkurencyjnego wychowania narodowego, nie było ono przez sanację negowane, ale uważane za nieadekwatne do istniejącej sytuacji. Idea wychowania państwowego zakładała kształtowanie postawy lojalności wobec państwa oraz szacunku dla symboli narodowych i władz.

Idea wychowania państwowego w Polsce była wcielana w życie w latach 1930-1936. Aby zrealizować ideę nauczania i wychowania państwowego sanacja potrzebowała tutaj stosownej reformy szkolnej. Przeprowadzona została ona przez Janusza Jędrzejewicza, który pełnił funkcję ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Reforma ta została wprowadzona w oparciu o ustawy z 1932 roku – o ustroju szkolnictwa i z 1933 roku - o szkołach akademickich. Zasady tej reformy były wdrażane od lipca 1932 roku, w której zasady obowiązywały do 1948 roku. Szczególną zaletą tej części pracy jest ukazanie praktycznie wszystkich przedstawicieli myśli idei wychowania państwowego takich jak: Kazimierza Władysława Bartela, Gustawa Karola Dobruckiego, Sławomira Czerwińskiego, Józefa Chałasińskiego, Adama Skwarczyńskiego, Stanisława Seweryna i innych.

Autor recenzowanej książki także tutaj w rozdziale piątym przedstawia niejako definicję i zasady ówczesnej polityki oświatowej i rolę państwa w kreowaniu tej polityki. Uzupełnia to także przedstawiona przez profesora analiza prawa oświatowego tegoż okresu.

W części trzeciej profesor w sposób bardzo przejrzysty dokonuje podsumowania wszelkiego rodzaju trudności i przeszkód w realizacji całościowej reformy Jędrzejewiczowskiej, słabości jej założeń programowych, przyczyn braku jej realizacji. Generalnie profesor tutaj w sposób obiektywny odnosi się do upadku idei i ideału wychowania państwowego oraz doświadczenia płynące z tegoż faktu dla kreowania i procedowania określonych współczesnych idei wychowania w ideały wychowawcze.

Konkludując, recenzowana książka Ludwika Malinowskiego jest kolejną cenną pozycją w dorobku naukowym profesora, mająca bezsporne walory i wartości dydaktyczne przydatne dla studentów pedagogiki, politologii i prawa oświatowego. Po książkę powinni sięgnąć nie tylko studenci, lecz także kadra profesorska, nauczyciele i przedstawiciele środowisk politycznych.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VII: 2016 NR 1(14)

Katarzyna Szymala

XXII Convegno della Facoltà di Filosofia, Pontificia Università della Santa Croce, *La filosofia come paideia.* *Sul ruolo educativo degli studi filosofici,* Rzym, 23-24.02.2015

W dniach 23-24 lutego 2015 r. na Papieskim Uniwersytecie św. Krzyża w Rzymie odbyło się XXII Sympozjum Wydziału Filozofii zatytułowane: *Filozofia jako paideia. O edukacyjnej roli studiów filozoficznych*. Intencją organizowanych corocznie przez Wydział spotkań jest aktualizacja wiedzy, wymiana doświadczeń oraz dyskusje między uczestnikami sesji: pracownikami uniwersytetu, studentami, nauczycielami czy innymi osobami szeroko związanymi z obszarem edukacji.

Tematyka tegorocznego sympozjum dotyczyła edukacyjnej roli filozofii, a szerzej: sposobu przekazywania ideału humanistycznego kształcenia we współczesnym kontekście, w którym jakże często ekonomiczne czy technologiczne wskaźniki decydują o kształcie ram edukacji. Znakomitą większość uczestników spotkania, i to zarówno spośród prelegentów (poza dwoma wystąpieniami z Belgii oraz Hiszpanii), jak i słuchaczy, stanowili Włosi. Ta okoliczność stworzyła okazję do zaobserwowania, jakie tematy, troski oraz perspektywy są obecne w tym kręgu kulturowym.

Przyjęta formuła obrad była dość typowa i kształtowała się następująco: sesje plenarne, sesje panelowe oraz prezentacja krótkich komunikatów w mniejszych grupach. Referaty wygłoszone podczas części głównej charakteryzowały się dużą rozpiętością chronologiczną i tematyczną: od przedstawienia roli filozofii u Platona i Arystotelesa (F. Trabattoni, *Platone. La filosofia come „conduzione dell'anima”*), poprzez wizję filozofii u Klemensa Aleksandryjskiego (J.J. Sanguineti, *Il senso della filosofia nella prospettiva di Clemente Alessandrino*), znaczenie edukacji u Antoniego Rosminiego (P.

Pagani, *L'educazione secondo Antonio Rosmini*), czy zupełnie współczesne pojmowanie filozofii i jej zadań w czasach nowożytnych (G. Mari, *Filosofia, educazione e modernità: una riflessione critica sul passato per orientare nel presente*). Sesje panelowe odbywały się natomiast w grupach odpowiadających trzem obszarom tematycznym: *filozofia i życie zawodowe; zasoby edukacyjne filozofii w szkole i na uniwersytecie oraz znaczenie filozofii w wychowaniu człowieka i chrześcijanina*. Wokół tych zagadnień koncentrowały się również krótkie komunikaty (w tym wystąpienie autorki sprawozdania na temat mądrości praktycznej, celowości wewnętrznej oraz dobra wspólnego - trzech ważnych kategorii filozoficznych w kształceniu osób przygotowujących się do podjęcia pracy).

Mimo zróżnicowanej treści referatów, niektóre kwestie pojawiały się w trakcie wystąpień niejednokrotnie, co może świadczyć o ich kluczowym charakterze dla przebiegu obrad: w jaki sposób uczyć młodych ludzi refleksji w kulturze obrazu oraz przewagi techniki nad kontemplacyjnym podejściem do życia? (M. T. Russo, *Le risorse formative della filosofia nella scuola e nell'Università*); jak uniwersytet może bronić swojej tożsamości oraz misji wobec twardego wymagań rynku? (V. Arbore, A. Petagine, *La centralità della dimensione etico-antropologica in un progetto di formazione universitaria. Il caso Fondazione Rui*). Wspólny głos prelegentów wybrzmiał również w postulacie sprzeciwu wobec polityki zarządzania instytucjami, opartej przede wszystkim na wskaźnikach skuteczności ekonomicznej, wokół których zorganizowana jest praca instytucji oraz ich ocena (P. Monti, *Pratica professionale, valutazione e management: il ruolo della riflessività nell'azione cooperativa*). Dla kontrastu, filozofia - jak stwierdził w swojej prezentacji G. Savagnone z Uniwersytetu Lumsa w Palermo, odsyła do zupełnie innego porządku, innej miary rzeczy. Jej istotą jest to, że uczy kontemplacji tego, co nieużyteczne, a to właśnie człowiek jest w pewnym sensie „nieużyteczny”.

Podczas obrad było również miejsce na wystąpienie metodologiczne, które dotyczyło umiejętności argumentacji swojego zdania oraz sztuki prowadzenia debat. Prelegent - A. Cattani z Uniwersytetu w Padwie przekonywał, że ważną częścią edukacji jest uczenie myślenia w sposób dialogiczny. Dialog określił zaś właściwym nastawieniem osób, które są członkami jakiegokolwiek wspólnoty. Bez wątplenia atmosfera prawdziwego dialogu była wyczuwalna w trakcie obrad, które zgromadziły pasjonatów edukacji, przekonanych co do tego, że nie można przekazywać wiedzy bez zaangażowania. Ale w jej recepcji również potrzebne jest odpowiednie nastawienie u słuchaczy. O tak zwanych „mocnych pragnieniach” właściwych każdej osobie: pragnieniu wolności, piękna, poznania prawdy o sobie samym, mówił przekonująco G.

S. Lodovici z Katolickiego Uniwersytetu Najświętszego Serca w Mediolanie. Jego zdaniem, to właśnie one stanowią niezbędny rezerwuuar postaw inicjujących filozoficzne poszukiwania.

Na zakończenie relacji warto przytoczyć słowa F. Trabattoniego z Uniwersytetu w Mediolanie, związane z arcyciekawym i zarazem aktualnym splotem filozofii z życiem politycznym. Badacz wskazał na fakt, że dla starożytnych polityka i etyka nie były oddzielnymi od siebie obszarami. Dopiero w nowożytności dziedziny te uległy separacji, niemożliwej – jak się wydaje – dziś do zniesienia. Starożytny porządek rzeczy wyrażał zatem przekonanie, że dobrze zarządzane państwo to takie, które zamieszkują cnotliwi obywatele. To zaś oznacza, że korupcja instytucji nie zależy od systemu, ale ma swoje źródło w nieodpowiedzialnym zachowaniu jednostek. Być może to stwierdzenie otwiera ponownie drogę do rewaloryzacji publicznej i społecznej wartości edukacji oraz oddolnej aktywności wychowawczej. Niekoniecznie najważniejsze jest formalne działanie państwa (które ponadto nierzadko wykracza legislacyjnie oraz faktycznie poza zasadę sprawiedliwości oraz pomocniczości) za pośrednictwem sprawujących władzę; istotne są działania członków danej społeczności. Dla Platona i Arystotelesa, konkludował badacz, ważne jest przekonanie, że osoby mogą stać się lepsze dzięki edukacji, a bez edukacji nie ma filozofii. Dobro pochodzi z dobrej edukacji, a filozofia ukierunkowuje dobre pragnienia.

Włoskie obrady toczone wokół kategorii *paidei* ukazały podobieństwo problemów i wyzwań związanych z *humanizacją* edukacji, obecnych również w polskiej debacie o kondycji kształcenia na wszystkich etapach nauczania. Na stronie organizatora sympozjum, Papieskiego Uniwersytetu Św. Krzyża: www.pusc.it można śledzić zamieszczane tam regularnie informacje o podobnych wydarzeniach.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VII: 2016 NR 1(14)

Dyskursy edukacyjno – pedagogiczne Opracowanie: Bogusław Śliwerski

- Ablewicz K., *Heremeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków: UJ 1994.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wyd. UJ, 2003.
- Ball S.J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Wyd. I poprawione i poszerzone, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999.
- Benner D., *Rozumienie krytyki na podstawie rozróżnienia afirmatywnych i nieafirmatywnych koncepcji kształcenia, terażniejszość. Człowiek. Edukacja* 2008 nr 2.
- Bilewicz M., *Nowe formy uprzedzeń z perspektywy psychologii dyskursywnej*, *Studia Socjologiczne* 2004, nr 1.
- Borzyszkowska R., *Wybrane potoczne ilustracje przeszkody epistemologicznej*, w: *Colloquia Communia, Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, numer specjalny, Lublin 2003.
- Bronk A., *Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H.G. Gadamera*, Lublin: TN KUL 1982.
- Bugajski M., *Język w komunikowaniu*, Warszawa: WN PWN 2006.
- Cackowska M., Kopiciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, *Ars Educandi. Monografie tom 3*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2012.
- Ciczkowski W., *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, w: *Stan i perspektywy historii wychowania*, pod red. W. Majorek, Poznań: Wydawnictwo UAM, Bałtycka WSH w Koszalinie 1995.
- Danek D., *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*, IBL Warszawa 1997.
- Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. Ryszard Nycz, Gdańsk: Wyd. Słowo/Obraz. Terytoria, 2000.

- Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1-2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- Dobek – Ostrowska B., *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa: WN PWN 2006.
- Dobrzański D., *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, Poznań: Wydawnictwo UAM w Poznaniu 1999.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: WN PWN 1998.
- Dyskurs edukacyjny*, red. Teodozja Rittel, Kraków: Wydawnictwo WSP 1996.
- Dyskurs jako struktura i proces*, red. Teun A. Van Dijk, tłum. Grzegorz Grochowski, Warszawa: WN PWN 2001.
- Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, red. Sławomir Sztobryn, Jerzy Semkow, V Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Sekcja 3-5 „Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska i Roman Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy 2005.
- Fend H., *Morfologia pedagogicznego konserwatyzmu* [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, UMK Toruń 1993.
- Fenomenologia i hermeneutyka*, pod red. P. Dybla i P. Kaczorowskiego, Warszawa: Wydawnictwo UW 1991.
- Foucault M., *Porządek dyskursu*, Gdańsk : Słowo/Obraz terytoria 2002.
- Głąb A., *Rozum w świecie praktyki. Poglądy filozoficzne Marthy C. Nussbaum*, Warszawa: WAIp 2010.
- Godoń R., *Pedagogika a narracyjność. Pedagogiczne implikacje filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeura*, Kwartalnik Pedagogiczny 1994 nr 4.
- Gromkowska-Melosik A., *Tekst i władza interpretacji*, (w:) *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Zeszyt 8, red. Agnieszka Domagała-Kręcioch oraz Zofia Szarota, Kraków 2004.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w internecie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Grzymała-Kazłowska A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, *Kultura i Społeczeństwo* 2004 nr 1, tom XLVIII

- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2003.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Kraków: Wydawnictwo Universitas 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Polska pedagogika drugiej połowy XX wieku w walce o swoją tożsamość* [w:] *Nauki pedagogiczne we współczesnej humanistyce*, pod red. Małgorzaty Prokosz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2002.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja. Kształcenie. Pedagogika*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „impuls” 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa : Wydawnictwo '69 1997.
- Hermeneutyka a psychologia*, red. A. Gałdowa, Kraków: Wyd. UJ 1997.
- Howarth D., *Dyskurs*, tłum. Anna Gąsior-Niemiec, Warszawa: Oficyna Naukowa 2008.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Mapa wzorców kulturowych*, Olsztyn: Adiafora 2006.
- Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. Ruth Wodak, Michał Krzyżanowski, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf 2011.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2001.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Język a kultura. Tom 5. Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze 1992.
- Karwat M., *O złośliwej dyskredytacji. Manipulowanie wizerunkiem przeciwnika*, Warszawa: WN PWN 2006.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: WN WSP 1999.
- Kleszcz L., *Boczne drogi. Z genealogii filozofii hermeneutycznej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum 2004.
- Klimowicz M., *Semiologiczna analiza treści perswazyjnych w prasie młodzieżowej*, w: *Młodość i oświata za burtą przemian*, red. Krystyna Szafranec, Toruń: Wyd. A. Marszałek 2008.
- Konarzewski K., *Teoria czy dyskurs? Spór o zadania pedagogiki*, Instytut Psychologii PAN, Ogólnopolska Konferencja Naukowa Szklarska Poręba, 25-27 października 1996. Dyskursy edukacyjne w Polsce po roku 1989. Materiały przedkonferencyjne, preprint 1 (2/96), Wrocław 1996, s. 2.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

- Krawczyk-Bocian A., Epistemologiczny poziom rozumienia tekstu narracyjnego, *Przegląd Pedagogiczny* 2008 nr 1.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.
- Kruszelnicki W., *Historia wychowania jako historia idei*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2009 nr 1.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. Anna Duszak, Norma Fairclough, Kraków: Wydawnictwo Universitas 2008.
- Kuligowski W., *Antropologia refleksyjna. O rzeczywistości tekstu*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2001.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2014.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Lisowska-Magdziarz M., *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2007.
- Malewski M., *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2002 nr 4.
- Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa: WN PWN 2007.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. Dariusz Kulinowski i Marian Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, Krzysztof J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: GWP, 2002.
- Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, *Roczniki Nauk Społecznych KUL*, Lublin 2(XXI), 1993.
- Olejarczyk A., *Od strukturalizmu do hermeneutyki. Rozwój koncepcji filozoficznej Umberto Eco*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2000 nr 2.
- Ollivier B., *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*, tłum., Iwona Piechnik, Warszawa: Oficyna Naukowa 2010.
- Ostrowicka H., *Horyzont oczekiwania – z recepcji myśli Michela Foucaulta w badaniach pedagogicznych*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2010 nr 3.
- Piekot T., *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Kraków: Universitas 2006.

- Popławska W., Szymczyk G., *Formy literackie jako element wiedzy historycznej*, w: *Werbalne i pozawerbalne środki wyrazu w źródle historycznym*, UMCS, Lublin 1981.
- Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.
- Reut M., *Obcość i rozumienie*, Kwartalnik Pedagogiczny 1997 nr 1-2.
- Rodziewicz E., „*Szkoły myślenia*” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. Jerzy Brzeziński, Lech Witkowski, Poznań- Toruń: Wydawnictwo Edytor 1994.
- Rogowski C., *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne*, Lublin: TN KUL 1999.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas 2003.
- Rutkowiak J., *Dyskusje w pedagogice a pedagogika dyskusji*, w: *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*, red. Joanna Rutkowiak, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1992.
- Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników z języka polskiego w latach 1918-2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademia Bydgoska 2012.
- Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. Marek Czyżewski, Siergiusz Kowalski, Andrzej Piotrowski, Warszawa: WAIp 2010.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Semper, 1996.
- Sierocka B., *Krytyka i dyskurs. O transcendentalno-pragmatycznym uprawomocnieniu krytyki filozoficznej*, Kraków: Wyd. AUREUS, 2003.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. Małgorzata Głowacka- Grajper i Joanna Ostrowska, Warszawa: WN PWN 2007.
- Silverman D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Warszawa: PIW 1989.
- Szulakiewicz M., *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2004.

- Śliwerski B., *Dyskurs o wychowaniu w Niemczech jako jedno ze źródeł inspiracji dla reform pedagogicznych* [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn: WSP Olsztyn 1998.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Śmid W., *Język reklamy w komunikacji medialnej*, Warszawa: Wydawnictwa Fachowe CeDeWu.pl 2008.
- Trutkowski C., *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii*, *Studia Socjologiczne* 2004, nr 1.
- Vater H., *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*, tłum. Edyta Błachut i Adam Gołębiowski, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT 2009.
- Wejland A.P., *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, *Studia Socjologiczne* 2004, nr 1.
- W kręgu socjologii interpretatywnej. Badania jakościowe nad tożsamością*, red. Jacek Leoński, Urszula Kozłowska, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego 2007.
- W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*, red. J. Leoński, A. Kołodziej-Durnuś, Szczecin: Economicus 2005.
- Widera-Wysoczańska, *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2000.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.
- Woroniecka G., *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
- Zachariasz A.L., *Poznanie teoretyczne jego konstytucja i status*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2004.
- Zakrzewska E., *Ricoeur i Gadamer. Czy istnieje szkoła hermeneutyczna?*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1992 nr 2.
- Zarycki T., *Peryferia. Nowe ujęcie zależności centro-peryferyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2009.
- Zielińska- Pękał D., *Iluzje – interpretacje – iluminacje. O przekazie telewizyjnym – badacze i gimnazjaliści*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.

AUTORZY

Elżbieta Aleksiejuk, mgr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie

Vladimír Frk, PhDr, Uniwersytet Preszowski w Preszowie

Katarzyna Kochan, dr, Uniwersytet Zielonogórski

Janina Kostkiewicz, prof. dr hab., Uniwersytet Jagielloński

Ryszard Małachowski, dr, Uniwersytet Zielonogórski

Jitka Lorenzová, PhDr, Uniwersytet Karola w Pradze

Marek Rembierz, dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wilhelm Schwendemann, prof. dr, Wyższa Szkoła Ewangelicka
we Freiburgu

Jolanta Skubisz, mgr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr. h.c., Uniwersytet Łódzki,
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Katarzyna Szymala, mgr, absolwentka pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

INFORMACJE DLA AUTORÓW

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

Prosimy osoby zamierzające opublikować swój tekst w Studiach z Teorii Wychowania o uwzględnienie zasad edytorskich zamieszczonych na stronie: <http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/wskazowki-edytorskie/>

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 półrocznika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji pisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Uprzejmie informujemy, iż każdy artykuł przesyłany do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” winien być opatrzony następującym zestawieniem danych:

1. Nazwisko i imię autora/autorów
2. Miejsce zatrudnienia, e-mail oraz adres do korespondencji autora/autorów
3. Tytuł artykułu w języku publikacji oraz w języku angielskim

4. Streszczenie w języku angielskim
5. Słowa kluczowe w języku angielskim oraz właściwym dla publikacji
6. Bibliografia

Jednocześnie informujemy, iż artykuły, w których nie zostaną zamieszczone powyższe dane nie będą przyjmowane do druku. Konieczność zamieszczenia wskazanych wyżej danych jest spowodowana wymaganiami baz danych, w których nasze pismo jest indeksowane, a także wymaganiami Platformy Internetowej ICM, na której będzie umieszczane czasopismo.

Za publikację w Studiach z Teorii Wychowania Autor otrzymuje 6 punktów.

Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) oraz
- BazHum
- Index Copernicus

Z poważaniem
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”

ISSN: 2083-0998



9 772083 099615